

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI)**

**ERGENLİK DÖNEMİNDE STRESLE BAŞA ÇIKMA:
STRESLE BAŞA ÇIKMA PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ VE
ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Doktora Tezi

E. Arzu Oral

**Tez Danışmanı
Prof.Dr. Figen Çok**

Ankara-2004

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından.....

Anabilim dalında DOKTORA TEZİ ALIşMA RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Tez J¼risi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

Başkan.....

.....

Üye.....

.....

Üye.....

.....

Üye.....

.....

Üye.....

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2004

Prof. Dr. Meral Uysal

Enstitü M¼d¼r¼

TEŞEKKÜR

Stres yaşama ve stresle başa çıkma süreci gibi bir yandan çok bilindik, gündelik yaşamın içinde yer alan diğer yandan bilimsel alanda da sıklıkla kullanılmasına karşın ortak bir tanım geliştirmek konusunda bile zorlanılan bir konuda çalışmak hem kolay hem zordu. Bu konuyu, sıklıkla yaşamın en stres verici dönemi olarak adlandırılan ergenlik dönemi üzerinden çalışmak ve bu dönemdeki bireyler için başa çıkmayı geliştirici bir öneri getirmek heyecan vericiydi. Bununla birlikte, bu konuda doktora tez çalışması yapmanın stres verici olduğunu anlamam da pek zor olmadı...

Çalışmamın tüm aşamalarında bu stres verici yaşantımda bana akademik ve sosyal anlamda destek veren herkese teşekkür etmek istiyorum. Sevgili danışmanım Prof. Dr. Figen Çok, sevgili hocalarım Prof. Dr. Bekir Onur, Prof. Dr. Sema Kaner ve Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu'ya bu süreçte yön bulabilmem konusunda verdikleri destek için çok teşekkür ederim. Prof. Dr. Belka Özdoğan, Prof. Dr. Selim Hovardaoğlu, Doç. Dr. Şener Büyüköztürk, Yrd. Doç. Dr. Cem Babadoğan ve Yrd. Doç. Dr. Müge Artar'a özel olarak teşekkür etmek isterim. Çalışmamın gerek ölçek geliştirme aşamasında ve gerekse uygulama aşamasında, içten katılım ve desteklerini gördüğüm öğrencilere ve öğretmenlere teşekkür etmeden geçemem.

Bu süreçte, aileme ve dostlarıma, bana verdikleri emek ve gösterdikleri sabır için çok minnettarım. Bu çalışma aracılığı ile kazandığım yeni soruların yanıtlarını aramam konusunda da aynı desteği göreceğimi bilmek beni mutlu ediyor...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
TEŞEKKÜR	iii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
GRAFİKLER LİSTESİ	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem	1
Araştırmanın Amacı	9
Araştırmanın Denenceleri	9
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	13
Tanımlar	17

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

II.1. Kuramsal Çerçeve	19
II.1.1. Stres ve Stresle Başa Çıkma ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	19
II.1.1.1. Stres ve Stresle Başa Çıkma ile İlgili Biyolojik Bakış Açısı	20
II.1.1.2. Stres ve Stresle Başa Çıkma ile İlgili Psikososyal Bakış Açısı.....	25
II.1.1.2.1. Gelişimsel Açısından Stres ve Stresle Başa Çıkma	26
II.1.1.2.1.1. Bilişsel ve Psikososyal Gelişim Temelinde Duygu ve	

Biliş İlişkisi	26
II.1.1.2.1.2. Psikososyal Gelişim Temelinde Stres, Kriz ve Uyum İlişkisi	31
II.1.1.3. Stresin Etkileşimsel Kuramı	37
II.1.2. Ergenlik Dönemi Stres Kaynakları ve Stresle Başa Çıkma	40
II.1.2.1. Ergenlik Dönemi Stres Kaynakları	40
II.1.2.1.1. Durumsal Stres Kaynakları	44
II.1.2.1.2. Gelişimsel Stres Kaynakları	46
II.1.2.2. Ergenlik Döneminde Stresle Başa Çıkma	52
II.1.2.2.1. Stresle Başa Çıkma da Kullanılan Etkili ve Etkisiz Yollar	59
II.1.2.2.1.1. Stresle Başa Çıkma ile Beden Sağlığı Arasındaki İlişki	61
II.1.2.2.1.2. Stresle Başa Çıkma ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki	64
II.1.3. Ergenlik Döneminde Stresle Başa Çıkmayı Geliştirmeye Yönelik Programlar	67
II.1.3.1. Ergenlik Döneminde Stresle Başa Çıkmayı Geliştirmeye Yönelik Programlara Genel Bir Bakış	67
II. 1.3.2. Gelişimsel Stres Yaşantılarıyla Başa Çıkmayı Geliştirmeye Yönelik Programlar	73
II.1.4. Stresle Başa Çıkmayı Geliştirmeye Yönelik Olarak Strese Karşı Aşılama Eğitimi (SAE).....	76
II.2. İlgili Araştırmalar	85
II.2.1. Ergenlikte Stres Yaşantıları ve Stresle Başa Çıkma Konusunu Değerlendiren Araştırmalar	85
II.2.2. Ergenlikte Stresle Başa Çıkmayı Geliştirmeye Yönelik Program ve Uygulamalarla İlgili Araştırmalar	99
II.2.2.1. Ergenlikte Gelişimsel Stres Kaynaklarını Ele Alan Programlarla İlgili Araştırmalar	100
II.2.2.2. Ergenlikte Psikolojik Sorunlara Yönelik Tedavi Amaçlı Müdahale Çalışmaları ile İlgili Araştırmalar	106
II.2.2.3. Ergenlik Döneminde Stresle Başa Çıkmayı Geliştirme Çalışmalarında SAE'nin Kullanıldığı Araştırmalar	110

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni	115
Araştırma Grupları	116
Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	119
III.1. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları	124
III.1.1. Bilgi Toplama Formu	124
III.1.2. Stres Belirtileri Listesi	125
III.1.3. Stresle Başetme Ölçeği	125
III.1.4. Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği	126
III.1.4.1. Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği'nin Geliştirilmesi	127
III.1.4.2. Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği'nin Faktör Analizi	129
III.1.4.3. Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği'nin Güvenirliği	132
III.1.4.4. Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği'nin Madde Analizi	133
III.1.4.5. Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği'nin Geçerliği.....	135
III.1.4.5.1. Uç Puan Gruplarının Ayırdediciliği	135
III.1.4.5.2 Ayırt Edici Geçerlik	140
DeneySEL Uygulama	140
Strese Karşı Aşılama Eğitimi ile Psikoeğitim Programının Hazırlanması	140
Psikoeğitim Programının Özellikleri	141
DeneySEL Uygulama Oturum Özetleri	144
Verilerin Analizi	148

BÖLÜM IV

BULGULAR

IV.1. Strese Karşı Aşılama Eğitimi İlkeleriyle Hazırlanmış Psikoeğitim Programına Katılım Yoluyla Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Düzeyinin Artırılmasına İlişkin Denencelerin Test Edilmesi	150
IV.1.1. EÖYSBÇÖ'nin Ders Çalışma-Sınava Hazırlanma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	156
IV.1.2. EÖYSBÇÖ'nin Duyuşsal-Davranışsal Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	158
IV.1.3. EÖYSBÇÖ'nin Sorumluluk -Görev Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	161
IV.2. Strese Karşı Aşılama Eğitimi İlkeleriyle Hazırlanmış Psikoeğitim Programına Katılım Yoluyla Stresle Etkili/Etkisiz Başa Çıkma Yollarının Kullanımına İlişkin Denencelerin Test Edilmesi	163
IV.2.1. SBÖ'nin Aktif Başa Çıkma Alt Boyutuna ilişkin Bulgular	164
IV.2.2. SBÖ'nin Sosyal Destek Kullanma Alt Boyutuna ilişkin Bulgular	166
IV.2.3. SBÖ'nin Çaresiz Yaklaşım Alt Boyutuna ilişkin Bulgular	168
IV.2.4. SBÖ'nin İyimser Yaklaşım Alt Boyutuna ilişkin Bulgular	169
IV.2.5. SBÖ'nin Geri Çekilme Alt Boyutuna ilişkin Bulgular	171
IV.2.6. SBÖ'nin Kendini Suçlama Alt Boyutuna ilişkin Bulgular	174
IV.2.7. SBÖ'nin Kadercî Yaklaşım Alt Boyutuna ilişkin Bulgular	175
IV.2.8. SBÖ'nin Doğaüstü Güçlerden Yardım Bekleme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	177
IV.3. Strese Karşı Aşılama Eğitimi İlkeleriyle Hazırlanmış Psikoeğitim Programına Katılım Yoluyla Stres Belirti Düzeylerinin Azaltılmasına İlişkin Denencelerin Test Edilmesi	178
IV.3.1. BL'nin Bilişsel-Duyuşsal Belirti Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	182
IV.3.2. BL'nin Fizyolojik Belirti Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	184
IV.3.3. BL'nin Ağrı-Yakınma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	187

IV.4. Program Etkililiğini Değerlendirmede Kullanılan EÖYSBÇÖ İle İlgili Ek Analizlere ve Deney Grubu Öğrencilerinin Geribildirimlerine İlişkin Bulgular	190
IV.4.1. EÖYSBÇÖ İle İlgili Ek Analizler	191
IV.4.2. Öğrencilerin Program ve Uygulayıcı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Değerlendirmeler	194

BÖLÜM V

TARTIŞMA

V.1. Strese Karşı Aşılama Eğitimi İlkeleriyle Hazırlanmış Psikoeğitim Programına Katılım Yoluyla Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Düzeyinin Artırılmasına İlişkin Bulguların Tartışılması ..	195
V.1.1. EÖYSBÇÖ'nin Ders Çalışma-Sınava Hazırlanma Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması	197
V.1.2. EÖYSBÇÖ'nin Duyuşsal-Davranışsal Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması	299
V.1.3. EÖYSBÇÖ'nin Sorumluluk- Görev Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması	200
V.2. Strese Karşı Aşılama Eğitimi İlkeleriyle Hazırlanmış Psikoeğitim Programına Katılım Yoluyla Stresle Etkili/Etkisiz Başa Çıkma Yollarının Kullanımına İlişkin Bulguların Tartışılması	205
V.2.1. SBÖ'nin Aktif Başa Çıkma Alt Boyutuna ilişkin Bulguların Tartışılması	205
V.2.2. SBÖ'nin Sosyal Destek Kullanma Alt Boyutuna ilişkin Bulguların Tartışılması	207
V.2.3. SBÖ'nin Çaresiz Yaklaşım Alt Boyutuna ilişkin Bulguların Tartışılması	208
V.2.4. SBÖ'nin İyimser Yaklaşım Alt Boyutuna ilişkin Bulguların Tartışılması	209
V.2.5. SBÖ'nin Geri Çekilme Alt Boyutuna ilişkin Bulguların Tartışılması.....	209
V.2.6. SBÖ'nin Kendini Suçlama Alt Boyutuna ilişkin Bulguların	

Tartışılması	210
V.2.7. SBÖ'nin Kaderci Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması.....	211
V.2.8. SBÖ'nin Doğaüstü Güçlerden Yardım Bekleme Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması	212
V.3. Strese Karşı Aşılama Eğitimi İlkeleriyle Hazırlanmış Psikoeğitim Programına Katılım Yoluyla Stres Belirti Düzeylerinin Azaltılmasına İlişkin Bulguların Tartışılması	215
V.3.1. BL'nin Bilişsel-Duyuşsal Belirti Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması	216
V..3. BL'nin Fizyolojik Belirti Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması ...	217
V.3.2. BL'nin Ağrı-Yakınma Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması	218
IV.4. Program Etkililiğini Değerlendirmede Kullanılan EÖYSBÇÖ İle İlgili Ek Analizlere ve Deney Grubu Öğrencilerinin Geribildirimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması	221
IV.4.1. EÖYSBÇÖ İle İlgili Ek Analizlere İlişkin Bulguların Tartışılması.....	221
IV.4.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Geribildirimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	222
V.5. Araştırmanın Uygulamasına İlişkin Tartışma	222

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER	226
ÖZET	229
ABSTRACT	231
KAYNAKÇA	226
EKLER	252

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Araştırmanın Deseni	115
Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Bazı Sosyo-demografik ve Kişisel Özellikleri	118
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ, BL ve BÇYE Ölçeklerinin Ön Test Uygulamasından Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	122
Tablo 4. EÖYSBÇÖ' nin Geliştirilmesi Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Okullarına ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	129
Tablo 5. EÖYSBÇÖ'nin Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyanslar	130
Tablo 6. EÖYSBÇÖ'nin Alt Boyutlarının ve Genelinin Merkezi Dağılım ve Değişkenlik Ölçüleri	131
Tablo 7. EÖYSBÇÖ'nin Alt Boyutlarının Faktörlerarası İkili Korelasyonları ve Açıkladıkları Varyanslar	132
Tablo 8. EÖYSBÇÖ'nin Her Bir Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yapısı, Madde Dışında Alpha Değerleri, Madde-Alttest ve Madde-Toplam Korelasyonları ile t Değerleri	134
Tablo 9. EÖYSBÇÖ'nin Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanları Açısından Ayırdedicilik t Testi	136
Tablo 10. EÖYSBÇÖ'nin Toplam Puan ve Alt Boyutlara İlişkin Puanlar Açısından Stres Belirtisi (BL) ve Sürekli Puanı ile Başa Çıkma Yolları Envanteri (BÇYE) Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon ...	137
Tablo 11. EÖYSBÇÖ'nin Toplam Puanı İle Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonlar	138
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden (Toplam Puan Açısından) Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri..	151
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden (Toplam Puan Açısından)	

Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	151
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nden Aldıkları Toplam Puan Ortalamalarına Uygulanan Tukey Test Sonuçları	153
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Alt Boyutları İçin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	155
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Ders Çalışma-Sınava Hazırlanma Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	156
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Davranışsal-Duyuşsal Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	159
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Davranışsal-Duyuşsal Alt Boyutundan Aldıkları Puan Ortalamalarına Uygulanan Tukey Testi Sonuçları	160
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Ödev-Sorumluluk Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	162
Tablo 20. Deney ve kontrol Gruplarının SBÖ'nin Alt Boyutları İçin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	164
Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Aktif Başa Çıkma Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	165
Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Sosyal Destek Kullanma Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	167
Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Çaresiz Yaklaşım Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans	

Analizi Sonuçları	168
Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin İyimser Yaklaşım Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	170
Tablo 25. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Geri Çekilme Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	171
Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Geri Çekilme Alt Boyutundan Aldıkları Puan Ortalamalarına Uygulanan Tukey Testi Sonuçları	172
Tablo 27. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Kendini Suçlama Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	174
Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Kadercı Yaklaşım Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	176
Tablo 29. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Doğaüstü Güçlerden Yardım Bekleme Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	177
Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarının BL'nin Toplam Puan ve Alt Boyutları Açısından Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	179
Tablo 31. Deney ve Kontrol Gruplarının BL'nin (Toplam Puan Açısından) Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	180
Tablo 32. Deney ve Kontrol Gruplarının BL'inden Aldıkları Toplam Puan Ortalamalarına Uygulanan Tukey Testi Sonuçları	181
Tablo 33. Deney ve Kontrol Gruplarının BL'nin Bilişsel-Duyuşsal Belirtiler Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	183

Tablo 34. Deney ve Kontrol Gruplarının BL'nin Fizyolojik Belirtiler Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	185
Tablo 35. Deney ve Kontrol Gruplarının BL'inin Fizyolojik Belirtiler Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puan Ortalamalarına Uygulanan Tukey Testi Sonuçları	186
Tablo 36. Deney ve Kontrol Gruplarının BL'nin Ağrı Belirtileri Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	188
Tablo 37. Deney ve Kontrol Gruplarının BL'inin Ağrı Belirtileri Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puan Ortalamalarına Uygulanan Tukey Testi Sonuçları	189

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Stres Alt Tipleri.....	42
Şekil 2. SAE'nin Meichenbaum (1985) tarafından bildirilen aşamalarında yer alan yaklaşım ve yöntemler.....	83

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1 (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EÖYSBÇÖ'nin Toplamından Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri	152
Grafik 2 (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EÖYSBÇÖ'nin Ders Çalışma-Sınava Hazırlanma Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	158
Grafik 3 (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EÖYSBÇÖ'nin Duyuşsal-Davranışsal Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	161
Grafik 4 (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EÖYSBÇÖ'nin Sorumluluk-Görev Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	163
Grafik 5 (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBÖ'nin Aktif Başa Çıkma Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	166
Grafik 6 (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBÖ'nin Sosyal Destek Kullanma Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	167
Grafik 7 (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBÖ'nin Çaresiz Yaklaşım Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	169
Grafik 8 (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBÖ'nin İyimser Yaklaşım Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları	170
Grafik 9 (a,b) Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBÖ'nin Geri Çekilme Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	173
Grafik 10 (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBÖ'nin Kendini Suçlama Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme	

Ölçümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	175
Grafik 11 (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBÖ'nin Kaderci Yaklaşım Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	176
Grafik 12 (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBÖ'nin Doğüstü Güçlerden Yardım Bekleme Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	178
Grafik 13 (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BL'nin Toplamından Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	182
Grafik 14 (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BL'nin Bilişsel-Duyuşsal Alt Boyutundan Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları	184
Grafik 15 (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BL'nin Fizyolojik Belirtiler Alt Boyutundan Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	186
Grafik 16 (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BL'nin Ağrı-Yakınma Alt Boyutundan Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları.....	190

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, denenceleri, önemi ve gerekçesi aktarılacaktır.

Problem

İnsanlar yaşamları boyunca sürekli değişim içindedir. Yaşam, bu sürekli değişime uyum sağlama çabalarının bir ürünüdür. Compas (1987) biyopsikososyal bir varlık olarak insanın, yaşamının her döneminde önceden bilinebilir, kontrol edilebilir ya da kontrol edilemez pek çok durum, olay ya da koşula uyum sağlamak zorunda olduğunu ifade etmektedir. Uyum sağlama süreci ise, genel anlamda stres vericiler ve stresle başa çıkma davranışlarıyla anlaşılabilen bir süreç olarak görülebilir (Aldwin, 2000; Gore ve Colten, 1991; Gençöz, 1998; Kessler, Price ve Wortman, 1985; Lazarus, 1991a,1991b).

Sürekliliği söz konusu olan bu değişim ve uyum sağlama, döllemeden ölüme kadar her alanda sürdüğü halde nitelik, hız, yaygınlık ve yoğunluk açısından belirgin farklılıkların görüldüğü dönemler vardır (Erikson, 1984; Gander ve Gardiner, 1993). Yaşamdaki değişimler açısından bakıldığında; değişimin en hızlı, farklı alanlara yayılmış ve yoğun olduğu yaşam dönemi ergenlik dönemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Arnett, 1999; Compas, 1997; Erikson, 1984). Bu niteliği ile ergenlik dönemi, yaşamın diğer dönemlerinde olduğundan daha olumsuz ve zorluklarla dolu bir dönem olarak ele alınmaktadır (Adams, 1995). Bununla birlikte ergenlik dönemini yoğun stres yaşantıları olmaksızın geçiren ve yetişkinlikte de sağlıklı gelişimlerini sürdüren pek çok bireyin olduğu da bilinmektedir (Arnett, 1999; Gore ve Colten, 1991; Offer, Ostrov, Howard, Atkinson ve uluslararası araştırmacılar, 1988). Ergenlik dönemi, bireyin gelişim ve değişimleri yoluyla sağlıklı, sorun

çözebilen bir yetişkine dönüşmesinde önemli bir dönem niteliği taşıırken, aynı zamanda olumsuz davranışlara yönelmek ve ruh sağlığı sorunlarının ortaya çıkması bakımından da kritik bir dönem olarak tanımlanmaktadır (Erikson, 1984; Caplan, 1964; Compas, Orosan ve Grant, 1993; Fields ve Prinz, 1997).

Ergenlik dönemi, bir yandan bir fırtına ve stres dönemi olarak tanımlanabilirken, diğer yandan stres ve stresle başa çıkma konuları daha çok yetişkinlik dönemi için çalışılan konular olmayı sürdürmektedir (Compas, 1987; Jackson ve Bosma, 1990a; Seiffge-Krenke, 1995). Stres ile ilgili çalışmaların, çok geniş bir yelpazede ve neredeyse her bir çalışmada farklı bir etkeni içine alacak biçimde farklı değişkenlerle yürütüldüğünü belirten Kessler, Price ve Wortman (1985) bu durumun, başa çıkma kavramı çerçevesinde uyum sürecine işaret ettiğini vurgulamaktadır. Yazarlar, bu çalışmaların yöntem farklılıkları ve kavramsal karışıklıklar nedeniyle bütünleştirici bir uyum kuramı geliştirmek konusuna henüz uzak olduğunu bildirmektedir. Son on yıllık çalışmalara bakıldığında da konuyla ilgili zorlukların aynen sürdüğü görülmektedir. Coyne ve Downey (1991) özellikle psikopatoloji açısından stres, sosyal destek ve başa çıkma süreçlerini değerlendirdikleri gözden geçirme çalışmasında, sosyal etkenlerin rahatsızlıklar üzerindeki etkilerinin ele alınması gerektiğini ve bunun yatkinlıkla karşılıklı ilişkisinin gözardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Buna ek olarak çalışmacılar, psikopatolojiye eğilimin, bireylerin kendilerini içinde buldukları büyük yaşam olaylarının ve gelişimsel görevleri nasıl karşıladıklarının, zaman içinde çok karmaşık biçimde iç içe geçmiş olmasına dikkat çekmektedirler. Gelişimsel nitelikli değişimler ve bu değişimler yoluyla yaşanan streslerden ayrı olarak Elliot ve Place (1998) çocukların özellikle karşılaşılabileceği stres verici durumları ise şöyle sıralamaktadır: yoksunluk (bereavement), şiddetin olduğu bir ev ortamında büyüme, cinsel tacize uğrama, anababanın ayrılması ya da boşanması, fiziksel hastalıklar, travmatik bir olaydan sonra iyileşme. Görüldüğü gibi, stres ve başa çıkma konularını ele alan çalışmaların yöntem ve kavramsal boyuttaki zorluklarının kaynağında gelişimsel ve durumsal nitelikli değişkenlerin ayırt edilmesindeki zorluk önemli bir yer tutmaktadır. Bununla birlikte Compas'ın (1987) belirttiği gibi, ergenlik dönemindeki stres

yaşantılarında gelişimsel olarak değişen ya da sabit kalan özelliklerin kesin olarak belirlenmemiş olması günümüzde de bu konuyla ilgili çalışmalar için bir sorun olmaktadır. Jackson ve Bosma da (1990a) ergenlik psikolojisiyle ilgili çalışmaların iki boyutta ilerlediğini, boyutlardan birinin başa çıkma ve gelişimsel görevler, diğerinin kimlik gelişimi ve benlik kavramı olduğunu ve bu alanların birbirlerine pek fazla atıfta bulunmadığını bildirmektedir.

Ergenlik dönemine özgü sayılan stres yaşantıları ve dolayısıyla bu dönemle ilgili çalışmalar için dikkate alınması gereken önemli bir konu da ergenlik dönemine yüklenen anlamın toplumdaki topluma ve zaman içinde değişime uğraması gerçeğidir. Bu değişim, bu dönemin gelişim ve değişiminin ergen ve çevresi tarafından nasıl yaşanacağını ve algılanacağını etkileyen önemli bir unsurdur. Örneğin çocukluktan yetişkinliğe giden yolda, uygar dünya bakışıyla işkence gibi görülebilecek olan, ilkel kabilelerin erinlik törenleri (Akt. Ekşi, 1979) ya da geleneksel tarım toplumlarında ev ve aile sorumluluğu alma gibi görevlerin zamanlaması ve biçiminin değişiyor olması (Adams,1995) ergenliğin anlamının zamandan zamana ve toplumdaki topluma nasıl değiştiğinin göstergesidir. Buna paralel diğer bir boyut ise, bir taraftan beslenme ve yaşam koşullarının düzelmesiyle erinlik yaşı aşağılara çekilirken diğer taraftan eğitim yaşantısının uzaması ile ergenlik döneminin daha uzun bir zamana yayılıyor olmasıdır (Adams, 1995).

Ergenlik döneminin anlamlandırılmasında toplumsal açıdan yaşanan değişim süreci beraberinde, bu dönemi açıklamaya çalışan psikolojik yaklaşımlarda da buna paralel bir değişimi zorunlu kılmıştır. Böylelikle, ergenliğe yönelik kuramsal ve görgül çalışmalarda, evre-dönem odaklı yaklaşımlar yerine, giderek ergenin işlev görme yeteneğine vurgu yapan sürece odaklı yaklaşımlar benimsenmiştir (Keating, 1987; Akt. Seifge-Krenke, 1995; Olbrich, 1990). Ergenlik döneminde pek çok alanda yer alan gelişim bir evreden diğerine geçişten daha çok sürekli ve ilerleyici değişimleri içerecek şekilde kavramlaştırılmaktadır (Keating, 1987; Akt. Seifge-Krenke, 1995). Ergenlik dönemindeki değişimin çarpıcılığı daha çok bilişsel gelişimdeki atılıma paralel olarak ortaya çıkmaktadır. Bilişsel alandaki değişimlerin niteliksel değişimler olarak tanımlandığı Piaget'nin bilişsel

gelişim kuramını temel alan sınırlı sayıda çalışma söz konusudur. Bu sınırlı sayıdaki çalışmaların çoğunun da ergenlikten daha fazla çocukluk dönemine yönelmiş olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca bilişsel alandaki gelişime paralel olarak ortaya çıkan ve sosyal ve duygusal gelişim sürecini etkileyebilecek önemli boyutları oluşturan rol alma ve ahlak gelişimi süreçlerinin de yeterince ilgi görmediği izlenmektedir (Boyes ve Chandler, 1992; Hoffman, Levy-Shiff, Sohlberg ve Zariski, 1992; Hoffman, Levy-Shiff ve Ushpiz, 1993; Compas, 1997; Elliot ve Place, 1998; Greenberger ve McLaughlin, 1998; Klaczynski, Fauth ve Swanger, 1998; Zeytinoğlu, 1984). Bilişsel alandaki bu gelişim ergenin kendini, çevreyi ve yaşamı anlamlandırması yolundaki çabaları için tetikleyici bir rol oynamaktadır (Olbrich, 1990). Bu anlamda ergenliğin gelişim görevlerinin yerine getirilebilmesinde bilişsel işlevler önem taşımaktadır. Tyszkowa (1990) bilişsel gelişimin temelde resmi öğrenme ortam ve koşullarının özelliklerinden etkilendiğini ifade etmektedir. En somut olarak yaşanan hızlı bedensel değişimine uyum sağlamaya çalışan ergen için, biliş dünyasındaki zenginleşme, soyut düşünme yeteneğinin gelişmesi ile yeniden uyum süreci başlamaktadır. Bu süreç, özellikle ergenin deneyim eksikliği nedeniyle bir karmaşayla sonuçlanma potansiyeli taşımaktadır (Simon, 1986). Dolayısıyla bu dönemdeki değişime uyum sağlama çabalarının, yaşamın diğer dönemlerindeki değişime uyum sağlama çabalarından daha zorlu koşulları barındırması söz konusu olabilecektir (Arnett, 1999). Bu arada ergenlik dönemi, bir fırtına ve stres dönemi olarak görülebildiği için bu döneme özgü savunma düzenekleri, sorun çözme, çatışma çözme ve stresle başetme süreçleri önemli başlıklar haline gelmektedir (Spirito, Stark, Grace ve Stamoulis, 1991; Phelps ve Jarvis, 1994). Ancak, stres yaşama ve başa çıkma konusunun özellikle müdahale boyutunda, ergenlerden çok yetişkinler üzerinde incelenen bir konu olduğu görülmektedir. Yaşama uyum sağlama sürecinde en yoğun değişikliklere sahne olan ergenlik döneminde karşılaşılan streslerle nasıl başa çıkıldığı, yetişkinlik dönemine taşınacak stresle başa çıkma davranışlarının temelini oluşturmakta ve karar verme ve sorun çözme açısından temel rol oynamaktadır (Seiffge-Krenke, 1995; Aldwin, 2000).

Ergenlik döneminin önemli bir özelliği de hemen hemen tamamının eğitim-öğretim süreci içinde tamamlanıyor olmasıdır. Bu süreç, hem gelişimi

etkileyen hem de gelişimden ve değişimden etkilenen yönüyle ergenlik dönemi için önem kazanmaktadır. Stres yaşamının kaçınılmazlığı dikkate alındığında, stresle etkili başa çıkabilmenin geliştirilmesinin önemi daha açık hale gelmektedir. Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinde yaşanan stresler ve bunlarla nasıl başa çıkıldığı, temel rolü öğrencilik olan ergenin doğrudan üreten bir yetişkin haline gelişinde etkili olabilmektedir (Tyszkowa, 1990). Ayrıca bu süreçte zorluğu olan ve yaşadıkları stresle etkili başa çıkamayan ergenlerin kendileri ve çevreleri için ikincil zorluk alanları (örneğin depresyon, davranış bozuklukları, kötü alışkanlıklar vb.) geliştirme olasılıkları da söz konusudur. Stresle etkili başa çıkamama, stres yaşantısının sürmesi ve dolayısıyla ruhsal ve bedensel boyutta rahatsızlıkların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Stresle etkili başa çıkamama özellikle ergenlik döneminde, riskli davranışlara yönelme konusunda zemin hazırlamaktadır (Baum, Singer ve Baum, 1981; Oakland ve Ostell, 1986; Simon, 1986; Gore ve Colten, 1991).

Ergenin temel gelişim görevleri içinde yer alan resmi eğitim süreci, belki de ergenliğin gelişim görevlerinin tamamı için önemli bir zemin oluşturmaktadır. Yaşam becerileri açısından bilgi ve deneyim konusunda yetişkine oranla eksikleri olan, hızlı ve yoğun değişim içinde bulunan ergenin, başa çıkma kaynaklarının genel gelişimsel özelliklere ve bireysel farklılıklarına dikkat ederek zenginleştirilmesi eğitim-öğretim sürecinin öncelikli görevleri arasındadır. Tyszkowa (1990) ergenlerin, okuldaki zor durumlarla başa çıkabilmelerinin, uygun başa çıkma yollarını bilebilmelerine ve strese karşı etkili direnç gösterebilmelerine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda eğitim-öğretim sürecinin de ergenin stresle başa çıkabilen bir birey haline gelmesi için destek olma ve yönlendirme görevinin önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin, bu bağlamda belli alanlarda zorluğu olan ergenleri tanımlayarak, bu ergenlere kendilerini geliştirici programları uygulama ve bu yolla da kendine yeten ve topluma yararlı bireyler yetiştirme görevleri vardır. Özellikle mevcut gelişim görevleri ve gelecekle ilgili beklentilerin hemen hemen şekillenmeye başlamasıyla önemli bir geçiş dönemi olma özelliği taşıyan liseye geçiş döneminde, ergenlerin karşılaştıkları stres kaynaklarıyla nasıl başa çıktıkları konusu

önem kazanmaktadır (Compas ve Wagner, 1991; Compas, 1997). Bu bağlamda eğitim süreci, genel gelişimsel alanda destek ve yönlendirmeye ek olarak, bireysel farklılıkları da dikkate alan geliştirici ve eğitici ve gerektiğinde tedavi edici programları sağlayabilmelidir. LeCapitaine (1999) kişisel ve psikolojik gelişim alanlarını önemli sayarak, eğitim ortamlarında çoğunlukla sorunlar arttığında çare bulucu çalışmalar yapıldığına dikkat çekmektedir. Yazar bu durumun tersine gerçek anlamda gelişimsel ve önleyici hizmetler verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Önleyici hizmetler açısından önemli olan bir diğer nokta ise, bu hizmetlerin ne kadar erken dönemde gerçekleştirilirse o kadar etkili olduğudur.

Ostell (1991) başa çıkma davranışı ile ilgili oldukça fazla çalışma olmasına karşın, bu çalışmaların çoğunun tanımlayıcı olduğunu ve insanların daha etkili başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaya yönelik olmadığını bildirmektedir. Türkiye’de ergenlerin sorunları (özellikle orta ergenlik dönemine özgü), stres kaynakları ve başa çıkma çabalarına yönelik çalışmalara bakıldığında ise, yabancı çalışmalarda olduğu gibi, çalışmaların büyük ölçüde sorun saptaması ve bunlarla ilgili mücadele çabalarının belirlenmesi biçiminde olduğu görülmektedir (Oral, 1994; Yılmaz, 1993; Bostan, 1995; Kerimova, 2000; Güner, 2001). Gelişimi destekleme ve ruh sağlığını korumaya yönelik çalışmalar açısından baktığımızda ise, sayısal olarak üniversite düzeyindeki ergenlere yönelik olarak, belli kuramsal yaklaşımlara bağlı müdahale tekniklerinin belli davranış örüntüleri üzerinde etkisinin çalışıldığı görülmektedir (Ersever, 1996; Türküm, 1996). Örneğin Türküm (1996) bilişsel çarpıtmalar ve iletişim becerilerini ele aldığı çalışmasında, bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak, grupla psikolojik danışmanın iletişim becerileri üzerinde olumlu etkilerini saptamıştır. Ersever (1996) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da öğrencilere karar verme becerileri kazandırma programının karar verme tarzları üzerinde olumlu etkileri saptanmıştır. Ayrıca bazı özel ergen grupları üzerinde yürütülen çalışmalar da vardır. Suçlu gençlerle yapılan iki farklı çalışmada; psikodrama ve gerçeklik terapisi yoluyla benlik algısı ve empatinin (Kaner, 1991), grupla psikolojik danışma yoluyla kendilik saygısının (Bogenç, 1998) etkilenip, etkilenmediğine bakılmıştır. Her ikisinde de danışma alan gruplarda deney

sonrası anlamlı olumlu değişim olduğu bildirilmiştir. Orta ergenlik dönemi içinde yer alan lise dönemi ile özellikle lise birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerle yürütölen müdahale ve eğitim çalışmalarının da sınırlı olduğu görölmektedir (Örn., Bilgin, 1983; Doğru, 2002; Öksüz, 2001; Korkut, 1996; Kaya, 2001; Özgit, 1991; Aysan, 1994; Koçak, 2001). Bu konudaki çalışmalar için dikkat çeken bir diğer nokta ise, çoğunlukla tez çalışması olarak yürütölen çalışmalar olmasıdır. Özellikle lise düzeyindeki ergenlerle yürütölen çok az sayıda yayınlanmış çalışma vardır (Örn., Korkut, 1996; Aysan, 1994). Etkili başa çıkma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara genel olarak bakıldığında, çoğunlukla okul ortamlarında yürütölen çalışmalar olduğu için, çalışan ergenlere yönelik çalışmaların eksik olduğu görölmektedir.

Ergenlik dönemi stres yaşantıları hem kuramsal hem de uygulama alanında sıklıkla tartışılan konular olmasına karşın, çalışma adı ya da içeriğinde stresle başa çıkma kavramının kullanıldığı ve özellikle lise düzeyinde yürütölen ancak iki uygulamalı çalışmaya (Bilgin 1983; Aysan 1994) rastlanmıştır. Bilgin (1983) psikoloji dersi kapsamında genel olarak stres, oluşumu ve stresle başa çıkma konusu ile ergenlik döneminin özellikle sosyal ortamlardaki stres yaşantılarına yönelik olarak bir bilgilendirme ve beceri kazandırma programı hazırlamıştır. Çalışmanın sonucunda bilgi ve beceri düzeyinde ilerleme bildirilmiştir. Aysan (1994) ise, stresle başa çıkmada bilişsel-davranışçı yaklaşım çerçevesinde ABC tekniğini (Antecedents, Behavior, Consequences / öncüller – davranış - sonuçlar) kullanarak stresle başa çıkma düzeyini artırmaya yönelik bir grup çalışması yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda eğitim alan grupta stresle başa çıkma düzeyinin arttığı rapor edilmiştir. Bilgin (1983) tarafından yürütölen çalışma bir grup rehberliği etkinliği olarak tanımlanırken, Aysan (1994) tarafından gerçekleştirilen çalışma bir eğitim uygulaması olarak tanımlanmaktadır.

Ergenlik döneminin gelişim görevlerinin hiç biri diğerine göre daha üstün ya da önemsiz bir nitelik taşımamaktadır. Ancak eğitim-öğretim süreci, gelişimin her alanında kasıtlı ve sistemli bir değişim süreci olduğu için kimlik geliştirme açısından önemi çok büyüktür. Özellikle eğitim sürecindeki stres yaşantıları ile nasıl başa çıkıldığı hem doğrudan eğitimdeki başarıyı hem de

ikincil olarak yetişkin rolünü almadaki başarıyı yordayıcı nitelikte olacaktır (Tyzskowa, 1990; Rubenzer, 2000). Günümüzün eğitim-öğretim ortamının barındırdığı yoğun rekabet sürecinde çocuk, ergen ve gençler karşılaştıkları stres vericilerle ve bu stres vericilerle başa çıkma davranışları konusunda zorlanma potansiyeli taşımaktadırlar (Gore ve Colten, 1991; Compas ve Wagner, 1991). Dolayısıyla yaşanan stres düzeyinin azaltılmasıyla, önemli bir stres kaynağı olan eğitim-öğretim boyutundaki gelişim görevlerini gerçekleştirmenin bedeli de azalmış olacaktır. Özellikle Türkiye koşullarında ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler için, üniversiteye giriş ve meslek edinme konusunda karar vermenin gerek ekonomik ve gerekse sosyal-duygusal boyutta ciddi stres kaynakları oluşturduğu görülmektedir. Aslında bu zorluk yalnızca öğrenci statüsünde olma konusunda değil, anababa ve eğitimci-yönetici pozisyonlarında da oldukça stres verici bir süreci ifade etmektedir. Dolayısıyla eğitim sürecindeki streslerle başa çıkmada zorluğu olduğu belirlenen öğrencilerle yapılacak stresle başa çıkmayı geliştirici programların gerekli olduğu düşünülebilir. Bu gereklilik aslında, eğitim-öğretim sürecinin, ergen gelişim özelliklerini, stres kaynaklarını, stresle başa çıkma özelliklerini dikkate alma görevinin sonucudur. Bununla birlikte ergenlerle yürütülecek, herhangi bir alanda (örn; ilişkiler, başarı-performans, kimlik alanlarında) bilgilendirme ve/veya beceri kazandırmaya yönelik bir programın genel gelişimsel bir bakış açısı taşımasının yanı sıra belli bir odağının olması gerekmektedir. Bu zorunluluk özellikle ortaöğretim düzeyindeki ergenler için anlam kazanmaktadır. Çünkü belli bir alandaki bilgi ve beceri kazandırma çabasının sonucunda bu bilgi ve becerilerin farklı alanlara aktarılabilmesi de beklenmektedir. Ancak soyut düşüncenin henüz ortaya çıktığı onlu yaşlar için ergenin deneyim eksikliği bu aktarma ve genellemeyi yapabilmesini zorlaştıran bir etken olarak görülebilir. Bu nedenle ergenin, bilgi-beceri aktarımı ve genelleme yapabilmesini kolaylaştırmak amacıyla genel bir bakış ve değerlendirmenin de sunulması yararlı olabilir.

Bu bağlamda, dönemin değişim ve gelişimlerinde önemli etkilere sahip eğitim-öğretim sürecinin içeriğindeki stres yaşantıları ve yaşanan stresle nasıl başa çıkıldığının ele alınmasının yararlı olacağı görülmektedir. Şöyle ki, okulla ilgili zorlukların benlik algısının gelişiminde tehdit oluşturabileceği

bildirilmektedir (Tyszkowa 1990). Çünkü eğitim-öğretim süreci bir bireyin gelişiminde aile ve ona bağlı sosyal çevre dışındaki çevrelerle ilk ve yoğun bağların olduğu bir ortam sunmaktadır. Sosyal yaşam koşulları hızla değişen dünyada ergenler için ve hatta genç yetişkinliğe dek süren zamanda uzun ve yoğun bir eğitim-öğretim süreci sözkonusudur. Eğitim-öğretim sürecinde özellikle lise döneminin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, bir yandan yeni bir uyum dönemi olma, diğer yandan geleceğe yönelme açısından bu dönem yaşantılarının önemli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ergenlik dönemi için, özellikle liseye geçiş dönemi için, eğitim-öğretim yaşantılarındaki stresle başa çıkma konusunda geliştirilecek bir uygulama çalışmasının alana katkısı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise birinci sınıf düzeyinde değişim ve gelişimi destekleme açısından eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyini artırmaya yönelik, strese karşı aşılama eğitimi ilke ve tekniklerinin yer aldığı, bir psikoeğitim programı geliştirmek ve etkililiğini değerlendirmektir.

Araştırmanın Denenceleri

Araştırmanın yukarıda ifade edilen genel amacı doğrultusunda şu denenceler test edilecektir.

I.1. Eğitim Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Düzeyinin Yükseltilmesine İlişkin Denenceler

I.1.1. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Stresle Karşı Aşılama Eğitimi (SAE-Stress Inoculation Training-SIT) ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre ***eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeylerinde*** bir yükselme olacaktır ve bu yükselme

uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.

I.1.2. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre ***Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği'nin (EÖYSBÇÖ) Ders Çalışma-Sınava Hazırlanma*** alt boyutunda yer alan stresle başa çıkma düzeylerinde bir yükselme olacaktır ve bu yükselme uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.

I.1.3. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre ***EÖYSBÇÖ'nin Duyuşsal-Davranışsal alt boyutunda*** yer alan stresle başa çıkma düzeylerinde bir yükselme olacaktır ve bu yükselme uygulamaların tamamlanmasından 5 ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.

I.1.4. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre ***EÖYSBÇÖ'nin Sorumluluk-Görev alt boyutunda*** yer alan stresle başa çıkma düzeylerinde bir yükselme olacaktır ve bu yükselme uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.

I.2. Stresle Etkili Başa Çıkma Yollarının Kullanımının Artırılmasına ve Stresle Etkisiz Başa Çıkma Yollarının Kullanımının Azaltılmasına İlişkin Denenceler

I.2.1. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere

göre Stresle Başetme Ölçeği'nin (**SBÖ**) **Aktif Başa Çıkma alt boyutunda** yer alan yolları eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkmak için kullanmalarında bir artma olacaktır ve bu artma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.

1.2.2. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **SBÖ'nin Sosyal Destek Kullanma alt boyutunda** yer alan yolları, eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkmak için kullanmalarında bir artma olacaktır ve bu artma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.

1.2.3. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **SBÖ'nin Çaresiz Yaklaşım alt boyutunda** yer alan yolları eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkmak için kullanmalarında bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.

1.2.4. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **SBÖ'nin İyimser Yaklaşım alt boyutunda** yer alan yolları eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkmak için kullanmalarında bir artma olacaktır ve bu artma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.

1.2.5. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **SBÖ'nin Geri Çekilme Yaklaşımı alt boyutunda** yer alan yolları eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkmak için kullanmalarında

bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.

1.2.6. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **SBÖ'nin Kendini Suçlama alt boyutunda** yer alan yolları eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkmak için kullanmalarında bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.

1.2.7. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **SBÖ'nin Kaderci Yaklaşım alt boyutunda** yer alan yolları eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkmak için kullanmalarında bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.

1.2.8. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **SBÖ'nin Doğaüstü Güçlere Başvurma alt boyutunda** yer alan yolları eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkmak için kullanmalarında bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.

1.3. Stres Belirtilerinin Azaltılmasına İlişkin Denenceler

1.3.1. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **Stres Belirtileri Listesi'nde (BL)** yer alan stres belirtilerini göstermelerinde bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.

1.3.2 Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **BL'nin Bilişsel-Duyuşsal Belirtiler faktöründe** yer alan stres belirtilerini göstermelerinde bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.

1.3.3. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **BL'nin Fizyolojik Belirtiler faktöründe** yer alan stres belirtilerini göstermelerinde bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.

1.3.4. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **BL'nin Ağrı Belirtileri faktöründe** yer alan stres belirtilerini göstermelerinde bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin, psiko-eğitim programına katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre; eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyleri artacak, eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkmada etkili yolları kullanmalarında artış olacak ve stres belirtilerinde azalma olacaktır.

Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Ergenlik dönemi değişim ve gelişimlerine uyum sağlama, ruh sağlığı yerinde ve üretken bireyler olma konusunda önemli bir belirleyicidir (Simon, 1986; Tyszkowa, 1990; Gore ve Colten, 1991). Ergenliğin gelişim görevlerini genel olarak ele aldığımızda, öncelikle fiziksel, biyolojik, beraberinde bilişsel ve psikososyal alanlardaki hızlı ve yoğun değişimlere uyum sağlamanın

yaşamın diğer dönemlerindeki değişimlere uyum sağlamaya göre daha zorlu olabileceği görülmektedir (Lazarus,1991a; Offer, Ostrov, Howard, Atkinson ve arkadaşları, 1988). Çünkü ergenlik dönemi için belirleyici olan değişimlerin anlamlandırılmasını sağlayan bilişsel alanda da hızlı bir değişim yaşanmaktadır (Olbrich, 1990). Dolayısıyla ergenliğin gelişim görevlerinin başarıyla yerine getirilmesinde bilişsel alandaki değişim hem tetikleyici, hem de sürdürücü niteliği ile önem kazanmaktadır.

Ergenin bilişsel alandaki değişim ve gelişimi konusunda en önemli ve etkili süreç ise eğitim-öğretim süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelecek kararları, meslek seçimi, çalışma yaşantısı gibi alanlarda olduğu kadar aileden sonraki ilk ve önemli sosyal ortam olma özelliği taşıyan eğitim-öğretim ortamları, ergenin her alandaki değişimi ve gelişimini etkileme konusunda önemli roller üstlenmektedir. Bunun yanı sıra eğitim-öğretim süreci ergene, çeşitli aşamalardan geçerek belirli bilgi, beceri ve davranışları gerçekleştirmesi için zaman sınırlı bir yaşantı sunmaktadır. Dolayısıyla ergen bu süreçte hem belli zorunluluklarla karşılaşacak, hem de bu zorunlulukları belirli zaman dilimlerinde ve belirli düzeylerde gerçekleştirmesi gerekecektir.

Ergenlik dönemi gelişim görevleri ve yaşam olayları dikkate alındığında, eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle nasıl başa çıkıldığı da nasıl uyum sağlandığının önemli bir göstergesi olacaktır (Lazarus 1991a; Compas ve Wagner 1991; Tyszkowa 1990). Bu bağlamda ergenlik dönemindeki duygusal rahatsızlık ve davranış sorunları açısından en önemli dönemin lise yılları olduğu bildirilmektedir (Wassef ve Collins, 1995). Bu yaşların (14-18 yaşlar) temel özelliklerine baktığımızda, hem erenlikten çıkmanın hem de ergenliğin sonlarına dolayısıyla yetişkin döneme hazırlanmanın önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca bu dönemde, ergenin cephesinde, eğitim-öğretim sürecinin gelecekteki yaşam için önemi anlaşılmaya başlanmış, gelecek kararları için önemli bir dönüm noktasına ulaşılmıştır.

Bu dönem stresleriyle başa çıkmada kendisine uygun çevre ve gelişim olanakları tanınan ergen, gelişimsel stres kaynaklarıyla başa çıkabilecektir. Dolayısıyla sağlıklı kişilik gelişimi tamamlanan ergen, gelişimsel ve/veya durumsal nitelikli stres kaynaklarıyla da başa çıkabilme konusunda temel

donanıma sahip olarak yetişkinlik dönemine geçiş yapacaktır. Bu bağlamda eğitim-öğretim sürecinin temel görevleri olan, hem genel gelişim sürecini desteklemek hem de zorlanılan alanlara yönelik geliştirici müdahaleler gerçekleştirmek önem kazanmaktadır. Bu müdahalelerin etkililiği ise içeriğinden, yöntemine ve uygulama koşullarına kadar pek çok ölçüte bağlıdır. Örneğin, Offer, Kainz, Howard ve Bennett (1998) özellikle duygusal durumla ilgili olan ergenlik dönemi müdahalelerinin, çocukların ailelerinin onlar için hala birincil bilgi ve destek kaynağı olduğu zamanların dışında daha güçlü olduğunu bildirmektedir. Ancak müdahale çalışmalarının kapsam ve hedefinin iyi belirlenmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Buna ek olarak çalışmacılar, erken dönem müdahalelerinin bireyin altta yatan kişilik yapısını değiştirmedeğini, zayıf sosyal ilişkileri olan ve psikolojik rahatsızlık belirtileri gösteren ergene yetişkinlikte psikopatoloji semptomlarının ve doyumsuzluğun önlenmesi için gerekli başa çıkma becerileri ve destek sağlayabildiğini bildirmektedir. Dolayısıyla, ergenlik döneminde her hangi bir alanda stres yaşamakta olan ve bununla başa çıkmada zorluğu olan bireylerin, gerekli başa çıkma becerileri konusunda yönlendirilmesi ve psikoeğitime alınması onların gelecek yaşamları açısından da önemli gözükmektedir. Dolayısıyla uygun müdahale programları ne kadar erken dönemde işe koşulursa o denli yararlı olacak ve gelecekte de stresle etkili başa çıkma yolları kullanma olasılığı artacaktır. Bunlara ek olarak, stresle etkili başa çıkabilmek, eğitim süreci ve duygusal yaşantılar kadar fiziksel sağlık açısından da önemlidir.

Her hangi bir stresle başa çıkma programının içeriği kadar, programda kullanılacak yol ve yöntemler ile kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin de gelişimsel özelliklere uygun olması ve kazanımların kalıcılığının sağlanması gerekmektedir. Alanyazında konuyla ilgili olarak yer alan kuramsal yapı ve teknik ile yöntemlere bakıldığında, çoğunluk belli sorun alanları ya da özel ergen gruplarına yönelik, daha çok davranışçı ve/veya bilişsel yaklaşım ilke ve yöntemlerinin kullanıldığı ve çoğunluğunun tedavi edici ya da etkileşimsel grup çalışmaları ya da grup ve bireysel oturumların birlikte yer aldığı çalışmalar biçiminde yürütüldüğü görülmektedir. Bu özellikleriyle, alanyazındaki çalışmaların, ağırlıklı olarak tedavi edici nitelikte çalışmalar olduğu dikkati çekmektedir. Müdahale çalışmalarının, tedavi

boyutunun dışında temel önleme boyutunda da yürütülebilmesi önemlidir. Özellikle eğitim-öğretim süreci içine yerleştirilebilecek bir stresle başa çıkma psikoeğitim programının temel önleme açısından önemi yadsınamaz. Bu konuda yürütülen çeşitli çalışmalarda, önleme amacına hizmet edecek programlar geliştirilebileceği (Compas, Malcarne ve Fondacaro, 1988; Kiselica, Baker, Ronald ve Reedy, 1994) ve okul programları içinde yer alabileceği (Israelashaveli, 1998) rapor edilmektedir.

Günümüz yoğun bilgi yayılımı ve rekabet ortamında özellikle çocuk ve ergenlerin kendilerine sağlıklı sınırlar çizebilmeleri açısından bilişsel gelişimin desteklenmesi kadar duygusal ve sosyal gelişimin de desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Böylelikle programlar, temel bir zorluk alanını ele almanın yanı sıra stres, başa çıkma ve uyum konusunda genel bir gelişimsel çerçeveye de sahip olmalıdır. Ayrıca gerek konuyla ilgili bilgi-beceri düzeyini ve stresle başa çıkma düzeyini belirleme gerekse, program etkililiğini değerlendirmek için programa özgü özel bir ölçme aracının geliştirilmesi de bu süreçte ergenlerin stresle başa çıkma düzeylerinin değerlendirilmesinde yararlı olacaktır.

Buradan hareketle, yürütülen bu çalışma ile ergenlik dönemi stres yaşantıları arasında önemli bir yeri olan, eğitim-öğretim sürecindeki stres yaşantılarıyla başa çıkma konusunda olduğu kadar, genel anlamda stresi tanıma ve stresle başa çıkma konusunda bir program ve bir ölçme aracı geliştirme yoluyla, özellikle lise birinci sınıf düzeyinde eğitim-öğretim yaşantılarındaki stresle başa çıkma düzeyinin belirlenmesi ve bu konuda zorluğu olduğu belirlenen öğrencilerin yararlanabileceği bir psikoeğitim programının geliştirilmesi sağlanmıştır. Dolayısıyla lise birinci sınıf düzeyinde stresle başa çıkma konusunda, hem kuramsal hem uygulamalı alanda yapılacak çalışmalara ışık tutabilecek bir psikoeğitim programı ve ölçme aracı geliştirildiği düşünülmektedir.

Tanımlar

Stres: Yaşama uyum sağlama sürecinde, durumsal ya da gelişimsel kaynaklı değişimler yoluyla, içsel ve/veya dışsal nitelikli engellenme, kayıp ve/veya tehdit yaşanan koşulda, birey ile bireyin, kaynaklarının azaltıldığı ve iyi oluş halinin tehlikeye sokulduğu biçiminde değerlendirdiği çevre arasındaki ilişkide yer alan fizyolojik, duygusal, bilişsel, davranışsal ve toplumsal alanlarda bireyden bireye değişebilen göstergeleri olan yaşantı (Lazarus ve Folkman, 1984; Compas ve Wagner, 1991; Roskies, 1994).

Stresle başa çıkma: Stres yaşantısının yer aldığı bağlamda bireyin, sorunu ve soruna yönelik kullanabileceği kaynakları değerlendirmesi sonucunda, bilişsel, duygusal, bedensel ve davranışsal alanlarda gösterdiği çabalara bağlı olarak, sorunun kendisini ve/veya sorun yoluyla yaşanan olumsuz duyguları gidermeye yönelik çaba harcaması (Lazarus ve Folkman, 1984; Compas, 1987; Compas ve Wagner, 1991; Fields ve Prinz, 1997; Aldwin, 2000).

Durumsal stres kaynakları: Yaşama uyum sağlama sürecinde bireyin yaşam koşullarında, çoğunlukla ani ve beklenmedik biçim ve nitelikte oluşan değişimlerdir (Compas, 1987; Compas, Conner-Smith, Saltzman, Thomsen ve Wadsworth, 2001).

Gelişimsel stres kaynakları: Yaşama uyum sağlama sürecinde, gelişim görevleri aracılığı ile yaşanan değişimlerdir (Compas, 1987; Arnett, 1999; Compas, Conner-Smith, Saltzman, Thomsen ve Wadsworth, 2001).

Strese karşı aşılama eğitimi: Yaşama uyum sağlama sürecinde gelişimsel ya da durumsal nitelikli stres kaynaklarıyla başa çıkabilmenin, geçmiş ve bugün yaşanan örnekler üzerinden geliştirilmesi için bilişsel-davranışsal yaklaşım ilke ve teknikleri kullanılarak hazırlanmış, yeniden kavramlaştırma, bilgi ve beceri kazandırma ve uygulama-izleme olmak üzere üç aşamadan oluşan davranış değiştirme süreci ile gelecekteki stres oluşturucu kaynaklarla daha etkili başa çıkmanın sağlanması

(Meichenbaum, 1985; Hains, 1992a; Hains, 1994; Feindler ve Fremauw, 1983).

Eğitim-öğretim yaşantılarında strese karşı aşılama temelli psikoeğitim programı: Stres, oluşumu, türleri, kaynakları, belirtileri ile stresle başa çıkma yol ve yaklaşımlarının stresin etkileşimsel kuramı çerçevesinde ele alındığı, eğitim-öğretim yaşantılarındaki stres kaynaklarından ders çalışma, sınava hazırlanma, ödev hazırlama becerileri, eğitim-öğretim yaşantılarının görev ve sorumlulukları ile duyuşsal-davranışsal boyutlarda başa çıkmayı ve gelecekteki stres kaynaklarıyla başa çıkmayı geliştirmeye yönelik olarak, çalışma kapsamında lise birinci sınıf düzeyindeki bireyler için hazırlanmış bilgi ve beceri kazandırma programı.

BÖLÜM II

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde önce genel olarak, sonra ergenlik dönemine yönelik olarak, gelişimsel bakış açısıyla stres ve stresle başa çıkma konusu incelenecek, stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik programlar ile çalışmada gerçekleştirilen psikoeğitim programının çerçevesini oluşturan Meichenbaum'un Strese Karşı Aşılama Eğitimi hakkında kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar aktarılacaktır.

II. 1. Kuramsal Çerçeve

II.1. 1. Stres ve Stresle Başa Çıkma ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Bu bölümde stres ve stresle başa çıkmaya yönelik kuramsal yaklaşımlar, gelişimsel bakış açısıyla stres ve stresle başa çıkmanın ve duygu-biliş ilişkisinin değerlendirilmesi ile stres, başa çıkma, kriz ve uyum tanımlamaları incelenecektir.

Stres yaşama ve stresle başa çıkmayla ilgili bilimsel çalışmaların ilk temelleri Canon ve Selye'nin çalışmalarıyla atılmıştır. Ancak bu araştırmacılar yaklaşık iki yüzyıl önce "stres" kavramı Fizikçi Robert Hooke ve sonrasında Thomas Young tarafından kullanılmıştır. Fizik alanındaki stres, Young'a göre, "...maddenin kendi içinde olan bir güç ya da dirençtir. Madde kendi üzerine uygulanan dış güce kendi direnci oranında bir tepki gösterir. Elastik kütle, bu stres tepkisi sayesinde eğilip, bükülerek bu dış gücü dengelemeye, ona uyum sağlamaya çalışır. Ancak eğer dış güç, elastik kütle için kendi içindeki dirençten daha büyükse, böyle bir dengeleme mümkün olmaz ve madde niceliksel bir değişime uğrar (kırılabilir). Dıştan

gelen gücün (basıncın) aşırı büyüklüğü durumunda ise niteliksel değişimler olabilir” (Akt. Şahin 1994, s.2).

Fizik alanında ölçülebilir nitelikte tanımlanan stresin diğer bilim alanlarında kolaylıkla tanımlanamadığı görülmektedir. Fizik alanında, dıştan gelen bir güce karşı maddenin direnci olarak tanımlanan stres, canlı (insan) söz konusu olduğunda dışsal bir güç olmadan da ortaya çıkmaktadır. İnsanın stres tepkisi her zaman dışsal bir baskıyla ya da dışsal baskının gücüyle orantılı olarak oluşmamaktadır. Buna bağlı olarak da stres kavramı, bazen organizmanın tepkisi (sonuç), bazı alanlarda da dıştaki uyarıcı (neden) anlamını taşıyacak biçimde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla stres ve uyarıcı kavramlarının aynı anlamı ifade edecek biçimde kullanıldığı görülmektedir. Bu karmaşada ayırıcı olan durum ise, bir uyarıcının stres verici nitelik kazanması, o uyarıcının canlı için varolan bir dengeyi bozmuş olmasıdır. Bu denge durumu fizyolojik olabileceği kadar psikolojik bir denge durumunu da ifade edebilir. Canlı (insan) dengenin bozulmasına verdiği stres tepkisiyle tekrar dengeye dönmeye, uyum sağlamaya çalışacaktır (Şahin 1994, Lazarus 1991a; Lazarus ve Folkman 1984). Psikolojik stres ise, strese yol açan olaylar yoluyla ortaya çıkan değişim, gündelik sıkıntılar, baskı, engellenmeler ve çatışmalar aracılığıyla tanımlanmaktadır (Lazarus, 1991b; Şahin, 1994; Morris, 2002; Westen, 1999; Woolfolk, 1998).

Stres kavramına yönelik bu açıklamalardan hareketle, stres konusundaki kuramsal çalışmaları iki temel grupta ele almak uygun olacaktır. Bunlardan biri biyolojik bakış açısı, diğeri ise psikososyal bakış açısıdır.

II.1.1.1. Stres ve Stresle Başa Çıkmaya Yönelik Biyolojik Bakış Açısı

İnsan için stres, en genel anlamıyla bir dengenin bozulduğu ve yeniden uyum yapılması gerektiğine yönelik bir işaret olarak tanımlanabilir (Şahin,1994; Lazarus ve Folkman, 1984). Burada dikkat çekici olan, stresin temelinde bir denge bozulması, bir olumsuzluk olmasına karşın, uyum sağlama sürecinde olumlu ve güdüleyici nitelik de taşımasıdır (Lazarus ve Folkman, 1984; Lazarus, 1991b).

Yaşama uyum sağlama sürecinde canlının, öncelikle yaşamda kalmaya yönelik oluşu söz konusudur. Canlının yaşamını sürdürebilmesi için ise, biyolojik, psikolojik ve sosyal olmak üzere üç tür denge durumunu koruması gerekmektedir. Canlılığın sürdürülebilmesinde, yaşamı doğrudan tehdit eden yaşantılar kadar (savaşlar, kazalar, hastalıklar, yaralanmalar vb.) doğrudan yaşamsal olmasa da psikolojik olarak tehdit içeren psikososyal içerikli yaşantılar da (başarısızlıklar, kayıplar, gündelik zorluklar vb.) denge durumlarını etkilemektedir. Stres oluşturan durum ve koşullara karşı geliştirilen uyum süreçlerinin temel hedefi, canlıyı yeniden denge durumuna döndürmektir. Bu süreçler, aslında stres durumundaki tepkileri ifade eder ve fizyolojik, duygusal, davranışsal ve bilişsel nitelikli olabilir (Baum, Singer ve Baum, 1981; Şahin 1994; Lazarus, 1991a; Lazarus,1991b).

Stresin acil bir durum tepkisi olarak tanımlandığı Cannon'un yaklaşımında biyolojik varoluş ve uyum gereksinimi ele alınmaktadır. Buna göre, "stres, organizmanın, kendi yaşamını ve çevreye uyumunu (dengesini) tehdit eden bir unsura (uyarıcıya) gösterdiği ve varoluşsal değeri olan bir "savaşma ya da kaçma" tepkisidir" (Şahin, 1994, s.7.). Bu süreçte ilerleyen çalışmalarla Selye "Genel Uyum Sendromunu" tanımlamıştır. Selye'ye göre, stres verici uyarıcılara uzun süre maruz kalış, organizmada yapısal ve işlevsel değişikliklere yol açmaktadır. Genel uyum sendromu üç aşamayı içermektedir. Bu aşamalar alarm, direnç ve tükenme aşamalarıdır. Alarm aşamasında stres verici etken farkedilerek, biyokimyasal tepkilerin harekete geçirilmesi yoluyla bedenin kendini korumaya hazırlaması söz konusudur. İkinci aşamada strese uyum yapıldıkça, direnç ortaya çıkmakta; stres verici etkenin ortadan kalkmadığı ve etkisini sürdürdüğü koşulda ise, beden genel uyum sendromu sürecinde tükenme aşamasına girmekte ve her türlü hastalığa açık duruma gelmektedir. Selye, stres tepkisinin olağan dışı sürelerde devam etmesi sonucunda, bedende hasar ve ölümün ortaya çıkacağını bildirmektedir (Lazarus, 1991a, Şahin,1994; Baum, Singer ve Baum, 1981).

Herhangi bir stres durumunda ortaya çıkan fizyolojik tepkiler şöyle sıralanabilir (Roskies, 1994, s.23):

- 1) Bedene daha fazla enerji sağlamak için hormon üretiminin artması.
- 2) Rahatlama ve gevşeme durumlarından sorumlu parasempatik sistemin yavaşlaması.
- 3) Hareket ve enerjiden sorumlu sempatik sistemin hızlanması.
- 4) Bedende birikmiş şeker ve yağlar, hızlı enerji sağlamak üzere kana karışması.
- 5) Beyine, kaslara ve gerekli organlara yeterli oksijeni sağlamak üzere solunumun hızlanması.
- 6) Beyine, kaslara ve gerekli organlara yeterli kan göndermek üzere kalp atışlarının hızlanması ve kan basıncının artması.
- 7) Eller, ayaklar ve deriye yakın bölgelerdeki kanın, beyin ve gövde kaslarına doğru giderek, kol ve bacaklarda ortaya çıkabilecek bir yaralanma durumunda daha az kan kaybı olmasının sağlanmaya çalışılması.
- 8) Kana daha çok alyuvar karışarak, daha çok oksijen taşınmasının sağlanması.
- 9) Kasların hareket için hazırlanması ve gerginleşmesi.
- 10) Sindirim sisteminin durması, sistemdeki kanın beyin ve kaslara yönelmesi.
- 11) Terlemede artış sağlayarak, vücudun aşırı ısınmasının önlenmesi.
- 12) Bağırsak ve idrar torbası kaslarının, kaçma durumunda vücudu hafifletmek için gevşemesi.
- 13) Gözbebeklerinin genişleyerek, göze daha fazla ışık girmesine, dolayısıyla görüşün keskinleşmesine yardımcı olması.
- 14) Tüm duyuların en üst işleyiş düzeyine gelmesi.

Bütün bunların sonucunda bireyin farkedebildikleri ise;

- Nabızda artış, terlemede artış, kasılmış bir mide, gergin kaslar, kalbin hızlı hızlı çarpışı, nefeste daralma, dişlerin

gıcırdatılması, çenenin kasılması, konsantrasyon güçlüğü, aşırı tedirginlik ve duyguların yoğunlaşmasıdır.

Yaşamı tehdit eden durumlarda bu tepkiler işe yaramaktadır. Ancak insanlar, yaşamlarında yaşamsal tehdit olmadığı koşullarda da, psikolojik nitelikli stres verici uyarıcılar yoluyla bu tepkileri verebilmektedir. Savaş ya da kaç tepkisine yol açan bu psikolojik nitelikli koşullar yoluyla yaşanan duygular da stres vericidir. Ayrıca bu süreçte biyolojik alanda oluşan değişimler de kişiye fiziksel olarak zarar verebilmektedir. Burada, savaş ya da kaç tepkisi sırasında oluşan ve fiziksel olarak harcanamayan enerji nedeniyle insan, bedensel olarak eski denge durumunu kazanamamaktadır. (Lazarus, 1966; Lazarus, 1991a; Leventhal ve Nerentz, 1983; Baum, Singer ve Baum, 1981). İnsanın, doğrudan yaşamsal bir tehdit olmadığı koşulda bile (örneğin gürültü, kalabalık vb.), böylesine tehdit varmış gibi fizyolojik tepkiler vermesi, uyarıcıları anlamlandırmada, somut tehditler dışındaki anlamlandırmaların varlığına ve bilişsel süreçlerin işleminde olası zorlukların varlığına işaret etmektedir (Lazarus, 1984; Lazarus, 1991a, 1991b, 1991c; Şahin, 1994).

Biyolojik yaklaşım açısından bakıldığında, bu zorluğun temelinde evrimleşme sürecinde insan beyninin, çevresi kadar hızlı evrimleşmemesinin yer aldığı görülmektedir. Bu farklılığa bağlı olarak ta özellikle acil olarak tanımlanan, kısa zamanda en uygun (yaşamsal) kararın verilmesinin gerekli olduğu bir durumda yanlış kararlar alınabilmektedir. Goleman (2000) aslında beynin, evrimleşme yoluyla, limbik sistemin oluşumu ile öğrenme ve belleğe ait beceriler kazandığını ifade etmektedir. Bu beceriler yoluyla akıllıca seçimler yapmak ve değişmez otomatik tepkiler yerine çevreden gelen taleplere uyan daha farklı tepkiler vermek olanaklı olabilmektedir. Goleman, stres vericiye karşı verilecek tepkinin nasıl olacağına dair beyinde gerçekleşen anlamlandırmanın, talamus yoluyla yapıldığını bildirmektedir. Buna göre, stres vericiye karşı verilecek tepki duygusal nitelikli ise talamustan amigdalaya sinyal gönderilmektedir. Bu süreçte talamusta anlamlandırma tamamlanmadan, ilk sinyalin bir bölümü amigdalaya gidebilmekte, dolayısıyla mevcut veriler tam değerlendirilmeden

oluşan duygusal tepkiler, çoğu koşulda durumun gerektirdiğinden daha yoğun/fazla olabilmektedir. Goleman, bu sürecin tekrarlanması koşullarını da beyinde iki tür belleğin yer almasıyla açıklamaktadır. Buna göre belleğin biri sıradan olayları diğeri ise, duygusal açıdan yoğun olayları (örneğin aşırı heyecan, korku vb.) barındırmaktadır. Duygusal bellek bu anlamda yaşamda kalmayı sağlayıcı nitelik taşıırken, aynı zamanda şimdiki zamanı yanlış yönlendirebilme gücüne de sahiptir

Stres yaşamaya yönelik biyolojik açıklamada hayvanlarla insanlar arasındaki benzerlik ve farklılıklara da dikkat çekilmektedir. Hayvanlar için genellikle kontrol edilemez, sonuçta biyolojik varoluşa yönelik tehditler ön plandayken, insanlar için kontrol edilemezlik tanımı doğrudan biyolojik varoluşa yönelik tehditler kapsamında olmamaktadır. İnsan için stres verici etkenler yaralanmadan, hava kirliliğine, ısı-mevsim değişiminden, teknoloji karmaşasına, virüsten hızlı değişen yaşam biçimlerine kadar geniş bir yelpazede yer almaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984; Şahin, 1994; Baum, Singer ve Baum, 1981). Burada stres yaşama ve stresle başa çıkmanın çok etkenli ve döngüsel niteliği dikkat çekmektedir.

Stres yaşantısındaki davranışsal tepkiler ise, fizyolojik, bilişsel ve duygusal tepkilerle birlikte savaş ya da kaç davranışlarına karşılık gelmektedir. Savaşmak, mevcut istenmeyen sonucu ortadan kaldırmaya yönelik etkin bir mücadeleyi anlatırken, kaçmak tepkisi daha edilgen davranışlara karşılık kullanılmaktadır. Kaçış ile stres ortamından bir süre uzaklaşma sağlanmaktadır. Bunun sonucunda koşul için gereken enerjinin toplanarak, stres verici etkisini ortadan kaldırmaya yönelik davranışların gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Bunun yapılamadığı koşulda, kaçış, o stres verici ile tekrar karşılaşma olasılığını yoketmemiş olacaktır (Şahin, 1994, 1991a; Lazarus ve Folkman, 1984; Baum, Singer ve Baum, 1981).

Stresle başa çıkmak, stresin etkisini hep olumlu düzeyde tutabilmeyi öğrenmek anlamına gelmektedir (Şahin 1994, s.17). Başa çıkmayı Cannon ve Selye gibi araştırmacılar, hem insanların hem de hayvanların stres karşısında gösterdiği, genetik olarak programlanmış bir tepki olarak tanımlamaktadır. Daha sonraları stresle başa çıkma, organizmanın kendi

fizyo-psikolojik kaynaklarının zorlanıp tükenmesi karşısında gösterdiği, uyum sağlamaya yönelik, sürekli değişen, bilişsel ve davranışsal çabalar olarak tanımlanmıştır (Aldwin, 2000; Baum, Singer ve Baum, 1981; Lazarus 1991a; Lazarus, Deese ve Osler, 1952; Lazarus ve Folkman, 1984).

II.1.1.2. Stres ve Stresle Başa Çıkmaya Yönelik Psikososyal Bakış Açısı

Canlının yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan üç tür dengeden (biyolojik, psikolojik ve sosyal) psikolojik dengenin, bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal düzenekleri arasındaki dengeyi ifade ettiği görülmektedir. Bilişsel denge insanın, dış dünyadaki uyanlarla o uyanlara ilişkin kendi zihninde oluşan şemaların uyuşması anlamını taşıdığı için varoluşsal değeri vardır. Biyo-psiko-sosyal dengede bir değişme söz konusu olduğunda, bu değişimin varoluşa yönelik bir tehdit olarak yorumlanması sonucunda korku ve kaygı gibi duygusal tepkiler ortaya çıkabilir. Bunu yaratan uyarıcılar, öldürücü bir silah, deprem gibi biyolojik yaşamı tehdit edebilecek bir uyarıcı olabildiği gibi, sevdiğimiz birini kaybetme, sınavda başarısız olunacağı düşünceleri de psiko-sosyal varoluşa yönelik tehdit içeren uyarıcılar olarak yorumlanabilir. Uyarıcılar, kişinin yaşam alanına yönelik müdahale olarak algılandığında da genellikle öfke/kızgınlık duyguları yaşanmaktadır. Bu duyguların kendileri de doğrudan duygusal dengenin bozulmasına yol açtıklarından, bunlarda başlı başına stres yaratıcı olabilirler. Ayrıca bu olumsuz duyguların kendileri de duygusal dengenin bozulmasına yol açarak doğrudan stres yaratıcı nitelik kazanabilirler. Stres ve stresle başa çıkmaya yönelik biyolojik açıklamalar açısından da bilişsel dengenin önemli yeri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte psikososyal yaklaşımın içinde de bilişsel süreçler odakta yer almaktadır. Şöyle ki, stres tepkisi sırasında keskinleşen dikkat süreçleri, hızlanan uzun ve kısa süreli bellek ve bilgi işleme süreçleriyle sorun çözme yollarının düşünülmesi söz konusudur. Bu bilişsel süreçler yoluyla düşünme, ilişkiler arama, uyanlar arasındaki ortaklıkları yakalama vb. yollar kullanılarak, soruna en uygun çözüm yolu seçilmektedir. Beden ve biliş alanındaki bu etkinlikler sırasında oluşan

fizyolojik tepkiler aslında stresi azaltmak için bilinçli olarak yapılması gerekenlere yönelmede önemli bir rol oynamaktadır (Şahin, 1994).

Stres ve stresle başa çıkmaya yönelik psikososyal bakış açısını ayrıntılı değerlendirebilmek için konuyu gelişimsel açıdan incelemek yararlı olacaktır.

II.1.1.2.1. Gelişimsel Açıdan Stres ve Stresle Başa Çıkma

Stres yaşama ve stresle başa çıkma sürecinde, bireyin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda duygu ile biliş arasındaki ilişkinin gelişimsel boyutta incelenmesi ve psikososyal gelişim temelinde stres yaşama ve stresle başa çıkma ile kriz yaşama konularının ele alınması yararlı olacaktır.

II.1.1.2.1.1. Bilişsel ve Psikososyal Gelişim Temelinde Duygu ve Biliş İlişkisi

Bilindiği gibi Piaget'nin bilişsel gelişimsel kuramına göre; büyüyen çocuk, yetişkin kadar, varolan becerilerini ve davranışlarını kullanarak sorunları çözme ya da özümlemeye girişir. Ancak her yeni durum, daha önce kullanılmamış özel becerilerin kullanımını gerektirir. Böylece, varolan becerilerde yer alan değişikliklerle sonuçlanan uyumlar, sürekli biçimde gerçekleşir. Özümleme ve uyma bir dengeye ulaşabilir, ancak denge (equilibria) hep değişen çevreyle başa çıkmayı öğrenen bireyde her zaman geçicidir (Piaget, Akt. Gallagher ve Mansfield, 1995; Akt. Patricia, 1993). Organizma çevre etkileşimini benimseyen bir kuramcı olan Piaget bilinenlerin niceliğinden ve özel içeriğinden çok çocukların akıl yürütme biçimleri üzerinde durmuştur. Bilişsel gelişim evrelerinin soyut işlemler dönemi olan ergenlik dönemi için bu süreç, bilimsel düşünce özellikleri ile karakterize olmaktadır. Sistemik ve tüm olasılıkları dikkate alan bir düşünme biçiminin ortaya çıkması, sosyal düşünce alanlarında ergenin bazı yanılgıları olmasına yol açmaktadır. Ancak ergenin fiziksel dünyayı görüşüyle sosyal dünyayı görüşü arasında farklılıklar vardır (Marini ve Case, 1994). Ayrıca bazı kişisel özellikler ile soyut düşünce yeteneği arasında da önemli bağlar vardır. Örneğin kural yönelimli olma ile soyut düşünce yeteneği

arasında istatistiksel olarak anlamlı ve ters yönde bir ilişki olduğu bildirilmektedir (Özdemir, 1995). Marini ve Case (1994) sosyal ve fiziksel dünyanın değerlendirilmesindeki farklılıkları öncelikler ve bireysel farklılıklar yoluyla açıklamaktadır. Dolayısıyla yazarlar, çoğu çocuk ve ergenin muhakeme süreçlerinde daha hızlı değişim göstermelerine yol açacak ilgileri ya da zekaları olabileceğini belirtir. Bununla birlikte Marini ve Case yaklaşık 11-12 yaş dolayında, bilişsel alanda yeni bir potansiyel kazanılmasına dikkat çekmektedir. Piaget, ergen benmerkezliliği ve düşsel seyirci kavramlarının ergenin, olgular, nesnelere yerine kendi düşünceleriyle ilgilenmesinin sonucuna işaret ettiğini bildirmektedir (Akt. Patricia, 1993). Bu haliyle düşünce, kendi içinde özgürleşirken, özgürlüğün sınırlarının belirlenmesi zaman almaktadır.

Sorunların çözümünde, bazı bireyler anlamlı ve doğrudan çözüme yönelik düşünce örüntüleri kullanırken, diğerlerinin sorun çözme girişimleri uyumsuzlukla sonuçlanmaktadır. Simon (1986), bu boyutta temel olarak bilimsel ve bilimsel olmayan davranış arasındaki farklılıkları tartışmanın önemini vurgulamaktadır. Ancak burada sorunların ve gereksinimlerin yapısının da ayrı bir inceleme konusu olduğunu belirten yazar, sorunların, bireyin, uyum sağlamanın gerekli olduğu çevre ile etkileşimleri olarak tanımlanabileceğine de dikkat çekmektedir. Bu yorum Lazarus ve Folkman'ın (1984) stresin etkileşimsel kuramında yer alan, stres yaşamının birey ve çevre arasındaki ilişki olarak açıklanmasıyla da örtüşmektedir. Gereksinimler organizmanın içinden açığa çıkar ve doyumunu için çevreden özümlemeyi gerektirir. Sorunların başarılı çözümleri ve gereksinimlerin doyumunu başarılı uyumu temsil eder. Bu çabaların başarıya ulaşmaması, kişilikte saplanmalara ve patolojinin gelişmesine yol açar. Lazarus (1991b) bilişsel, güdüsel ve ilişkisel duygu kuramına yönelik açıklamalarında, duyguların oluşumundaki çok etkenli süreci açıklamaya çalışmaktadır. Yazar, duyguların oluşumunun, belli yaşantıların bilişsel değerlendirmelerine bağlı olarak; 1) zarar, kayıp ve tehditler sonucu oluşan duygular (öfke, kaygı, suçluluk vb.), 2) yararlı bağlantılı olarak oluşan duygular (neşe, aşk, gurur vb.), 3) sınırdaki durumlar (umut, avunma vb.) ve 4) duygu olmayan durumlar (duygusal nitelikleri olduğu halde duygu olmayan durumlar; yas, depresyon, zorlanma,

engellenme, hayal kırıklığı, üzüntü, gerilim, merak vb.) biçiminde gruplanabileceğini bildirmektedir. Duyguya yönelik bu kuramsal yaklaşımında Lazarus (1991b) duygulardaki başa çıkma sürecini de incelemiştir. Yazar, yalnızca başa çıkmanın duyguyu izlemediğini, aynı zamanda sonraki duyguyu biçimlendirdiğini de ifade etmektedir. Yazar ayrıca, başa çıkmanın karar verme ve değerlendirme süreçlerinin olduğu kadar güdülenme alanının da bir parçası olduğuna dikkat çekmektedir. Duygu ve biliş arasındaki ilişkiyi betimlemeye çalışan Simon (1986) eklektik bir kuramsal yapı önermektedir. Bu kuramsal yapı, Piaget'in bilişsel gelişim kuramıyla Izard ve Plutchik'in insan duyguları kuramlarındaki fikirleri içermektedir (Akt. Simon, 1986). Dolayısıyla Simon'un (1986) değerlendirmesi de Lazarus'un (1991b) değerlendirmesi gibi duygunun oluşumunda çok boyutluluğa vurgu yapmaktadır. Izard (1993) kişilik ve davranış özelliklerini ve duygu yaratan süreçleri anlamada duyguyu harekete geçiren dört sistemin birlikte ele alınması gerektiğini bildirmektedir. Yazara göre, sinirsel, duyuşsal motor, güdüsel ve bilişsel boyutların etkileşimi önemli olmaktadır. Duyguyu açıklamada bilişsel süreçlerin önemli bir kaynak olduğunu belirten Izard (1993) duyguların, algıyı, bilişi, başa çıkmayı ve yaratıcılığı önemli bir şekilde etkileyen güçlü bir güdüsel sistem oluşturduğuna dikkat çekmektedir.

Duygu ile biliş arasındaki ilişkinin ele alındığı bir çalışmada (Smith, Haynes, Lazarus ve Pope, 1993), duygular, yüklemeler ve değerlendirmeler arasındaki ilişki, hazırlanmış öykülere verilen tepkiler yoluyla incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, değerlendirmelerin nedensel yüklemelerden daha çok duyuşsal yaşantıyla ilişkili olduğu ve değerlendirmenin duygu ile yükleme arasında bir orta düzenleyici olduğu rapor edilmiştir.

Simon'a göre (1986), olgunlaşma sürecinde hiçbir düşünce duyuşsal yaşantılardan bağımsız olamaz ve duyuş tüm düşünceleri düzenlemekte ve güdülemektedir. Dolayısıyla duygu ve düşünce, kaçınılmaz biçimde birbirine

bağlıdır. Roseman, Spindel ve Jose (1990) on olumsuz, altı olumlu duyguyu içeren modellerinde, farklı duyguların insanların çevrelerinde oluşan olaylar hakkında yaptıkları bilişsel değerlendirmelerin sonucu olarak hissedildiğini bildirmektedir. Araştırmacılara göre, bireyler anında, otomatik olarak ve çoğu zaman kasıtsız biçimde çevrelerinde yer alan her şeyi değerlendirmektedirler. Roseman ve arkadaşları (1990) modellerinde altı değerlendirme boyutundan söz etmektedirler; 1) durumsal değerlendirme, 2) güdüsel değerlendirme, 3) olasılık değerlendirmesi, 4) güç değerlendirmesi, 5) nedensellik değerlendirmesi, 6) hakediş değerlendirmesi, bireylerin olayın olmasını hakedip etmediklerine yönelik yaptıkları değerlendirme. Mc Carthy, Brack, Brack ve Beaton (1997) duyuş ve biliş arasındaki ilişkilere yönelik Roseman ve arkadaşlarının (1990) geliştirdiği bu modeli, terapide duygularla düşünceler arasındaki bağları çalışmanın en etkili yolu olarak görmektedir.

Duygu ile biliş arasındaki ilişki incelemelerinde, bilgi işleme sürecinde stresin etkisini ortalayan bireysel farklılıklar olarak, bilişsel yapı gereksinimi ve bilişsel yapıya ulaşma yeteneği de önemli bir yer almaktadır. Bar-Tal, Raviv ve Spitzer (1999) bilişsel yapı gereksinimi ve bilişsel yapıya ulaşma yeteneği arasındaki etkileşimin karar vermede stresin etkisini ortaladığını bildirmektedirler. Yüksek düzeyde bilişsel yapıya ulaşma yeteneği gösterenler için bilişsel yapı gereksinimi de yükselmekte ve stres durumunda da o düzeyde karar verme güçlüğü azalmaktadır. Diğer taraftan stres, düşük düzeyde bilişsel yapıya ulaşma yeteneği gösterenlerin bilişsel yapı gereksinimindeki artış ile karar verme güçlüklerini artırmaktadır. Stres doğrudan ya da dolaylı olarak bireylerin, bilişsel yapı gereksinimi düzeyleriyle uyumlu biçimde tepki verme eğilimlerini artırmaktadır. Bu gereksinim, bireylerin bilişsel yapıya ulaşma yeteneklerine bağlıdır. Ancak bilişsel yapıya ulaşma yeteneği yalnızca kişisel özelliklerce değil, durumsal etkenlerce de belirlenmektedir.

Simon (1986), olumlu ve olumsuz duyuşsal yaşantılarla ilişkili olan sorunların, gereksinimlerin varoluşunun ve her birinin çözümlerinin ve doyumlarının bir şekilde entelektüel beceriye dayalı olduğu düşünüldüğünde, o zaman bilişsel gelişimi artıran ve izin veren, geri bırakan ya da engelleyen

bu faktörlerin çalışılabileceğini savunmaktadır. Psikoanaliz, gelişimsel kuramlar, öğrenme kuramı, insancıl psikoloji ve diğerlerinin yer aldığı pek çok yaklaşımın bu konuya kaynaklık yapabildiğini belirten yazar, hayal kurma, saplanma ve savunma ile gerçeklik arasındaki ilişkilerin sorun çözmeyi ve patolojiyi belirleyen belli başlı özellikler olduğunu bildirmektedir. Simon'un duyuş ve biliş arasında kurduğu bu bağlantıyı Lazarus (1991b, 1991c,1993), duygular ve uyum sürecinde birey ve çevresi arasındaki etkileşimi açıklarken bireyin bilişsel değerlendirmelerine vurguda bulunarak kullanmaktadır. Ayrıca duygunun sosyal işlev görme, öznel iyilik hali ve bedensel sağlığı nasıl etkilediğinin de çalışılması gerektiğini belirtmektedir. Gerek beden gerekse ruh sağlığı açısından önemli etkilere sahip olduğu anlaşılan stres yaşantılarının daha doğrusu stresle başa çıkma davranışlarının belirleyicisinin bilişsel değerlendirmeler olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum aslında bireyin uyum sağlama çabalarının sonuçları olarak karşımıza çıkmaktadır (Lazarus 1991b). Lazarus'a (1966) göre, stresle başa çıkarken uyum sağlayabilirlik, bireyin olası tepkileri ve sonuçta yeniden değerlendirmeyle süren durumsal taleplerin değerlendirilmesi ile bilişsel süreçler ilişkilidir. Yazara göre, başa çıkma, ergenlik gelişimi çalışmaları için merkezi bir kavram olarak görüldüğünde önemli olan, ergenin karşılaştığı zorluklar ve talepler değil, bunlara yönelik başarılı uyum sonucu sağlanan gelişimsel değişimdir. Olbrich (1990) başa çıkma ve gelişim arasındaki ilişkiyi analiz ettiğinde başa çıkma ve gelişimsel süreçlerin temelinde bilişsel etkinliklerin bulunabileceğini bildirmektedir. Buna göre bir birey, yeni bir taleple karşılaştığında, en azından kendi davranışsal potansiyeli hakkında bazı görüşleri vardır. Buna bağlı olarak, olayın ve sonuçlarının kontrol edilebilir olup olmadığına karar verilir. Olayın kontrol edilebilir algılandığında kullanılan yollarla, kontrol edilemez algılandığında kullanılan yollar farklılaşmaktadır (Olbrich, 1990). Bu noktada yazar, yetişkin yaşamı için söz konusu olan stres vericiler ve zorlanmalar ile çocukların yaşamındaki stres vericiler ve zorlanmaların farklı olabileceğini belirtir. Çünkü çocukların algıladıkları ve yaşadıkları stres vericiler yetişkinlerinkinden oldukça farklıdır. Çocukların yaşantılarındaki stres vericiler, aile koruması boyutunda, belli olayların süreçteki ayrıntılarını ya da bütünü eksik anlamaları ile oluşabilir. Ayrıca çocuk ne olduğunu

anlamadığı ve rehberlik edici tepkilere sahip olmadığı için stres vericinin etkisi büyüyebilir. Gelişimin erken dönemindeki çocukların, kontrol edilebilirliği yargılamada zorlukları olabilir. Örneğin, çocuk açısından akranlarınca ve yetişkinlerce olumsuz değerlendirilme korkusu, anababa çatışması ya da kayıp, bir yetişkinle çatışma ve sosyal olarak dışarıda kalmış hissetme sıklıkla bildirilen stres vericilerdir (Olbrich, 1990; Petersen ve Hamburg, 1986). Genelleyecek olursak, çocuklarda stresle başa çıkma konusunun, stres vericileri geniş alanda gruplamaktansa, stres vericinin durumsal bağlamına göre daha iyi çalışılabileceği bildirilmektedir (Olbrich, 1990). Bu değerlendirmelere ek olarak Oakland ve Ostell (1996) başa çıkmanın ölçülmesinde, değişik yaş gruplarına yönelik ve farklı tarzları değerlendirebilecek nitelikte ölçme aracı geliştirmenin önemini vurgulamaktadır.

Stres yaşama ve stresle başa çıkma boyutunda, duygu ile biliş arasındaki ilişki gelişimsel açıdan değerlendirildiğinde; bilginin dış dünyadan gelen uyarıların anlamlandırılması açısından soyut düşünce özelliklerinin kazanılmasının önemli olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, farklı bilişsel gelişimsel dönemlerde olan bireylerin stres yaşama ve stresle başa çıkma boyutunda yaşadıkları farklılıklar da niceliksel değil, nitelikseldir.

II.1.1.2.1.2. Psikososyal Gelişim Temelinde Stres, Kriz ve Uyum İlişkisi

Yaşamı bir uyum sağlama süreci olarak ele aldığımızda karşımıza iki önemli psikolojik kavram çıkmaktadır: kriz (yaşam olaylarıyla karakterizedir) ve stres (sorunlar ve çözüm yolları ile karakterizedir). Kriz bir boyutuyla içinde bulunulan döneme özgü kaçınılmaz sorun ve çatışmaları (gelişimsel krizler) vurgularken, diğer yönüyle yaşam değişimlerine uyum sağlamaya yönelik (durumsal krizler) bir anlamı da barındırmaktadır (Aquilera ve Messick, 1982; Caplan, 1964; France, 1990). Stres ise, yaşama uyum sağlama sürecinde bir biçimde yaşanan bir engellenme durumunu ve bu duruma yönelik duyguları, düşünceleri ve ağırlıklı olarak da bedensel tepkileri anlatmak üzere kullanılan bir kavramdır (Lazarus ve Folkman, 1984;

Lazarus, 1991a; Şahin, 1994; Baltaş, 1998). Caplan (1964) krizi, bireyin yaşamdaki iniş çıkışlar ve tehdit edici deneyimleriyle başa çıkamadığı zaman oluşan bir tepki olarak tanımlar. Ayrıca Caplan (1964) tehdit edici durumun kendisinin değil, bireyin duygusal tepkisinin önemini vurgular. Bireyin alışıldık sorun çözme becerileriyle çözemediği bir durumda yaşanan bir süreci ifade eden kriz yaşantısı, belirli özel olaylar yoluyla yordanabilir. Kriz durumu her ne kadar özel olaylar yoluyla yordanıp normal olarak tanımlanabilse de koşulların ve olayın bireysel algılanması nedeniyle kişisel yaşantılardır. Kısa bir sürede bir şekilde çözüme ulaşılan ancak sonucun, yeni sorun çözme becerilerinin gelişimi yoluyla uyumsal olabildiği ya da savunuculuk ve dağılma yoluyla uyumsuzluğa gidebildiği iki uçlu bir durum söz konusudur (Caplan, 1964; France, 1990).

Stres kavramı ise, kriz kavramının paralelinde Lazarus (1966) tarafından insan ve hayvan uyumuna yönelik geniş kapsamlı, önemli bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Bu konuda stres tek başına bir değişken olarak değil, pek çok değişken ve süreci içinde barındıran bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Psikolojik stres, Lazarus ve Folkman (1984) tarafından, birey ile çevre arasındaki özel bir ilişki olarak ele alınmaktadır. Buradan hareketle yazarlar, psikolojik stresi “birey ile birey tarafından kaynaklarının vergilendirildiği ya da azaltıldığı ve iyi oluş halinin tehlikeye sokulduğu biçiminde değerlendirilen çevre arasındaki ilişki” (s. 21) olarak tanımlamaktadır. Buradaki ilişki, sosyal ve fiziksel çevre, kişisel hedefler, kendilik ve dünya hakkındaki inançlar ve kaynakların birbiriyle etkileşiminin değerlendirilmesini ifade etmektedir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi bilişsel değerlendirme, birey ve çevre arasındaki ilişkinin stres vericiliğinde merkezde yer almaktadır. Stres ve başa çıkma içeriğinde bilişsel değerlendirmenin merkezde yer alması bu sürecin, bireysel ve sosyal/kültürel nitelikli pek çok değişkenin etkisi altında olduğunu anlatmaktadır (Carey, Carey ve Kelley, 1997; Fleming, Baum ve Singer, 1984; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis ve Gruen, 1986; Lazarus, 1991b, 1991c; Lazarus, 1993; Lazarus ve Folkman, 1984; Walden ve Smith, 1997).

Stres kavramı gerek bilimsel alanda gerekse gündelik yaşamda kimi zaman neden, kimi zaman sonuç ve kimi zaman da süreç niteliği ile sıklıkla ilgi ve tartışma konusu olmaktadır. Dolayısıyla stres konusundaki çalışmalar için en önemli zorluk, stres kavramının tanımlanmasında karşımıza çıkmaktadır. Bunun sonucunda da stres ve başa çıkma konusunda ölçme ve değerlendirme açısından ciddi kavram karmaşası yaşanmaktadır. Hinton, Rotheiler ve Howard (1991) özellikle stres ve durumluk kaygının birbiriyle çok karışan kavramlar olmaları nedeniyle ölçme sürecinde karmaşa olduğunu ve stres çalışmalarında kuramsal temeli açık ve net ölçme araçları geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Stres kavramını ölçme ve değerlendirme sürecindeki zorluğun kaynağı ise, stres yaşamının bir yandan algılanan zorluk ile diğer yandan algılanan başa çıkma düzeyi ile ilgili olmasıdır. Bununla birlikte Hinton ve arkadaşları, stresi ölçme ve tanımlama sürecinde genel bir duygudurum ölçümünün ötesine geçilmesi gerektiğini işaret etmektedirler. Ersever (1985), stres ve başa çıkma konusundaki bu karmaşanın içinde stresin ruh hastalıklarıyla ilişkisini açıklamaya yönelik bir model eksikliğini vurgulamaktadır. Oakland ve Ostell'in (1996) ve Lazarus'un (2000b) başa çıkmayı ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili yorumları incelendiğinde, gerek kişinin kendi içinde (kişinin zamanda ve farklı koşullardaki kalıcı ya da değişen özelliklerinin) gerekse kişilerarası benzerlikler ya da farklılıkların boylamsal çalışılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Tennen, Affleck, Armeli ve Corney (2000) özellikle alkol tüketimi ve bedensel hastalıklar konusunda ölçme ve değerlendirmede kişi içi süreçlerin değerlendirilmesi ve gün içindeki değişimlerin de izlenmesinin gerektiğini bildirmektedir. Baum, Singer ve Baum (1981) stres modelleri ve konuyla ilgili çalışma özelliklerini ele aldığı çalışmada fizyolojik ve psikolojik stres tanımı ayrımını yapmaktadır. Yazarlar bu konudaki çalışmalar için önemli olan değerlendirme özelliklerini, stres kaynakları, stres vericilerin değerlendirilmesi ve stres tepkisi başlıklarında incelemektedir.

Stres yaşama temelde bir olumsuz duygu durumunu ifade etse de, stres yaşamının çok değişik ve karmaşık göstergeleri olabilmektedir. Örneğin stres (özellikle yoğun/kronik stres) bedensel hastalığa yol açabilirken (Adler ve Matthews, 1994; Aldwin, 2000; Baltaş, 1998; Şahin, 1994), bir

bedensel hastalığın olması durumu da ayrı bir stres kaynağı (Baltaş, 1998; Salovey ve ark., 2000; Lazarus, 2000b; Aldwin ve Brustrom, 1997; Wheaton, 1997) olabilmektedir. Stres yaşamının göstergeleri ya da stres belirtileri; bilişsel, duyuşsal, duygusal ve fizyolojik alanların her birinde ya da herhangi birinde yoğunlaşmış olarak görülebilir. Hovardaoğlu (1997) stres belirtilerinin hangi alanda yoğunlaştığı bireysel farklılıklara bağlı olsa da stres yaşamının en temel göstergelerinin bilişsel-duyuşsal alanda görüldüğünü bildirmektedir. Bu sonuç, stres yaşama ve stresle başa çıkma konusunda en çok kabul gören etkileşimsel stres kuramının açıklamalarıyla da örtüşmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984; Lazarus, 1993; Şahin, 1994; Salovey ve ark., 2000).

Çalışmalara genel olarak bakıldığında, ergenlik dönemindeki stresler ve bunlarla başa çıkmaya yönelik özel bir kuramsal yaklaşım bulunmadığı rapor edilmektedir. Ergenlerle yapılan çalışmaların hemen hepsi yetişkinler için geliştirilmiş kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir (Compas, 1987; Compas, 1997; Compas, Conner-Smith, Saltzman, Thomsen ve Windaworth, 2001; Griffith, Dubow ve Ippolito, 2000; Kendall, 1993; Seiffge-Krenke, 1995). Bu yaklaşım bir yanıyla eksik gibi olsa da diğer yanıyla gelişimsel dönemler arasında olası benzerlik ve farklılıkların saptanması konusunda yardımcı olabilecek bir yaklaşım olarak da görülebilir. Ancak gelişim kuramları incelendiğinde, doğrudan stres ve başa çıkma kavramları yoluyla olmasa da bir şekilde ergenlik dönemi zorluklarının ve bu zorlukların üstesinden gelerek kimlik kazanmanın (Petersen ve Hamburg, 1986; Gordon, J. ve Grant, G., 1997; Gore ve Colten, 1991; Compas ve Wagner, 1991; Lazarus, 2000a) ifade edildiği görülmektedir.

Kriz ve stres kavramlarının kullanımlarına ve tanımlarına baktığımızda; gelişimsel ve durumsal kriz yaşantıları içeriğinde, stresten kaygıya, depresyondan psikosomatik rahatsızlıklara ve kronik hastalıklara kadar pek çok bedensel ve psikolojik zorluğun yer alabildiği görülmektedir (France 1990; Caplan 1964; Aquilera ve Messick 1982). Kriz yaşantıları daha çok akut nitelik taşıırken, stres yaşantıları hem akut hem de kronik nitelikte olabilmektedir. Bu yönüyle kriz yaşantıları ise ister psikopatolojik ister sağlıklı bir kişilikte gelişiyor olsun daha çok akut stres yaşantılarından beslenmekte

daha doğrusu mevcut sorunun çözümünde kullanılan stresle başa çıkma yol ve yaklaşımlarının işe yaramamasıyla birlikte kriz yaşantısı oluşabilmektedir (Caplan, 1964; Lazarus ve Folkman, 1984; France,1990). Kriz kavramı bir süreci, stres kavramı ise bir durumu tanımlamaktadır. Ayrıca kriz kavramı, anlamlı ve önemli büyük değişimlerin kaynaklık ettiği bir süreci temele alırken, stres, tanımı itibariyle büyük yaşam değişimleri kadar belki daha önemli, gündelik zorlukları da içeren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kriz ve stres kavramlarının sınırlarının geçirgen olması, ayırtırmayı çoğu zaman zorlu kılmaktadır. Bununla birlikte, Gore ve Colten (1991) stres kavramını, ergenlikteki gelişimi anlamaya çalışan araştırmaların düzenlenmesinde önemli bir araç olarak görmektedir. Bu kavramla gelişimin bireysel deneyim ve toplumsal güçlerin birlikte yer aldığı geniş bir bağlamda nasıl şekillendiğini ve bir tarafta iyi olmaya yol açan diğer tarafta ise rahatsızlığa ve yaşam sorunlarına yol açan süreçlerin nasıl oluştuğunun açıklanabileceğini savunmaktadırlar. Ayrıca, ergenlik dönemindeki stres yaşantılarının “yaşam stresi” yaklaşımı ile “gelişimsel stres” yaklaşımı boyutunda ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna ek olarak Gore ve Colten (1991) ile Compas ve Wagner (1991), özellikle ergenlik dönemi için kişilerarası ilişkiler açısından stres yaşantıları için iki farklı boyuta dikkat çekmektedir. Buna göre ergen, kişilerarası nitelik taşıyan zorlukları bir yönüyle doğrudan kendisinin taraf olduğu zorluklar olarak yaşarken, diğer yönüyle bir akranının yaşantısı aracılığı ile de zorluk ve stres yaşayabilmektedir. Caplan (1964) tarafından önerilen kriz kuramında da Erikson’ın (1968) tanımladığı gelişimsel çatışmalar, kişilik gelişiminin bilişsel ve duyuşsal güçlük ve bozulmalarıyla tanımlanmaktadır. Caplan (1964) bu krizlerin bireye hem büyümesi için fırsatlar yaratan, hem de duygusal ve zihinsel yıkım riski getiren durumlar olabileceğini vurgulamıştır. Petersen ve Hamburg (1986) ergenlikteki değişimleri değerlendirmedeki çeşitlilikler nedeniyle, stres kavramının sıklıkla yarattığı olumsuz bir yüklemekten kaçınmak için stres kavramının yerine zorluk-meydan okuma (challenge) kavramının kullanımını önermektedir.

Olbrich (1990) başa çıkma araştırmalarının en iyi bilinen köklerinden birinin, ego ve savunma düzenekleri yoluyla gelişimi ve kişilik süreçlerini

anlamamıza katkıda bulunan psikanaliz olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda ergenin davranışındaki açık karmaşa kişilik gelişiminin bir işareti olarak görülmektedir. Bunun yokluğu çok fazla savunmacılığın göstergesi olarak alınabilir. Neo-analitik görüşte ise; savunma ve başa çıkma arasında ayırım yapılmıştır. Haan'a göre (1977) savunma ve başa çıkma aynı ego süreçleri üzerinde gelişirler fakat uyum boyutunda farklılaşırlar. Başa çıkma kavramı ile daha uyumsal süreçlere atıfta bulunulurken, savunma uyum zorluğuna hatta uyumsuzluğa işaret etmektedir. Ancak başa çıkma ile savunma arasında bağ vardır. Şöyle ki başa çıkma süreci meydan okumanın algılanmasıyla başlar. Bu algı bilişsel, ahlaki, toplumsal ve güdüsel örüntüyü tetikler. Bireyin sahip oldukları, varolan tepki için gerekenlerle uygun değilse bir başa çıkma süreci oluşur. Yeni talep-durum birey için çok fazla şey gerektiriyorsa başa çıkma tepkisi savunma şeklini alabilir.

Temelini psikanalitik yaklaşımdan alan Erikson'ın psikososyal gelişim kuramında ise, her bir gelişimsel dönem için temel çatışma ve kriz kavramlarıyla, stres yaşama ve stresle başa çıkma konusunda dolaylı açıklamalar yapılmaktadır. Ergenlik dönemi için, kimlik gelişimine karşı rol karışıklığı gelişimsel çatışması yoluyla getirilen açıklamalar, gelişimsel stres yaşama ve stresle sağlıklı başa çıkma yoluyla kimlik gelişimi boyutunda değerlendirilmektedir. Kimlik gelişimi, ergenin gelişimsel görevlerini başarıyla tamamlaması sonucu gerçekleşebilmektedir. Erikson'ın yaklaşımının ergenlik dönemi açısından önemli bir yanı, ergenlik dönemini fırtına ve stres dönemi olarak yaşamada kültürel farklılıkların önemine dikkat çekmesidir. Erikson kişiliğin yaşam boyu psikososyal gelişim kuramında, herhangi bir toplumdaki gençlerin birçok benzer sorunla karşılaştığını, ancak her birinin bu sorunları farklı biçimde çözdüğünü belirtmektedir (Akt. Gallatin, 1995). Marcia'nın (1966, 1980) kuramsal yaklaşımında da, kimlik statüleri yoluyla aslında gelişimi etkileyen pek çok değişkenin yer aldığı başa çıkma süreci ifade edilmektedir. Ergenlikte stres yaşama ve stresle başa çıkma konusunda öğrenme kuramları açısından bakıldığında da özellikle davranışların dürtüler aracılığı ile yönetilip yönetilmediği temel soru olarak karşımıza çıkmaktadır (Mc Candless, 1970). Mc Candless, dürtülerin öğrenilmiş mi yoksa doğuştan kazanılmış mı olduğu açık olmasa da öğrenmeden etkilendiklerini

bildirmektedir. İnsanlar kendilerini saldırgan, kaygılı, bağımlı vb. hissettiklerini açıklayan ipuçlarını tanımayı öğrenirler. Yazar, burada öncelikle sınıma-yanılma sürecinin ortaya çıkmasına vurgu yapmaktadır. Mc Candless (1970) buna paralel olarak, ergenler için ergenliğin stres dönemi haline gelmesinin nedenini, ergenin daha önce öğrendikleriyle toplumun onlara birden yüklediği yeni beklentiler arasındaki çelişkiler olarak açıklamaktadır.

Yaşam, bir uyum sağlama süreci olarak değerlendirildiğinde, duygular ile düşünceler arasındaki ilişkinin, yaşam sorunlarıyla nasıl başa çıkıldığını anlamada önemli bir araç olduğu görülmektedir. Bununla birlikte stres yaşama ve stresle başa çıkma konusunda biyolojik ve psikososyal pek çok etkenin bir yandan neden, diğer yandan sonuç gibi işlev görebildiği anlaşılmaktadır. Bu denli karmaşık bir süreci anlatan stres ve stresle başa çıkma konusunda önemli bir diğer boyut ise; gelişimsel değişimlerin bu süreçle nasıl etkileşime girdiğidir. Her bir gelişimsel döneme özgü stres vericiler ve stresle başa çıkma yaklaşım ve davranışları birbirinden farklı gibi gözükse de gelişimsel anlamda her bir dönemin kendinden önceki dönemlerin kaynaklık etmesiyle bir sonraki dönem için temel oluşturduğu kabul edilmektedir. İnsanlardaki gelişimsel değişimler açısından, en çarpıcı değişimin ergenlik döneminde yaşanması ve özellikle bilişsel gelişimsel sürecin tetikleyici ve sürdürücü nitelik taşıması da dikkat çekicidir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde stres ve stresle başa çıkma konusunda en yaygın kabul gören kuramsal yaklaşım olan stresin etkileşimsel kuramı ele alınacak, sonrasında da ergenlik dönemi değişim ve gelişimleri doğrultusunda stres kaynakları ve stresle başa çıkma konuları incelenecektir.

II.1.1.3. Stresin Etkileşimsel Kuramı

Stres yaşama ve stresle başa çıkma konusunda günümüzde en çok kabul gören bu yaklaşım adından da anlaşılacağı gibi stres ve başa çıkmaya dinamik bir açıklama getirmektedir. Kuram, strese yönelik psikososyal bakış

açısını temsil etse de biyolojik bakış açısını da dikkate alması açısından önemlidir. Bu yaklaşıma göre Lazarus ve Folkman (1984), stres yaratıcı durum olarak yeni ya da değişen çevreyle karşılaşan bireyin öncelikle, birincil değerlendirme olarak tanımlanan süreçte bu olayların olumlu-nötr-olumsuz sonuçları olabileceği hakkında karar verdiğini bildirmektedir. Olay, olumsuz olarak değerlendirildiğinde, ikinci adımda olayın yolaçtığı ya da yolaçabileceği zararlar, tehditler ve bunların mücadele gerektirip, gerektirmediği konusunda karar verilmektedir. Zarar, olayın meydana getireceği hasar miktarı olarak, fiziksel ya da psikolojik nitelik taşıyabilir. Örneğin yaralanma fiziksel, benlik saygısının bozulması ise psikolojik bir hasardır. Olumsuz değerlendirilen olayın yarattığı tehdit ise bu olaya bağlı olarak gelecekte oluşabilecek hasarlardır. Hasar gibi tehdit de fiziksel ve /veya psikolojik olabilir. Örneğin olası deprem beklentisi, hem fiziksel hem de psikolojik tehdit içermektedir. Modelin birincil değerlendirmeyle ilgili bir diğer kavramı ise mücadeledir. Bu kavram zarar ve tehlike karşın bireyin bunlardan kaçınma ya da kurtulma fırsatlarına işaret etmektedir.

Yapılan birincil değerlendirmeden sonra birey, tüm kaynaklarını (kişiliği, ahlaki değerleri, sosyal destekleri) dikkate alarak kendi kendisine “bu durum karşısında ne yapabilirim?” sorusunu sormakta ve böylece ikincil değerlendirme yapmaktadır. Bu değerlendirmenin genel amacı, olayın kontrol edilebilir olup olmadığına karar vermektir. Kontrol edilebilirlik, soruna odaklanan başa çıkmaların kullanımını, kontrol edilemezlik ise duyguya odaklanan başa çıkmaların kullanımına işaret etmektedir (Lazarus ve Folkman 1984). Soruna odaklanan stratejilerde, doğrudan doğruya stres yaratan sorunun ortadan kaldırılması, duyguya odaklanan stratejilerde ise, stresli durumun kendisinin olduğu gibi kabul edilmesi, ancak bunun verdiği rahatsızlığın hafifletilmesine ya da yatıştırılmasına yönelik yolların benimsenmesi esastır. Ancak bu iki genel strateji çoğunlukla bir arada kullanılmakta ya da duruma göre biri daha ağırlıklı olarak seçilebilmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984; Folkman ve ark., 1986; Lazarus, 2000a, 2000b).

Modelde yer alan ikincil değerlendirme süreci, bireyin başa çıkma davranışlarını harekete geçirdiği için stres, temelde olumsuz olayların bir

sonucu olarak görülmektedir. Yani olumlu olaylardan daha çok, olumsuz olaylar stres verici olmaktadır. Aslında bir olayla karşılaşmaktan çok bir sorun durumunun, yeniden uyum gerektirecek bir değişimin ya da karar verme durumunun ortaya çıkmasını değerlendirmek önemlidir. Dolayısıyla, bireyin stres düzeyini gözleyebilmek için, hangi olayları stres verici olarak algıladığını ve o anda kendisini etkileyen stres verici olayların niteliğini belirlemek gerekmektedir (Folkman ve Lazarus, 1986; Lazarus, 1991b, 1991c, 1993). Stres konusunda yapılan tüm araştırmalar, olumsuz olayların daha stres verici olduğuna işaret etmektedir. Buna ek olarak, araştırmaların ortak sonuçlarına göre, kontrol edilemeyen ya da yordanamayan olayların yarattığı stres, kontrol edilebilen ya da yordanabilen olayların yarattığı stresten fazladır (Smith, Haynes, Lazarus ve Pope, 1993; Bar-Tal, Y.Raviv, ve Spitzer, 1999; Lazarus ve Folkman, 1984; Folkman, 1984). Ayrıca belirsizliği yüksek olan olayların da fazla stres yarattığı anlaşılmıştır (Folkman ve Lazarus, 1985; Folkman ve arkadaşları, 1986).

Lazarus (2000b) stres ve başa çıkmayla ilgili çalışmaları beş boyutta değerlendirmiştir. Yazara göre, 1) başa çıkma araştırmalarının niteliği, 2) klinik uygulamalar ile araştırmalar arasındaki boşluk, 3) başa çıkma çalışmalarındaki araştırma denenceleri, 4) benliğin savunma düzeneği kavramı ve 5) başa çıkma etkililiğinin değerlendirilmesi konuları, başa çıkma çalışmalarının planlanması, yürütülmesi ve sonuçlarının yorumlanması açısından mevcut önemli zorluklara işaret etmektedir.

Stresin etkileşimsel kuramı çerçevesinde gelişimsel kaynaklı stres yaşantılarını değerlendirmek olanaklıdır. Ergen, soyut düşünce özelliklerini kazanmaya başladığı andan itibaren yaşantısındaki unsurlar arasında kurduğu bağlarla sürekli değişmekte olan çevreye ve kendisine yönelik kararlar almak durumundadır. Stresin etkileşimsel kuramı açısından ergenlik dönemi stres yaşama ve stresle başa çıkma özelliklerine baktığımızda, ilk dikkatimizi çeken şey ergenlerin çevreyle ilişkisinin değişmeye başlamasıdır. Ergenlik dönemi, bireyin gerek kendi iç dengesi gerekse çevreyle oluşturacağı dengeler açısından önemli bir dönemdir. Bu değerlendirmeler paralelinde ergenin çevreyle ilişkisi açısından, ergenin bilişsel süreçleri

çerçevesinde ergen benmerkezliliği, kişisel söylence ve düşsel seyirci kavramlarını da dikkate alacak olursak; ergenin kendi içinde ya da kişiler arası düzlemde stres yaşama ve stresle başa çıkma konusunda yetişkinden daha farklı bir süreç yaşayabileceğini düşünmek yanlış olmayacaktır.

Ergenlik dönemi değişim ve gelişimleri yoluyla ergenin, mevcut zaman diliminde yaşadıkları ile gelecekte olası yaşanacaklar arasında bağlar kurması ve süreçteki belirsizlikleri bugün ve gelecek için kontrol edebilmesi gerekmektedir. Ergenin benmerkezci düşünce biçimi, bu dönemdeki stresle başa çıkma sürecindeki birincil ve ikincil değerlendirmede bilgi işleme özelliklerini de iki boyutta yetişkininkinden farklı kılacaktır. Bunlardan biri, yaşamda evrensel ilkelere ulaşmaya çalıştığı için olasılıkları değerlendirme ve karar vermede hayal kırıklıklarının kaçınılmaz olmasıdır. Diğeri ise, çevrede ya da kendinde gözlediği her olumsuz değişimi geleceğe yönelik varoluşsal bir tehdit olarak algılayabilmesidir. Dolayısıyla, ergen için kimlik kazanma ve yaşama uyum sağlama süreci, stres yaşama ve stresle başa çıkma açısından karmaşık bir bilgi işleme ve sorun çözme sürecini barındırmaktadır.

II. 1. 2. Ergenlik Dönemi Stres Kaynakları ve Stresle Başa Çıkma

Bu bölümde, ergenlik dönemi stres kaynakları “gelişimsel” ve “durumsal” olmak üzere ikiye ayrılarak kavramsallaştırılacak ve stresle başa çıkma konusu, ergenlikte stresle başa çıkma davranışları ve ruh sağlığı bağlamında ele alınacaktır.

II.1. 2.1. Ergenlik Dönemi Stres Kaynakları

Gelişimsel açıdan ergenlik dönemini yaşamın diğer dönemlerinden çok farklı bir yere yerleştiren ve ergenlik dönemi stres yaşantılarını ele alan ilk kapsamlı çalışma Hall (Akt. Gallatin, 1995) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ergenlik döneminin kesin bir fırtına ve stres yaşantısı dönemi olmadığını bildiren araştırmacılar bile bu dönemin zorluklarından söz etmektedirler.

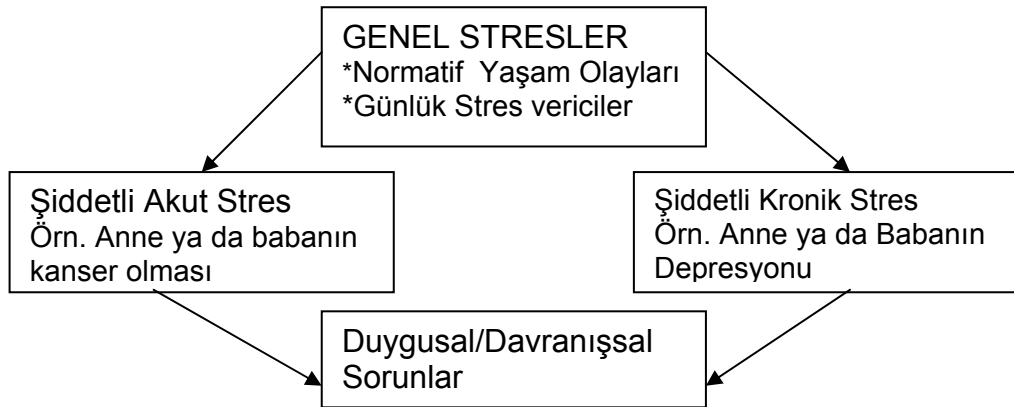
Ergenlik döneminin yaşamın diğer dönemlerinden daha fazla gelişimsel anlamda stres yaşanan bir dönem gibi ön plana çıkmasının nedeni iki boyutta ele alınabilir:

1. Ergenlik dönemi yaşamın başka hiçbir döneminde olmadığı kadar hızlı ve yoğun değişikliklere sahne olmaktadır, dolayısıyla bu değişimlere uyum sağlamada da zorluklar olabilmektedir.
2. Birey ergenlik dönemindeyken onu yetiştiren anne ve babalar da çoğunluk orta yaş döneminde olup, bu dönemin gelişimsel zorluklarıyla karşı karşıyadırlar ve ergenin zorluklarıyla ilgilenme durumunda çatışma yaşama olasılığı artmaktadır.

Ergenliğin çocukluktan ergenliğe ve ergenlikten yetişkinliğe olmak üzere iki temel gelişimsel geçişi içerdiği düşünülebilir. Ergenliğe geçişi 10 yaş dolaylı olarak alırsak, yetişkinliğe geçiş yaklaşık 20 yaş dolayında ortaya çıkmakta, yetişkin dünyasına ve aile rollerine girişe bağlı bu geçişin zamanlaması ise daha büyük bireysel farklılıklar göstermektedir. Gelişimsel geçişler sıklıkla toplumsal rol geçişlerine bağlıdır. Bu dönemi başarıyla geçenler olsa da bu durum o dönemin stres verici niteliklerinin olmadığını kanıtı değildir (Petersen, Kennedy ve Sullivan, 1991, s.96).

Mullis, Youngs, Mullis ve Rathge (1993) ergenlik dönemi streslerini değerlendirirken karşılaşılan ölçme sorunlarına değinmektedir. Çalışmacılar, ergenlik dönemi stresini, yaşam olayları üzerinden değerlendirirken, puanlama yöntemlerinin önemine dikkat çekmektedir. Mullis ve arkadaşları (1993), ergen stresini değerlendirirken ölçmede olayın sıklık, etkililik ve yoğunluğunun bir arada değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca yaşam olayı ile değerlendirme arasında geçen zamanın önemli olduğu belirtilmektedir. Ergenlik dönemi stres yaşantılarını ele alan bazı çalışmaları değerlendiren Gore ve Colten (1991) ise, ergenlik dönemindeki streslerin tanımlanmasında karşılaşılan temel bir farka dikkat çekmektedir; stres verici yaşam geçişleri ve deneyimleri ergenlik gelişiminden mi yoksa ergenlerin yaşam streslerinden mi kaynaklanmaktadır? Araştırmacılar bu farkın, çalışmalarındaki hareket noktası yaşam olayları yoluyla yaşanan stres olan

araştırmacılar ile hareket noktası gelişimsel yaklaşım olan araştırmacılar arasındaki yaklaşım farklılıklarından ortaya çıktığını bildirmektedir. Bu noktada Compas (1997) gelişimsel değişimleri ve bunlarla içiçe giden günlük zorlukları temele alan, durumsal, akut ya da kronik stres türlerini tanımlamaktadır (Bkz. Şekil 1.)



Şekil 1. Stresin alt tipleri (Compas 1997'den alınmıştır.s.252).

Ergenlik dönemi stres kaynakları, genel anlamda gelişimsel görevler çerçevesinde beklendik ve istendik değişimler olarak karşımıza çıksa da ergenlik dönemindeki bir bireyin beklenmedik ya da istenmedik bazı yaşam değişimlerine de (hastalık, anne/babanın ayrılması, ölüm ya da ayrılıkla kayıp, doğal afetler, taşınma vb.) uyum sağlaması gerekebilmektedir. (Gore ve Calton 1991). Ergenlik dönemi stres yaşantıları ve stresle başa çıkma konusunda en sıklıkla çalışılan konuların yaş grupları, cinsiyet ve ergenin eğitim gördüğü okul türü karşılaştırmaları olduğu görülmektedir. Ergenlikteki stres verici yaşantıların neler olduğu konusunda, yapılan çalışmalara bakıldığında, toplumsal, akademik stres vericiler, kız erkek arkadaşlığı, aile ile ilişkiler, benlik saygısı ile ilgili konular, kişilerarası ilişkiler, akademik sorunlar, gelecek kaygıları, önemli birinin ölümü ve sağlık sorunlarının öncelikle yer aldığı görülmektedir (Aysan, 1988; Demetoğlu, 1980; Dilekmen, 1986; Eren, 1994; Fields ve Prinz, 1997; Özkan, 1984; Oral, 1994). Tyszkowa da (1990) ergenlikteki zorlukların, gelişimsel yaşam olaylarını, gelişimsel olmayan yaşam olaylarını ve güçlükleri (hassles) içerebildiğini bildirmektedir. Gelişimsel yaşam olayları, okula giriş, erinlik, evlilik, emeklilik

gibi pek çok insan tarafından yaşanan ve yaşam döneminin hemen hemen aynı noktalarında oluşan gelişimsel nitelikli yaşantılardır (Aquilera ve Messicks, 1982; France, 1990). Tyszkowa (1990) bu değişim ve gelişimlerin zamanlamasının resmi politikalarca (okula giriş yaşı gibi.) belirlenirken, bazılarının genellikle toplumsal çatı içinde bireysel kararlara dayalı olarak yaşama geçtiğini (evlilik gibi) ve diğerlerinin de gelişimsel olarak ortaya çıktığını (erinlik gibi) bildirmektedir. Gelişimsel olmayan yaşam olayları gelişimsel olanlardan daha ender yaşanmakta ya da yaşam sürecinde ne zaman yer alacağına yordanması daha zor olmaktadır (Caplan, 1964; France, 1990). Gelişimsel geçiş sırasında normatif olmayan olaylar oluştuğunda bunlar normatif olaylarla etkileşime girebilir ve onların etkilerini artırabilir ya da ortalayabilir (Tyszkowa, 1990). Aslında gelişimsel geçiş sırasında yaşanan tüm değişimler karşılıklı etkileşim içindedirler. Örneğin anne-babası ayrılan bir ergenin yalnızca anne ve babasıyla ya da kardeşiyle olan ilişkisi değişmez aynı zamanda okul süreci, akran ilişkileri, okul dışı etkinliklere katılımı ve günlük yaşamının düzeni değişebilir.

Ergenlik dönemi için hem ergen hem çevresi açısından stres verici olma potansiyeli taşıyan önemli bir alan da eğitim-öğretim sürecidir. Rubenzer (2000) okullardaki akademik başarısızlığın en yaygın nedeninin okulla ilgili stres olduğunu bildirmektedir. Özellikle günümüzde yoğun bilgi birikimi ve bilginin hızlı yayılımı-paylaşımı gerçeğinden hareketle eğitim-öğretim sürecinin ve ergenin hızla değişen koşullara uyum sağlamada çeşitli zorluklar yaşaması da kaçınılmaz gözükmektedir. Bu zorluklar eğitim-öğretim göreceği kurumun seçiminden, okuldaki ilişkilerine, resmi eğitim-öğretim yapılanmalarından öğretmenin ders işleme özelliklerine kadar bir çok boyutta yer alabilmektedir. Bu zorluklar arasında eğitim-öğretim için kurum-okul seçme aşaması özellikle ülkemizde çocuk ve ergenler ile aileleri açısından önemli bir stres kaynağı niteliği taşımaktadır. Bunlarla birlikte, ülkemiz açısından eğitim-öğretim süreci içerisinde önemli bir stres kaynağı da üniversiteye giriş süreci ve sınavıdır. Bu bağlamda, sınavla girilen ilk ve ortaöğretim kurumlarıyla sınavsız girilen ilk ve ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin de stres ve stresle başa çıkma konularında yaşadıkları ayrı bir inceleme konusu olabilmektedir (Güner, 2001). Sınavla

okul girişleri zihinsel, bedensel ve de artistik-estetik gelişim ve yetenek üzerinden olabilmektedir. Sınavla okul girişleri ile toplumsal gelişim açısından önemli bir kaynak olan üstün yeteneklilerin belirlenip eğitimlerinin sağlanabilmesi söz konusudur (Özoğlu, 1975, 1977; Koyuncu, 1979). Bu bağlamda, ergenlik döneminin stres kaynakları açısından genel gelişimsel nitelikli stres kaynaklarına ek olarak, bireysel farklılıklarına bağlı stres kaynaklarının olabileceği de dikkatten kaçmamalıdır. Örneğin Buescher, (1991), üstün yetenekli çocukların kendilerinden beklentilerinin yüksek olmasına bağlı olarak diğer akranlarından daha sürekli ve yoğun başarısızlık duygusu yaşamalarının olası olduğunu bildirmektedir. Bu bağlamda Güner (2001) tarafından yürütülen ve sınavla öğrenci alan devlet lisesi öğrencilerinin sorunlarının ele alındığı çalışmada, genel sorunun gelecek ve meslek ile ilişkiler konusunda yoğunlaşırken, okul türüne göre sorun sıralamalarının farklı olduğu rapor edilmektedir. Örneğin, Fen Lisesi öğrencilerinin okulla ve eğitimle ilgili sorunlarının ön sıralarda yer aldığı bildirilmektedir.

Ergenlik dönemi gelişimsel özellikleri paralelinde stres kaynakları genel olarak gözden geçirildikten sonra, ergenlik dönemi stres kaynaklarının, gelişimsel ve durumsal stres kaynakları çerçevesinde ele alınabileceği görülmektedir. Stres kaynağı ister durumsal yaşantılar ister gelişimsel görevler yoluyla ortaya çıksın, başa çıkma süreci ergenin gelişimsel özellikleri temelinde işlemektedir. Çalışmamız bu bağlamda, ergenlik dönemi gelişimsel görevleri boyutunu değerlendiren bir çalışma olduğu için, bundan sonraki bölümünde durumsal stres kaynakları kısaca özetlenecek, gelişimsel stres kaynakları ise daha ayrıntılı olarak incelenecektir.

II.1. 2.1.1. Durumsal Stres Kaynakları

Bir yandan gelişimsel değişime uyum sağlamaya çalışan ergen diğer yandan yaşamda bu değişimlerle ve gelişim görevleriyle doğrudan bağlı olmayan stres verici yaşam olaylarıyla da karşılaşabilmektedir (Compas 1987; Compas ve Wagner 1991; Gore ve Colten 1991). Örneğin ergen, anababadan ve yetişkinlerden duygusal bağımsızlığını kazanmaya ve her iki cinsiyetten yaşlılarıyla yakın ilişkiler geliştirmeye çalışırken, okul değişikliği,

anne babanın geçimsizliği, sevilen birinin ölümü vb. yaşam olaylarıyla da başa çıkmak zorunda kalabilmektedir.

Ergenlik dönemi durumsal stres kaynakları birkaç başlık altında toplanabilir:

1. Travmatik stres (daha çok akut nitelikli kayıp, taciz, kötüye kullanılma, doğal afet yaşama vb.)
2. Sağlık alanında stres (kendisinin, aileden ya da sevdiklerinden birinin hastalanması, ameliyat olması vb.) (akut ya da kronik nitelik taşıyabilir)
3. Yaşam değişimlerine bağlı stres (taşınma, kardeş sahibi olma, iflas, anababanın mahkumiyeti vb.) (akut ya da kronik nitelik taşıyabilir)

Ergenlik döneminde yaşanan durumsal stres yaşantıları açısından önemli bir boyut ise gündelik ve büyük yaşam olaylarının ergenlik dönemi uyumuyla yakından ilişkili olmasıdır. Rowlison ve Felner (1988), stres verici yaşam olayları, sosyal destek kaynakları ve uyumsal sonuçlar arasındaki ilişkiyi değerlendirmede çok etkenliliğin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Yazarlar, stresi değerlendirme yönteminin önemine dikkat çekerek, yaşam olaylarının altta yatan duygusal, fiziksel ya da sosyoekonomik anlamda bir işlev bozukluğu yoluyla oluşması ya da tam tersi biçimde bu yaşantıların yaşam olaylarına yol açıp açmadığının belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Durumsal stres kaynaklarından en sıklıkla çalışılan boyutun travmatik stres yaşantıları olduğu görülmektedir. Travmatik stres yaşantılarının önemli bir boyutu da, travmayı doğrudan yaşamamanın yanı sıra, travmaya doğrudan ya da dolaylı tanık olma boyutudur. Travma sonrası stres bozukluğu olarak tanımlanan ruhsal rahatsızlığa yol açabilecek bu tür pek çok yaşantı söz konusudur. Örneğin, bir aile üyesinin ya da yakın bir arkadaşının ölümünü aniden öğrenmek ya da beklenmedik bir biçimde ceset ya da ceset parçalarıyla karşılaşmak gibi yaşantılar bu tarz zorluklara zemin oluşturabilmektedir. Travmatik olaya tanık olmak ya da olayı öğrenmek

yoluyla ikincil travmatik stres yaşantısının gerçekleştiği bildirilmektedir (Kaptanoğlu, 1997). İkincil travmatik stres yaşantısı çocuk ve ergenler açısından önemli bir stres yaşantısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konunun en sıklıkla tartışılan örneği, çocuklar ve ergenler açısından, televizyon aracılığı ile travmaya tanıklık sürecinin bugün ve gelecek için ne gibi etkiler taşıdığı konusudur.

Ergenliğe gelişimsel bakış açısıyla yaklaşıldığında, ergenlik dönemi durumsal stres kaynakları açısından önemli olan iki konu vardır: 1) Stres vericilerle başa çıkmak; yaşantıları anlamlandırma ve sorunları çözme konusunda bireyin bilişsel, duygusal, toplumsal bütün alanlardaki gelişim ve bireysel özellikleri önem kazanmaktadır. Bu durumda stresle başa çıkmak, yaşama uyum sağlamak ve anlamlandırmak için, henüz yeterli bilişsel, duygusal ve psikososyal gelişim düzeyine ulaşmamış, kimliğini tanımlamaya çalışan ve en önemlisi deneyim eksikliği bulunan ergenin bireysel özellikleri kadar, yaşadığı çevrenin ve sosyal destek kaynaklarının önemi ortaya çıkmaktadır. 2) Özellikle gündelik zorluklar (kişisel hijyenin sağlanmasından okul servisine yetişmeğe, ders çalışmaktan sınavlara hazırlanmaya, sosyal etkinliklerini düzenlemeye varana dek pek çok konu yer alabilir) biçiminde gelişimsel görevler kaynaklı stres yaşantılarının durumsal nitelik de kazanıyor olmasıdır. Gündelik zorluklar kapsamında öncelikli olarak görev ve sorumluluklar, sosyal roller ve yaşam koşullarının yarattığı üretim ve tüketim etkinlikleri ve bunlara ulaşma çabaları yer almaktadır. Buradan da anlaşılacağı gibi, aslında bir ergen için gündelik zorlukların ne kadarının gündelik yaşam etkinlikleri yoluyla yaşanan zorluklar ne kadarının gelişimsel kaynaklı zorluklar olarak görülebileceği çok açık değildir. Buradan hareketle bu çalışma kapsamında durumsal stres kaynakları travmatik stres, sağlık alanında stres, yaşam değişimlerine bağlı stres başlıklarında değerlendirilmektedir.

Ergenliğin durumsal stres kaynakları kısaca ele alınmasının ardından bundan sonraki bölümde ergenlik dönemi gelişimsel stres kaynakları incelenecektir.

II.1. 2.1.2. Gelişimsel Stres Kaynakları

Ergenlik dönemi için gelişimsel stres kaynaklarını ergenliğin gelişimsel görevleri açısından ele alırsak, ergenlik psikolojisinde önemli yeri olan ve Havinghurst tarafından ileri sürülen bir dizi görev karşımıza çıkmaktadır. Bu bakış açısında ergenin;

1. Her iki cinsten yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkilerde başarılı olmak.
2. Erkek ve kadın toplumsal rolünü başarmak
3. Fiziksel görünüşünü kabul etmek ve bedenini etkili bir şekilde kullanmak
4. Anababadan ve diğer yetişkinlerden duygusal bağımsızlığını kazanmak
5. Ekonomik bağımsızlık güvencesini kazanmak
6. Bir meslek seçmek ve ona hazırlanmak
7. Evlilik ve aile yaşamı için hazırlanmak
8. Yurttaşlık yeterliliği için gerekli zihinsel becerileri ve kavramları geliştirmek
9. Toplumsal olarak sorumlu davranışı istemek ve yerine getirmek
10. Davranışa rehber olarak bir değerler takımı ve bir etik sistem oluşturmak görevleri ile karşı karşıya olduğu görülmektedir. (Akt. Hamachek, 1995, s.115).

Bu on gelişim görevi, başarılı ve sağlıklı bir yetişkin yaşamı için gerekli olan öğrenmelerin ve başarıların ön koşulu olarak görülmektedir. Her bir gelişimsel görev birbiriyle karşılıklı bağımlılık ilişkisi içinde bir anlam ifade etmektedir. Bu bağlamda her bir gelişimsel görev, ergenlik dönemi gelişimsel değişimlerine yönelik sağlıklı uyum sağlama sonucunda gerçekleştirilmiş olacaktır.

Uyum sağlama süreci için önemli olan, stresin yaşanmaması değil, yaşanan stresle nasıl başa çıkıldığıdır. Bu süreçte yaşadığı stresle başa çıkmakta zorlanan ya da başa çıkamayan bireylerin geçici ya da uzun süreli sorun, rahatsızlık, hastalık yaşadığı görülebilir (Aldwin, 2000; Lazarus, 1991a; Şahin, 1994). Önleme ya da müdahale açısından bu noktada önemli olan, kalıcı psikopatolojik sorunların oluşmasına yol açan bireysel ve çevresel etkenlerin neler olduğunun bilinmesidir. Özellikle ister gelişimsel, ister durumsal nitelikli olsun varolan stres ve/veya kriz yaşantıları ile başa çıkmak için uygun-yeterli bilgi ve beceri sahibi olan bireylerin kalıcı rahatsızlıklar yaşamayacağı söylenebilir (Aldwin, 2000; Caplan, 1964; France, 1990). Örneğin kırklı yaşlarda beklendiği gelişimsel stres kaynakları arasında anababanın sağlık sorunlarıyla ilgili yaşantıların yer alması gibi onlu yaşlarda da akademik alanda ve iletişim alanındaki sorunlar ön planda ve beklendiği olmaktadır. Kırklı yaşlarda ya da onlu yaşlarda bu sorunları yaşıyor olmak onlarla baş edememek anlamını taşımamaktadır. Gelişimsel olarak farklı dönemlerdeki bireylerin farklı stres yaşantılarının olmasının bir boyutu da yaşananların anlamlandırılmasındaki farklılıklar yoluyla ortaya çıkmaktadır. Offer, Ostrov, Howard, Atkinson ve arkadaşları (1988) bu süreçte, yetişkinler ve ergenler arasındaki değerlendirme farklılıklarına dikkat çekmektedirler. Örneğin yaşam, yetişkinler için yaşanacak zamanın azalması anlamını taşımakta, geçmiş açısından kaybedilenleri, gelecek içinse ölümü ifade etmekte iken, ergenler için yaşam, kaybedileni değil kazanılacak, yaşanılacak olanı temsil etmektedir. Çünkü ergen yaşamın başlangıcındadır.

Steinberg (1991) ergenliğe geçişin evrensel niteliklerini biyolojik olgunlaşma ve bilişsel olgunlaşma boyutlarında özetlemiştir. Yazar, ergenliğin gelişimsel görevlerini, ergenliğin temel amacının tüm toplumlarda genç insanların olgunluğa hazırlanması başlığında, üç boyutta değerlendirmiştir:

- a) Yakınlık ve kişilerarası sorumluluk
- b) Kimlik ve kişisel sorumluluk
- c) Başarı ve sosyal sorumluluk

Ergenliğin gelişimsel görevlerinin başarıyla çözümlenmesi, çocuğun biyolojik ve zihinsel hazıroluşuna da bağlıdır. Biyolojik ve bilişsel olgunlaşma yoluyla başlayan değişim ve gelişim, psikososyal alandaki gelişim ve değişimlere zemin hazırlamaktadır. Bu süreç evrensel bir nitelik taşımakla birlikte, bu süreçteki etkilerin nasıl olacağı sosyal çevre tarafından belirlenmektedir (Alcock, 1997; Caplan, 1964; Compas ve Wagner, 1991; Compas ve ark. 2001; Gore ve Colten, 1991).

Gelişimsel değişimler açısından baktığımızda, normatif gelişimsel zorluklar ve bunlara verilen tepkilerin daha çok erken ergenlik döneminde önemli rol oynadığı bildirilmektedir (Petersen, Kennedy ve Sullivan, 1991). Orta ergenlik dönemindeki ergenlerin ise daha çok duygudurum zorlukları yaşadıkları rapor edilmektedir (Arnett, 1999; Larson ve Ham, 1993). Wassef ve Collins (1995) tarafından duygusal rahatsızlık ve davranış sorunlarının özellikle liselerde yaygın olduğu yolundaki değerlendirme de bu yoruma destek vermektedir. Rice, Herman ve Petersen (1993) yaşam boyu gelişim, gelişimsel psikopatoloji ile stres ve uyum alanlarındaki kuramsal gelişimleri temel alarak sundukları modelde yaşam sürecinde bireyin karşılaştığı değişiklik sürecine vurgu yapmaktadırlar. Araştırmacılar oluşan değişikliklerin, bireyin uyumunu gerekli kılan bir örüntü içerecek biçimde zorluklara dönüşebileceğini bildirirler. Rice ve arkadaşları (1993) stresin, bu değişiklikler ya da zorluklar ile ergenlerin bu zorlukları karşılamak üzere çıkarabileceği uygun destek kaynakları ve bireysel özellikleri arasında yetersizlik ya da uygunsuzluk olduğunda ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Buna paralel olarak Fields ve Prinz (1997), çocukların stres verici yaşantılarının yetişkin dünyasındaki gibi günlük zorluklarla ya da büyük yaşam olayları boyutundan çok stres vericilerin durumsal bağlamına göre çalışılması gerektiğini bildirmektedir. Çalışmacılar, bu nedenle gelişimsel stres vericileri ele almanın, çeşitli klinik grupları (kanserli, depresyon geçiren vb.) ele almaktan daha açıklayıcı olduğunu ve gelişimsel streslerle nasıl başa çıkıldığının araştırılmasıyla çocukluk psikopatolojisinin gelişimini etkileyen süreçleri anlamının kolaylaşacağını vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte 14-18 yaş aralığındaki ergenlerle, stres yaşantıları ve intihar düşünceleri açısından yapılan karşılaştırmalarda (Huff, 1999), gerçek ya da

algılanan kişilerarası çatışma ve kayıp yaşantılarının artan stres ve intihar fikriyle ilişkili olduğu bildirilmektedir. Çalışma sonucunda, ergenlerin stres kaynaklarının çoğunun önleyici eğitim ve müdahaleye uygun hedefler olduğu rapor edilmiştir. Ergenlerin son dönem yaşanan stres verici yaşam olayları sıralaması yorgunluk, aile çatışması, okul hakkında anababa beklentisi ve yeni arkadaş edinme biçiminde olduğunu göstermektedir (Huff, 1999).

Ergenlik dönemi için gelişimsel nitelikli değişimlerin önemli bir boyutu da eğitim-öğretim sürecindeki yaşantılardır. Eğitim-öğretim sürecindeki stres kaynaklarının neler olduğu ve bunların gelişimsel ya da durumsal niteliklerinin ayrıştırılabilmesi ve nasıl başa çıkıldığı eğitim-öğretim sürecinin önem kazandığı çağdaş dünyada ergenin ruh sağlığı ve başarısı için önemli gözükmektedir. Rubenzer (2000) uzun ve rekabet içeren eğitim-öğretim sürecinde özellikle okulla ilgili streslerin yetişkin yaşama taşındığını, bugünün stresli ergenlerinin geleceğin A tipi davranış sergileyen yetişkinleri olacağını ifade etmektedir. Yazar ayrıca, başarıya yönelik stresin okul ortamlarınca tetiklendiğini, öğrenildiğini, sınav kaygısından belli derslere yönelik kaygılara, sınıf önünde konuşma kaygılarına kadar çeşitli biçimlerde görülebildiğini bildirmektedir. Ergenlerin okulda yaşadıkları zor durumların yaşla azaldığını bildiren Tyszkowa (1990), bunu ergenlerin zor okul durumlarıyla başetmeyi öğrendiklerinin göstergesi olarak almaktadır. Tyszkowa (1990) çalışmasında 16-18 yaş grubunda en çok görevler ve kişilerarası ilişkilerle güçlükler yaşandığını rapor etmiştir. Yazar, görevler açısından kısa zamanda çok iş yapılmasının beklenmesi, ilişkiler açısından da en çok öğretmenlerle öğrenciler arasındaki çatışmaların zorlayıcı olduğunu saptamıştır. Yazar, görev durumlarının daha genç grup için zor durum anlamı taşıırken, kişilerarası ilişkiler boyutunun da kişilik yapısına, değerlere ve kişilerarası ilişkilere yönelik potansiyel tehlike yaratması açısından önemli olduğunu bildirmektedir.

Ergenlik dönemi stres yaşantılarının neler olduğuna dair çok çeşitli ölçme araçları ve örneklem grupları kullanılarak yapılan pek çok çalışmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında, kişilerarası ilişkiler alanında stres yaşamının ilk sıraları aldığı görülmektedir (Kohn ve Milrose, 1993; Oral,

1994; Timko, Moos ve Michelson, 1993; Stark, Spirito, Williams ve Guevremont, 1989). Bu bulguyla birlikte akademik sorunlar alanının da en sık stres yaşantısı bildirilen bir alan olması ergenlik dönemi gelişimsel stres yaşantıları açısından kişilerarası ilişkiler ve eğitim sürecinin önemine dikkat çekmektedir (Rubenzer, 2000).

Stres kaynaklarının yaş grupları için farklılık gösterdiği noktalar gözden geçirildiğinde; ilişki sorunlarının içeriğindeki hedef kişilerin değiştiği (aileden arkadaşla ve karşı cinsle ilişkiye), en belirgin stres kaynağı değişiminin yaşla birlikte gelecek alanındaki kaygılarda artış şeklinde olduğu görülmektedir (Kohn ve Milrose, 1993; Oral, 1994; Stark ve ark., 1989). Cinsiyet ve yaş farkı olmaksızın verilen 4 genel stres vericinin ele alındığı çalışmada (Stark ve ark., 1989) elde edilen yanıtlara göre stres vericilerin sıralanması, okulla, anababalarla, arkadaşlarla ve erkek/kız arkadaşlarla sorunlar biçiminde olmuştur. Araştırmacılar yaş ve cinsiyet dikkate alındığında sıralamada değişiklik olduğunu, bu değişikliğin aslında yaştan çok cinsiyetin bir yansıması olduğunu bildirmektedirler. Stark ve arkadaşları (1989), erkeklerde sorun sıralamasının okul, anababalar, arkadaşlar ve kız arkadaşlar olurken kızlardaki problem sıralaması anababalar, erkek arkadaş, arkadaşlar ve okul biçiminde olduğunu bulmuşlardır. Burada Newcomb ve arkadaşlarının (1989) vurguladığı gibi kız ve erkek ergenler arasında yaşam olaylarının algılanmasında güçlü farklılıklar olduğu, genel olarak kızların istenmedik olayları erkeklerden daha istenmedik olarak, ve istendik olayları da erkeklerden daha istendik olarak algıladıkları bildirilmektedir. Dolayısıyla, ergenlerin uyumunda cinsiyet ve yaş farklılıklarının gerek gelişimsel olarak gerekse sosyal psikolojik boyutta araştırılması önem kazanmaktadır. Bu sonuçlar aynı zamanda, stres kaynaklarının gelişimsel görevler doğrultusunda ele alınmasının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Arnett (1999), ergenliğin erken, orta ve geç dönemlerinde farklı sorunlarla karşılaşıldığını bildirmektedir. Ancak stres kaynaklarıyla ilgili çalışmaların çoğu gelişimsel nitelikleri farklı yaş gruplarının bir arada olduğu geniş bir yaş aralığında ya da kritik dönemleri temsil eden yaş dönüm noktalarının aralık içinde kaldığı ve yaşa göre karşılaştırmaların pek

yapılmadığı çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergenlik dönemi stres kaynakları gelişimsel ve durumsal ayırımı ile incelendikten sonra, çalışmanın bundan sonraki bölümünde ergenlik döneminde stresle başa çıkma konusu incelenecektir.

II.1.2.2. Ergenlik Döneminde Stresle Başa Çıkma

Ergenlik döneminde stresle nasıl başa çıkıldığı, ergenlik dönemi uyum sürecini açıklamaya yardımcıdır. Piko (2001) stresle başa çıkma yollarının sosyal ve fiziksel iyi oluş ve ruh sağlığı açısından önemli olduğunu bildirmektedir. Bununla birlikte Offer, Kaiz, Howard ve Benneth (1998), ergenlik dönemindeki stres yaşantılarıyla nasıl başa çıkıldığının, yetişkin dönemdeki ruh sağlığı konusunda yordayıcı olduğuna vurgu yapmaktadırlar.

Stresle başa çıkma davranışının nasıl oluştuğu ise stres verici kaynağın nasıl ele alındığına göre değişmektedir (Lazarus, Deese ve Osler, 1952; Lazarus ve Folkman, 1984; Lazarus, 2000a; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, de Longis ve Gruen, 1986). Bu yönüyle her hangi bir yaşantının stres verici niteliği olması ya da olmamasının ya da stres vericilik düzeyinin bireyin değerlendirmesine göre değişebileceği ortaya çıkmaktadır (Folkman ve Lazarus 1985; Folkman ve arkadaşları, 1986; Lazarus ve Folkman, 1984). Ayrıca Alcock'un (1997) belirttiği gibi, stresle başa çıkmak için kullanılan yol ve yaklaşımların soruna çözüm getirilmesi kadar özellikle konuyla ilgili bilgi ve becerinin eksikliği nedeniyle yeni-ek stres yaşantılarına yol açılması ve/veya ruhsal sağlığın bozulması da olasıdır. Buradan hareketle, ergenlik döneminde stresle başa çıkmak için kullanılan yol ve yaklaşımların stres verici yaşantının özellikleri kadar, ergenin gelişimsel ve bireysel özelliklerine bağlı olarak değişebileceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Ergenlik döneminde stresle başa çıkma konusunu ele alan çalışmalarında Fields ve Prinz (1997), döneme ait bilişsel gelişimsel özellikler paralelinde çocuğun olgunlaştıkça başa çıkma stratejilerini daha geniş çeşitlilikte kullandığını ya da kullandıklarının farkına varmakta olduğunu

bildirmektedir. Buna paralel olarak araştırmacılar, bilişsel stratejilerin duygusal rahatsızlıkları düzeltmede daha yararlı olduğunu vurgulamaktadır.

Rice, Herman ve Petersen (1993), yaşam değişimlerinin yapısı, sayısı, zamanı ve eşzamanlılığının stresle başa çıkmayı etkileyen etkenler olduğunu bildirmektedir. Ayrıca yazarlar anababa, akran sosyal desteği gibi dışsal kaynaklarla, zeka, sosyal başarıda algılanan kontrol ve uyumsal başa çıkma tepkileri gibi içsel kaynakların, bir yandan temel yaşam olaylarına bağlı gündelik sıkıntı sıklığını etkilediğini diğer yandan, her tür önemli değişime yönelik uyum üzerinde de etkileri olduğunu bildirmektedirler.

Onlu yaşların hemen hemen tamamı ile yirmili yaşların başını içine alan ergenlik dönemi içinde stres kaynaklarındaki ya da sıklıklarındaki değişimde olduğu gibi, stresle başa çıkma konusunda da kullanılan yol ve yaklaşımlar açısından değişiklikler gözlenmektedir. Ergenlik dönemi içinde stresle başa çıkmak için kullanılan yol ve yaklaşımların zamanla değişmesi öncelikle bilişsel alanda soyut işlemlerin kazanılmasına paralel olarak ortaya çıkmaktadır (Laursen ve Collins, 1994). Çalışmacılar, bu durumda özellikle sorun çözme davranışının etkileneceğini bildirmektedirler. Griffith, Dubow ve Ippolito (2000) yedinci, dokuzuncu ve onikinci sınıflardan ergenlerle yürüttükleri çalışmalarında, belli bir stres vericiye yönelik tepkilerdeki başa çıkma stratejilerinin, durumluk kaygıdan daha çok stres vericiye özel uyumun yordayıcısı olduğunu ve başa çıkma ve uyum arasındaki ilişkiyi değerlendirmede uyumun, hem stres vericiye özel ve hem de geniş ölçekte ölçülmesinin gerektiğini vurgulamaktadırlar. Çalışmada, yaklaşma stratejilerinin gelişimsel olarak artan yaşla daha sık kullanılır hale geldiğini bildirmektedirler. Cinsiyet açısından bakıldığında, kızların erkeklere göre, stres vericilerden daha fazla etkilendikleri ve erkeklere göre daha fazla yaklaşma ve kaçınma başa çıkma stratejisi kullandıklarını bildirmektedir. Kaçınma stratejilerinin kullanımında gözlenen gelişimsel eğilim, okulla ilgili stres vericilerle başa çıkmada, dokuzuncu sınıftakilerin yedinci ve onikinci sınıftakilere göre daha fazla kaçınma stratejisi yönünde olduğudur. Yazarlar bunun daha zayıf psikososyal uyumun göstergesi olabileceği gibi, süregiden biyolojik ve duygusal değişikliklerin beraberinde liseye geçişin, dokuzuncu

sınıftaki öğrencilerin okul sorunlarıyla daha fazla karışıklık yaşamalarına ve bu zorluklarla etkili biçimde başa çıkamamalarına bağlı olarak ortaya çıkabileceğini iddia etmektedirler. Ergenlerin yaklaşma ve kaçınma stratejilerini kullanım açısından cinsiyet ve gelişimsel farklılıklar göstermeleri sonucunun, farklı stres verici alanlar için de sorgulanması gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle sorun çözme davranışının etkilenmesinde, bilişsel alandaki gelişimin getirdiği değişimle birlikte ergenin deneyimlerinin artıyor ve çeşitleniyor olması da unutulmamalıdır (Gallatin, 1995; Patricia, 1993; Tyzskowa, 1990). Başa çıkma ve bağlamsal değişkenlerin gözden geçirildiği çalışmada Moos (1984) çevresel kaynakların ve dinamiklerin, başa çıkma kaynakları ve süreçlerinin değerlendirme ve müdahale süreçlerini etkilediğini bildirmektedir. Çevresel kaynaklar ve dinamikler açısından özellikle ergenler için eğitim ortamlarının önemini vurgulayan yazar, temel beceri programlarının performans odaklı olması kadar destekleyici olmasının gereğine dikkat çekmektedir.

Stresle başa çıkma yolları arasında, ergenlik dönemi için karmaşık anlamlar taşıyabilecek olan yaklaşım sosyal desteğe başvurmadır. Ergen, bir yandan bireyselliğini ve özerkliğini kazanmaya çalışırken, diğer yandan stresle etkili başa çıkma yollarından olan sosyal desteğe başvurma yolunu kullanacaktır. Helsen, Vollebergh ve Meeus (2000) ergenlik dönemindeki duygusal sorunlar ile aile ve arkadaşlardan alınan sosyal desteği ele almışlardır. Çalışma sonucunda, aile ve arkadaşlardan alınan desteğin göreceli olarak birbirinden bağımsız olduğu bildirilmektedir. Erken ergenlik döneminde ailesel destek azalırken, arkadaş desteğinin arttığı saptanmış, ancak ergenlik sırasındaki duygusal sorunlar konusunda aile desteğinin en önemli gösterge olduğu gözlenmiştir.

Ergenlerin stresle başa çıkma süreçlerine genel olarak bakıldığında, olgunlaşma arttıkça ergenlerin başa çıkma stratejilerini daha geniş çeşitlilikle kullandığı ya da bunların farkına vardığı görülmektedir. Farklı yaşlardaki ergenler karşılaştırıldığında, erken ergenlik döneminde daha duyu odaklı stratejilerin kullanıldığı, yaş arttıkça davranışsal olarak dikkati değiştirmenin (mevcut eylem alanının dışında farklı davranışlara yönelmenin) yerini, bilişsel

olarak dikkati değiştirmenin (yapılan eylemle doğrudan ilgisi olmayan alanlarda düşünmenin) aldığı görülmektedir (Fields ve Prinz, 1997). Aysan (1988) tarafından yürütölen bir çalışmada yaş, başa çıkma davranışları açasından yalnızca sosyal destek arama stratejisi ile ilişkili olduğu rapor edilmektedir. Araştırma sonucuna göre öğrenciler (lise 1- lise 3), yaşları büyödükçe daha az sosyal destek arama eğilimindedirler. Compas (1987) çocukluk ve ergenlik dönemindeki stresle başa çıkmayı gözden geçirdiği çalışmasında, araştırmaların çoğunlukla başa çıkma tarzları üzerinde odaklandığını, strese dayanıklılık açasından zorlayan koşullar altında sağlıklı uyumla ilişkili etkenlerin araştırıldığını, diğer konularda da bireylerin belirli stres tipleriyle (örneğin, kişilerarası ilişkiler, başarı görevleri, tıbbi süreçler, kontrol edilemez olaylar) başa çıkma yollarına odaklanıldığını ifade etmektedir. Ayrıca Compas (1987) gelişimsel olarak değişen ya da sabit kalan başa çıkma kaynakları, tarzları ve davranışların belirlenmesi gereğini vurgulamaktadır.

Aldwin ve Brustrom (1997) stresin yakın dönem ya da uzun süreli olması ve bunlara yönelik başa çıkma konusunu ele aldıkları çalışmalarında, uzun süreli stresle başa çıkma modellerini, sosyolojik ve davranışsal tıbbi modeller olarak gruplamaktadırlar. Çalışmacılar, kronik stresle başa çıkmayı açaıklayan kuramların üç temel sorunu olduğunu ifade etmektedirler: kronik ve akut stresle başa çıkmanın nasıl farklılaştığını sistematik olarak açaıklayacak girişimleri içeren çalışmalar yoktur; kronik stresle baş etme modelleri insanların, kronik hastalık ya da yoksulluk gibi uzamış stres vericilerle başa çıkmak için nasıl strateji geliştirdiklerini açaıklayamamaktadır ve kronik stresin kişilerarası bağlamda olduğuna ve diğerleri tarafından kullanılan değerlendirme ve başa çıkma stratejilerinin hedef kişinin nasıl başa çıktığı üzerinde anlamlı etkisi olabileceği konusunda kanıtlar oluşmaktadır.

Ergenlik sırasında başarılı baş etmeyi geliştirmek üzere Compas (1997) aşağıdaki sorulara verilen yanıtların yetersizliğini vurgulamaktadır:

- Ergenlik sırasındaki stresin yapısı nedir?
- Çocukluk ve ergenlik sırasında başa çıkmanın gelişiminin doğal akışı nedir?

- Ergenlik sırasındaki etkili başa çıkmanın temel özellikleri nedir?
- Başarılı başa çıkmanın geliştirmede etkili olduğu bulunan programların hareket noktaları nelerdir?
- Bu alanda araştırma ve program geliştirmede gelecek adımlar nelerdir?

Compas'ın (1997) işaret ettiği konular dikkate alındığında, öncelikli olarak stres yaşama ve stresle başa çıkmaya yönelik bir modelin ve bu model doğrultusunda başa çıkmayı geliştirmeye yönelik programların oluşturulması önemli gözükmektedir. Bu konuda önemli bir boyut da uygun ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesidir.

Ergenlerin akademik alanda yaşadıkları stres ve stresle başa çıkma davranışları konusunda ayrıntılı bir çalışma Tyszkowa (1990) tarafından gerçekleştirilmiştir. Tyszkowa, ergenlerin eğitim-öğretim sürecindeki zorluklarla başa çıkma davranışlarını şöyle sıralamaktadır:

- a) Yeni bilgi araştırmak,
- b) Diğer insanların durumunu anlamaya çalışmak,
- c) Kendi davranışlarını anlamaya ve kontrol etmeye çalışmak,
- d) Durumun komik taraflarını algılamaya ve tanımlamaya çalışmak,
- e) Müzik dinleyerek-fiziksel etkinlik yaparak rahatlamaya çalışmak,
- f) Benzer durumda olan başkalarından rahatlık ve ilgi beklemek,
- g) Akran ya da yetişkinlerle sorunları ve yaşantıları hakkında konuşmak, destek aramak,
- h) Diğer insanlara zayıf taraflarını göstererek tutumlarını değiştirmeye çalışmak,
- i) Olumsuz duyguları açık olarak göstermek,
- j) Engellenmişliğine karşı diğerlerini suçlama-cezalandırıcı davranışlarda bulunmak,
- k) Mistik nitelikli davranışlarda bulunmak.

Yazar, bu davranışların beş farklı strateji altında toplanabileceğini ifade etmektedir:

- 1- Zor durumların bilişsel olarak değerlendirilmesi,
- 2- Hem akranlar hem de yetişkinlerden sosyal bağ ve sosyal desteğe dayalı stratejiler,
- 3- Duyguları üzerinde kontrol geliştirmeye yönelik farklı teknikler,
- 4- Mistik uygulamaları da içeren davranışsal stratejiler,
- 5- Kendini savunucu stratejiler (başkalarını ya da kendini suçlama).

Tyszkowa (1990) tarafından yapılan bu değerlendirme ve sınıflama incelendiğinde, stresle başa çıkma davranışlarının temel olarak duygu ya/ya da sorun odaklı olmalarına ek olarak, bilişsel ve duygusal alandaki mücadelelerin ağırlıklı olduğu dikkati çekmektedir.

Ergenlerin, savunma ve başa çıkmayı ergenlik sürecinde tam olarak ayıramadıklarının göstergesi, yaşın ilerlemesiyle belli davranışların başa çıkmada etkililiğini bilseler de, mistik yolları da kullanmalarıdır. Eğitim-öğretim sürecinin özelliklerini belirlemede önemli bir değişken olan zeka bölümü (ZB) açısından bakıldığında ise, yüksek ZB düzeyine sahip olmanın psikolojik durumları keşfetmeye eğilimle ilişkili olduğu ve güçlüklerle uygun biçimde mücadele etmeye yardımcı olduğu bildirilmektedir (Tyszkowa, 1990). Üst zeka düzeyine sahip olan ergenler güç durumlarla başa çıkmada daha etkili yolları kullanmakta ve strese karşı daha dirençli olmaktadır. Bu durum özellikle görevle ilgili durumlardaki stresler için daha açık olarak gözlenmektedir.

Üstün yeteneklilerin özelliklerine bakıldığında, temelde zihinsel özellikler açısından yaşlılarından farklı oluşları onların üstün yetenekli grubuna yerleştirilmesine yol açsa da sosyal, duygusal hatta fiziksel alanda da yaşlılarından daha “olumlu” özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Bedensel olarak daha sağlıklı ve yaşlılarıyla kıyaslandığında motor etkinliklerde daha hızlı gelişim gösterdikleri, sosyal ve duygusal alanda ise sağlıklı uyum gösterdikleri ve işbirliğine açık oldukları ve genellikle lider özelliği gösterdikleri, akademik etkinliklerin yanı sıra spor, güzel sanatlar, müzik gibi alanlarda da etkinlik gösterdikleri, sorumluluk duygusuna sahip

oldukları, zihinsel gelişim alanında ise genel olarak merak etme ve öğrenme açısından üstün oldukları, soyut düşünme yeteneklerinin gelişmiş olduğu, genel bilgi işleme sürecinde hızlı, çabuk, akılda tutabilen, özgün ve yaratıcı fikirler üretme eğilimine, iyi bir gözlem yeteneğine sahip oldukları bildirilmektedir (Buescher, 1991; Burak, 1995; Koyuncu, 1979; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992). Eğitim-öğretim yaşantıları için daha üstün zihinsel gelişim özellikleri gösteren bireylerin bu alanda stres yaşama ve stresle başa çıkma açısından daha avantajlı oldukları söylenebilir. Benlik algısı, problem çözme, sosyal beceri açısından daha alt düzeyde zihinsel gelişim özellikleri olan yaşlılarına göre daha olumlu ve istendik nitelikler taşıdıkları bildirilmektedir. Ancak bu bireylerin çoğunluk, seçilerek girdikleri eğitim-öğretim ortamlarında bu olumlu özelliklerin yanısıra başarı ve beceriye yönelik yoğun bir yarışmanın olması da başka bir stres kaynağını oluşturmaktadır (Buescher, 1991). Bu bireyler için stres yaşama daha çok edim düzeyiyle ilgili endişelerle ve mükemmeliyetçi, kontrolcü kişilik yapısıyla yoğunlaşabilmektedir. Alanyazında A tipi kişilik yapısı olarak tanımlanan bu özelliği gösteren bireylerin, bu anlamda stres yaşama ve strese bağlı hastalıklar yaşama konusunda risk taşıdıkları bildirilmektedir (Roskies, 1983; Roskies, 1994; Tyzskowa, 1990). Tyzskowa (1990) bugünün yoğun stres yaşayan ergenlerinin, geleceğin A tipi kişilik özelliği gösteren yetişkinleri olacağını ifade etmektedir.

Gerek çevre taleplerini bireyin karşılaması ve gerekse bireyin çevre konusundaki tercihleri açısından, başa çıkma süreçlerinin incelenmesi gerektiğini belirten Moos (1984), hastalık ve sağlık konusunda bütünleştirilmiş biopsikososyal bakış açısı geliştirmenin toplum psikoloji açısından önemini vurgulamaktadır. Stres yaşama ve stresle başa çıkma ile ruhsal (Alcook, 1997; Lazarus, 2000; Şahin, 1994) ve bedensel (Aldwin, 2000; Baum, Singer ve Baum, 1981; Roskies, 1994; Salovey, Rothman, Detweiler ve Steward, 2000) hastalıklar arasındaki ilişki düşünüldüğünde bu değerlendirme kaçınılmaz gözükmektedir.

Chan (1998) ergenlik döneminde stres verici yaşam olayları, bilişsel değerlendirme ve psikolojik belirtileri ele aldığı çalışmasında, yaşları 13-21

arasında değişen ergenleri incelemiştir. Yazar, ergenlerin bildirdiği stres verici olayların genel olarak okul, aile ve arkadaşlarla ilgili kişilerarası sorunlar olduğunu ileri sürmektedir. Bu olayların etkisi konusundaki öznel değerlendirmeler, olay sayısı ile doğrudan ilişkili görülürken, olay-belirti ilişkisi dikkate alındığında, olayların olumsuz değerlendirilmesinin genel ve özel psikolojik belirtilerden bağımsız olduğu ve etkileşime girmediği bildirilmektedir. Bununla birlikte yazar, olumlu olayların psikolojik rahatsızlık üzerinde olumsuz olayların yarattığı etkileri hafiflettiğine yönelik sonuçlar rapor etmektedir. Hirsch (1985) ergenlik döneminde stresle başa çıkma konusunda, güçlü bir akran grubunda yer alma ve doyum sağlayıcı bir okul yaşantısının olmasının önemine dikkat çekmektedir.

II.1.2.2.1. Stresle Başa Çıkma Kullarılan Etkili ve Etkisiz Yollar

Stresle başa çıkma, en temel biçimde stres yaşantısının olumsuz sonuçlarını azaltma ya da yoketmeye yönelik çabalarla stresin etkisini olumlu düzeyde tutabilme olarak tanımlanabilmektedir. Stresle başa çıkmak için kullanılan yol ve yaklaşımlar stres yaşantısının yer aldığı boyutların her birinde ayrı ayrı ya da birlikte ele alınabilmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi stres, fizyolojik, bilişsel-duyuşsal ve davranışsal boyutların her birinde göstergeleri (stres belirtileri olarak tanımlanan) olabilen bir yaşantıdır ve bu boyutların her biri diğerleriyle etkileşim halindedir. Dolayısıyla stresle başa çıkma çabalarında da, stresin oluştđu bu boyutlardan en az biri odakta olmak üzere hepsi bir biçimde yer almaktadır.

Stres yaşamının kaçınılmaz olması ve stresle başa çıkmanın bir yandan varoluşsal diğer yandan gelişimsel özellikler taşıması dikkate alındığında, başa çıkmanın temel hedefinin stres yaşantısının olumsuz sonuçlarından korunmak olduğu görülmektedir (Şahin, 1994). Stres yaşantısının olumsuz sonuçlarından korunmak, başa çıkma davranışlarının etkililiğini anlatırken, stres yaşantısının olumsuz sonuçlarından korunamamak da stresle başa çıkma davranışlarının etkisizliği anlamını taşımaktadır (Folkman ve ark. 1986; Lazarus, 2000b; Lazarus, Deese ve Osler, 1952; Lazarus ve Folkman, 1984). Dolayısıyla, stresle başa çıkmak

için kullanılan yol ve yaklaşımların kendilerinin de ek stres kaynakları oluşturma olasılığı söz konusudur. Örneğin okul başarısızlığını ailesiyle paylaşamayan bir ergenin, okula devamsızlığının olması bir yandan ailesiyle diğer yandan okulla olan ilişkisine zarar verici bir durumu oluşturmaktadır.

Ergenlik dönemindeki stresle başa çıkma yol ve yaklaşımlarının etkili/etkisiz oluşu değerlendirilirken, gerek stres yaşama ve gerekse başa çıkma davranışları açısından yaşa ve bireysel özelliklere bağlı değişimler olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca stresle başa çıkma sürecinde duygu ve sorun odaklı yolların, etkili/etkisiz yollar olarak kullanılmasından çok, ergenin hazıroluşuna ve kullanılan yolun işlevselliğine göre değerlendirilmesi uygun olacaktır.

Genel stres ve stresle başa çıkma alanyazını, sorun odaklı başa çıkma yollarının sağlamlığından söz etse de gereğinde duygu odaklı başa çıkmanın önemi de vurgulanmaktadır Dolayısıyla yaşanan strese ve beraberindeki koşullara uygun başa çıkma davranışlarının sergilenmesi önemli hale gelmektedir (Aldwin, 2000; Aldwin ve Brustrom, 1997; Lazarus, 1991a, 1991b, Lazarus ve Folkman, 1984). Başa çıkma davranışının stres vericinin yer aldığı bağlama göre değerlendirilmesinin ergenlik dönemi açısından önemi büyüktür. Çünkü herhangi bir durumun stres verici olarak algılanması ve mevcut ya da yeni başa çıkma yollarının seçilip kullanılabilmesi, deneyim eksikliği olan ergen için yetişkinlerin yaşadığından daha farklı ve karmaşık bir süreci getirecektir. Bu koşullarda uygun ve yeterli gelişimsel özelliklere, deneyime ve bilgiye sahip olmamış ergenden, yalnızca soruna odaklı başa çıkma yollarını ve yaklaşımlarını kullanması zaten beklenemez. Yine bu koşullar altında özellikle mevcut bilgi ve becerinin başka alanlara aktarımının yapılabilmesi de ergen için çok kolay olmayabilir. Bu nedenle, ergenin yaşadığı sorunların değerlendirilmesinde ve çözümüne yardımcı olunmasında sorunu belli bir çerçevede tutmak ve bu çerçevede yer alan tüm etkenleri ele almak önemli gözükmektedir.

Seiffge-Krenke (1993) değişik sorun alanlarındaki değişen başa çıkma davranışı örüntülerini ele aldığı çalışmada yaş ve cinsiyet farklılıklarını da değerlendirmiştir. Çalışmada önemli kişilerin bakış açısının farklı gelişimsel

alanlardaki uzlaşmaların artması bilişsel yoğunlukla ve sosyal olgunlukla ilişkili bulunmuştur. Ek olarak, yaşla birlikte içtepi kontrolünün daha açık hale geldiği ve bireysel özerklik için artan bir kabul olduğu bildirilmektedir. Çalışmanın sonuçları, stresle başa çıkmanın yaş ve cinsiyete göre farklılaşması konusunda çalışmalara gereksinim olduğuna işaret etmektedir. Başka bir çalışmada (de Anda ve Brandley, 1997) kullanılan başa çıkma stratejileri ve bunların etkililiği sorgulanmıştır. En sık kullanılan ilk beş stratejinin olumlu olduğu, ancak bunların orta sıklıkta kullanıldığı bulunmuştur, herhangi bir başa çıkma stratejisini kullanma sıklığında cinsiyet farklılığı bulunmamıştır. Araştırmacılar, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla aile desteği, sosyal destek, okul görevlileriyle konuşma, dinsel-ruhani destek, kendine güven (self-reliance), oyalanma arama (seeking diversions), duyguları açığa çıkarma-tartışma (Plunkett, Radmacher, Kimberley ve Mall-Phanara, 2000) stratejilerini kullandığını bildirmektedirler.

Stres verici yaşantılarla nasıl başa çıkıldığı konusunda yapılan çalışmalarda, stresle başa çıkma konusunda sıklıkla kullanılan yolların neler olduğu ve nelere bağlı olarak değişiklik gösterdiği konusunda; erken dönem (ilk çocukluk yılları) bağlanmanın (Greenberger ve McLaughlin 1998; Ognibene ve Collins 1998), boşanmış-ayrı ve evli annelerle çocuklarının stres yaşantıları, başa çıkma ve psikolojik uyum çabalarının (Compas ve Williams 1990), anne babanın çocuğa karşı tutumunun, anne babaya ait başa çıkma davranışının, ailenin ekonomik düzeyinin, ergenin benlik düzeyi ve kontrol inancının (Aysan 1988), başa çıkma stratejileri ve benlik imajının (Özer 2001), aileyle ilgili değerlendirmenin (Lakey ve Dickinson 1994), cezalandırıcı ya da destekleyici anne baba tutumunun (Baykal,1996) başa çıkma stratejilerinin türünü belirleyici olduğu bildirilmiştir. Normal ergenlerde savunma tepkileri ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki de çeşitli çalışmaların konusunu oluşturmuştur (Şahin 1995; Alkanat 1996; Baykal 1996; Erickson, Feldman, Steiner 1997).

II.1.2.2.1.1 Stresle Başa Çıkma İle Beden Sağlığı Arasındaki İlişki

Stres yaşama ve stresle başa çıkma ile beden sağlığı arasındaki ilişki gerek gündelik yaşamda gerekse bilimsel alanda sıklıkla ele alınan konulardan biridir. Stres yaşama ve başa çıkma ile beden arasındaki ilişki biyolojik bakış açısı yardımı ile izlenebilmektedir. Bedenin strese maruz kalma koşulları ve stresle başa çıkma sürecinin özelliklerine göre değişebilen hastalıkların gelişme olasılığı söz konusudur (Lazarus, 1991a, Şahin,1994; Baum, Singer ve Baum, 1981). Roskies'in (1994,s.23) bir stres durumunda ortaya çıkabilecek fizyolojik tepkiler olarak bildirdiği belirtiler dikkate alındığında, stres ve hastalık arasındaki ilişki kolaylıkla anlaşılabilir. Fizyolojik, bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutta yer alabilen stres belirtilerinin uzun süreli ya da yoğun olması sonucunda, her biri beden üzerinde kalıcı olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Dolayısıyla stres yaşama ve beden sağlığı arasındaki ilişkide başa çıkma en önemli bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır (Holroyd, Appel ve Adranik, 1981; Oakland ve Ostell,1996).

Psikolojik stresin fiziksel hastalığa yol açması iki biçimde olabilmektedir. Birincisi, yukarıda belirtilen stres durumlarında, organ ve sistemlerin daha çok çalışmaya zorlanması ve bunun uzun sürmesi sonucudur. İkincisi ise, stresin bedenin bağışıklık sistemi üzerindeki olumsuz etkileri ve uzun süren stres sonucunda bedenin hastalıklara karşı korunma yeteneğini yoketmesiyle ortaya çıkar (Baum, Singer ve Baum, 1981; Lazarus, 1952; Morris, 2002; Salovey, Rothman, Detweiler ve Steward 2000; Şahin 1994; Woolfolk, 1998). Kalp hastalıkları ve stres arasındaki ilişki en sıklıkla çalışılan konulardan biridir. Özellikle stres ve bağışıklık sistemi arasındaki ilişki ise, psikonöroimmünoloji alanında, stres ile bağışıklık, endokrin ve sinir sistemi etkinlikleri arasındaki etkileşimi incelemektedir (Ader ve Cohen, 1993). Uzun süreli stres sonucu bağışıklı sisteminin etkilenmesini açıklamak üzere, AIDS (Acquired Immune Deficiency Syndrome) ve kanser başta olmak üzere pek çok hastalık inceleme konusu olmuştur.

Stres durumunda ortaya çıkan fizyolojik tepkilerin ortaya çıkışının temel nedeni yaşamsal olmasına karşın, bedenin üzerindeki bazı ek baskı ve zorluklar da stres koşullarındaki fizyolojik tepkilerin hem nedeni hem sonucu

gibi ortaya çıkabilmektedir. Bu etkenler arasında, beslenmeden (protein, karbonhidrat, nişasta, yağ, vitamin, su), uyku-dinlenme, sosyal iletişim özelliklerine kadar pek çok etken bu duruma yol açabilmektedir. Bu etkenler açısından yoksunluk ya da aşırılık stres durumuna yol açan koşuldur. Ayrıca özellikle beslenme ya da uykuyla ilgili aşırılık ya da yoksunluk başka kaynaklı stres yaşantılarının sonucu olarak da ortaya çıkmaktadır (Lazarus 1952; Salovey, Rothman, Detweiler ve Steward 2000; Şahin 1994; Baum, Singer ve Baum 1981; Tennen, Affleck, Armeli ve Carney, 2000).

Stres ile bedensel rahatsızlıklar arasındaki ilişki, yetişkin yaşamı için olduğu kadar ergenlik dönemi açısından da önemli bir konudur. Ergenlerin çoğu için ciddi sağlık sorunları söz konusu olmamasına karşın, son dönem olumsuz yaşam olaylarının üst üste gelişi ile psikolojik ve fiziksel sağlık sorunları arasında olumlu bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Tedavi kurumlarına başvuran ergenler arasında yaşam stresleri ile tekrarlayan ağrı ve davranışsal sorunların birlikte yer aldığı bildirilmektedir (Baldwin, Harris ve Chambliss, 1997). Özellikle yetişkin yaşamı için incelenen stres ile kardiyovasküler, gastrointestinal rahatsızlıklar arasındaki ilişki, günümüzde kanser gibi kronik, ölümcül rahatsızlıklar açısından da sıklıkla ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra kronik rahatsızlıklara yönelik uyum sağlama da konunun farklı bir boyutu olarak ele alınmakta ve çeşitli başa çıkma davranışları boyutunda incelenmektedir. Schreurs ve Ridder (1997) kronik rahatsızlıklara uyum sağlamada sosyal destek ile başa çıkma arasındaki ilişkiyi dört farklı şekilde incelemektedir; 1) bir başa çıkma stratejisi olarak sosyal destek arama, 2) başa çıkma kaynağı olarak sosyal destek, 3) birey olarak hastanın başa çıkma yoluna bağımlı sosyal destek ve 4) bir sosyal sistem olarak başa çıkma. Yazarlar ayrıca, kronik hastalık sürecinde sosyal destek almanın, bağımsızlık ve kendine yeterlik duyguları üzerindeki etkileri yoluyla olumsuz sonuçlar doğurabileceğine dikkat çekmektedir.

Bedensel, bilişsel, duygusal ve psikososyal tüm alanlarda hızlı ve yoğun bir değişim yaşamakta olan ergen, gerek gelişimsel gerekse durumsal nitelikli stres vericilerle başa çıkmaya çalışmaktadır. Şahin (1994) stresin etkisini artıran özelliklerin yanında, azaltan özellikler de olduğunu bildirmektedir.

Buna göre, belli kişilik yapıları olarak karşımıza çıkan bu özellikler şöyle sıralanabilmektedir: kendine güvenme, kendiyle barışıklık, stresli durumdan kurtulunabileceği inancı, olayları tehdit olarak değil, büyüme, değişme için fırsat olarak algılama, mizah yeteneği, yapılan işin sonucundan çok sürecinden keyif alma gibi. Bunlara ek olarak sosyal destek varlığı, duygusal paylaşım gibi yaşantılar da stresi azaltmaktadır.

Gerek biyolojik bakış açısı gerekse psikolojik bakış açısı kapsamında olsun, stres verici etkenler birlikte ele alındığında, insanın bir biçimde sürekli stres durumunda olduğu görülür. Süren bu durum, sonuçta bedensel alanda sempatik sisteme aşırı yük getirmektedir. Bu yükün süresine bağlı olarak bedensel alanda pek çok belirti değişen düzeylerde yaşanmaya başlayabilir. Burada önemli bir boyut da bu tehditlerle mücadele için geliştirilen yolların bir bölümünün (örn. gerilimi azaltmak için alkol alımı, madde kullanımı gibi) stres durumunu gidermeye yaramadığı gibi, zorluğun artmasına da neden olmasıdır. En belirgin yaşanan belirtiler; tedirginlik, rahatsızlık duygusu, baş ağrıları, hazımsızlık, yorgunluk, cilt bozuklukları iken daha ciddi düzeylerde, yüksek tansiyon, astım, ülser, kanser, kalp krizi, felç, depresyon, diğer akıl hastalıkları ve ölüm gibi noktalara varabilmektedir (Aldwin, 2000; Baum, Singer ve Baum, 1981; Şahin, 1994; Salovey, Rothman, Detweiler ve Steward, 2000).

II.1.2.2.1.2. Stresle Başa Çıkma İle Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki

Stres yaşama ve stresle başa çıkma uyum sağlama sürecinde temel inceleme alanları olarak karşımıza çıkmaktadır. Uyum sağlama sürecinde en sıklıkla karşılaşılan ruh sağlığı sorunları ise kaygı ve depresyon olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplum ruh sağlığı açısından depresyon, önemli bir ruh sağlığı sorunu olarak görülmektedir. Depresyonu gerek oluşumu ve gerekse tedavisi açısından geniş kabul gören yaklaşım bilişsel yaklaşım temelinde geliştirilen depresyonun bilişsel kuramıdır (Beck, Rush, Shaw ve Emery, 1979). Kurama göre depresyonun oluşması ve sürmesinde;

- 1) Kendini, dünyayı-yaşantıları ve geleceği olumsuz algılama,
- 2) Olumsuz düşüncelerin otomatik olarak ortaya çıkması,
- 3) Bilgi işleme ve algıda sistematik hataların olması ve
- 4) Temel işlevsel olmayan sayıltıların ortaya çıkması söz konusudur.

Depresyonun önemli bir bileşeni olarak görülen bu bilişsel özellikler daha çok yetişkin grup için çalışılmıştır. Mc Cauley, Mitchell, Burke ve Moss (1988) depresif düşünce tarzının, kendini ve geleceği olumsuz görmeyi içerecek biçimde klinik olarak tanı almış çocuk ve ergenlerde de bulunduğunu bildirmektedir. Önemli bir ruh sağlığı sorunu olarak karşımıza çıkan diğer bir konuda kaygı zorluklarıdır. Kaygının günlük yaşamın kaçınılmaz belki de normal bir parçası olduğunu bildiren Marks (1975), yoğun ya da uzun süre devam eden ya da açık bir neden yokken ortaya çıkan kaygının hastalıklı kaygı olduğunu ifade etmektedir. Kaygı ruh sağlığı sorunları içinde farklı rollerde görülebilmektedir. Marks (1975) bazı durumlarda hastalıklı kaygının daha ciddi bir bozukluğun (şizofreni, depresyon gibi) bir parçası olabileceğini ve burada kaygıdan daha çok temel olan bozukluğun tedavisinin gerekli olduğunu bildirmektedir. Yazar, bazı hastalar için de kaygının başat sorun olduğunu ve bunun tedavisinin temel konu olduğunu ifade etmektedir. Hastalıklı kaygının azalması temelde özgür ve açık bir biçimde sorunların tartışılması önemlidir. Bazı durumlarda ilaç kullanımı da gerekebilir. Ancak hastalıklı kaygının azalmasında en etkili yöntemlerin değişik türlerde psikolojik teknikler olduğunu bildirmektedir (sistematik duyarsızlaştırma, operant koşullama, model olma, psikolojik tedavilerle ilaç kullanılması). Bilişsel ve motivasyonel değişkenler tüm yöntemlerin yanında sonucu etkileyen değişkenlerdir. Loewenstein, Weber, Hsee ve Welch (2001) uyumsuz başa çıkmanın ve psikososyal sağlık sorunlarının ergenlikte önemli bir başa çıkma davranışı olarak görülen risk alma davranışı konusunda bir kısır döngü yaratabildiğini bildirmektedir. Araştırmacılar, ergenlerin sorunlu oldukları ve hayal kırıklığına uğradıkları zaman ilaç, sigara ya da alkol kullanımına yöneldiklerini ve bu davranışları bir başa çıkma yolu olmaktan çok risk alma ve heyecan arama davranışı olarak tanımladıklarını söylemektedir. Dolayısıyla ergenlerin bu davranışların zararları ve gelecekteki sonuçları hesaba katmadıklarına dikkat çekmektedir.

Loewenstein ve arkadaşları (2001), insanların risk koşullarında iki düzeyde tepki verdiklerini belirtmektedir: bunlardan ilki riskin bilişsel olarak değerlendirilmesi ikincisi ise, duygusal olarak tepki verilmesidir. Ergenin bilişsel ve duyuşsal gelişim özellikleri dikkate alındığında ergen, risk davranışlarının yakın ya da uzak gelecekteki olumsuz sonuçlarını düşünse bile, benmerkezci düşünce özelliği nedeniyle kendisinin olumsuz sonuçlar yaşamayacağı ve sonuçları kontrol altında tutabileceği inancı taşıdığı görülmektedir. Benzeri bir durum kendisi ya da yakını adına yaşamı tehdit eden bir hastalık yaşandığında da söz konusu olabilir. Taylor (1983) tehdit yaşanan koşullara (yaşamı tehdit eden bir hastalık) uyum sağlamada üç ana konunun önemli olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, yaşantıda bir anlam araştırma, özel olarak yaşanan olayda ve genel olarak da kişinin kendi yaşamı üzerinde yeniden kontrol kazanmak ve benliğini iyileştirici değerlendirmelerle benlik saygısını yeniden düzenlemenin gerçekleştirilmesi en belli başlı bilişsel değerlendirmeler olarak görülmektedir.

Compas, Orosan ve Grant (1993), stres verici yaşantıların ve stresle başa çıkma çabalarının ergenlik sırasındaki psikolojik rahatsızlık ve psikopatolojiyi anlamada önemli olduğunu belirtmektedir. Depresyonu, stres ve başa çıkma süreçlerinin sonuçları açısından ele alan araştırmacılar, kişilerarası strese maruz kalma ve buna ait değerlendirmelerin biyolojik gelişim boyutuyla ve uyumsuz başa çıkma stratejilerinin kullanımıyla birlikte olduğunu göstermişlerdir. Seiffge-Krenke, Weidemann, Fentner, Aegenheister ve Poeblaw, (2001), sağlıklı ve tedaviye sevk edilmiş ergenlerde okulla ilgili stresler ve aile stresleriyle başa çıkmayı ele aldıkları çalışmalarında, tedaviye sevk edilen ergenlerin her iki alanda da daha yüksek düzeyde stres yaşadıklarını ve yine her iki stres yaşantılarıyla ilgili olarak daha işlevsel olmayan başa çıkma stillerini kullandıklarını bulmuşlardır. Frye ve Goodman (2000) da stres ve depresif belirtiler arasındaki sosyal sorun çözme hatalarının rolüne vurgu yapmaktadır.

Çocuk ve ergenlerin ruh sağlığı ve uyumları konusunda sıklıkla ele alınan konulardan biri de tek anababalı olma durumudur. Boşanmış-ayrı ve yeni bir evlilik yapmış anneler ile onların ergen çocuklarında, stres, stresle

başa çıkma ve psikolojik uyumun ele alındığı bir çalışmada (Compas ve Williams, 1990), 10-15 yaş grubundaki çocuklar ve onların anne ve/veya babaları ele alınmıştır. Çalışmada yalnız annelerin, ekonomik, aile ve kişisel sağlık sorunlarını evli annelere göre daha fazla belirttikleri ve depresyon, kaygı ve psikotizm belirtilerinin de yine evli annelere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Yalnızca anneli aileler ile anababalı ailelerdeki annelerin çocukları için bildirdikleri duygusal-davranışsal sorunlar ile çocukların kendilerinin bildirdikleri duygusal-davranışsal sorunlar, stresli olaylar ya da başa çıkma açısından fark bulunmamıştır.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde ergenlik döneminde stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik programlar ve yaklaşımlar incelenecektir.

II. 1. 3. Ergenlik Döneminde Stresle Başa Çıkmayı Geliştirmeye Yönelik Programlar

Ergenlik döneminde stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik programlar iki bölümde ele alınacaktır: 1) Ergenlik döneminde stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik programlara genel bir bakış ve 2) Ergenlik döneminde stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik olarak strese karşı aşılama eğitiminin kullanıldığı programlar.

II.1.3.1. Ergenlik Döneminde Stresle Başa Çıkmayı Geliştirmeye Yönelik Programlara Genel Bir Bakış

Ergenlik dönemine özgü stres yaşama ve stresle başa çıkmayı değerlendiren özel bir kuramsal yaklaşım söz konusu değildir. Dolayısıyla, bu dönemde stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik çalışmalarda da ergenlik dönemine özgü programlara rastlanmamaktadır. Ergenlik döneminde stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik programlar da çoğunlukla belli sorun alanları için yürütülen, o sorun alanına özgü programlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte özellikle belirli bir ruhsal rahatsızlık tanısı almış ergenlere yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar, ister ruhsal

rahatsızlığı olan ergenlerle, ister sağlıklı ergenlerle yürütülüyor olsun, temelde davranış sorunlarını, ruh ve beden hastalıklarını önleyici nitelik taşımaktadır.

Ergenlikte stresle başa çıkma konusuna yönelik müdahale çalışmaları iki boyutta ele alınabilir.

- 1) Belli bir ya da birkaç tedavi ya da müdahale tekniğinin belli bir sorun alanına yönelik olarak uygulanması. Bu tür çalışmalar daha çok davranış problemleri, psikopatolojik sorunlar ve travmatik yaşantılar üzerinden yürütülen çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaygı, öfke, depresyon, kronik hastalık, doğal afet, intihar davranışı, kayıp yaşantıları-travmatik yaşantılar konularında ve özel ergen grupları için geliştirilmiş programlara rastlanmaktadır.
- 2) Genel gelişimsel gidişi destekleyecek biçimde, zorlanılan alanlarda destek sağlanması (daha çok psikoeğitim çalışmaları). Bu tür çalışmalar daha çok kendini tanıma ve iletişim becerilerini geliştirmeyi içeren çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik program içeriği, ister gelişimsel ister durumsal stres kaynağını içersin hedef, ergenin bilişsel, duygusal, psikososyal gelişiminin desteklenmesi, beden ve ruh sağlığının korunmasıdır. Hedef grubu ne olursa olsun, gelişimin desteklenmesi ve beden ve ruh sağlığının korunmasına yönelik çalışmalar önleme çalışmaları olarak tanımlanabilir. Romano ve Hage (2000), bir önleyici müdahalenin en az bir tanesini bulundurması gereken beş boyutu şöyle sıralamaktadır:

- 1) Sorun davranışın bir daha ortaya çıkmasını önlemek (daha çok fiziksel hastalıklar için geçerli olabilir),
- 2) Sorun davranışın yapılanmasını geciktirmek (daha çok çocuklar ve ergenler için söz konusudur, örneğin tütün kullanımından ne kadar kaçınır, kullanımı gecikirse bağımlı hale gelmesi olasılığı o kadar azalacaktır),
- 3) Varolan sorunlu davranışın etkisini azaltmak (sigarayı bırakma sonrası ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgilenme vb. aslında bu boyut

kardiyovasküler ve akciğer hastalıkları için birincil önleme çalışması olarak görülebilir)

- 4) Duygusal ve fiziksel iyi oluşu zenginleştirecek, geliştirecek bilgi, tutum ve davranışları güçlendirmek (yaşam biçimini düzenleme, gençlere yaşam becerilerini öğretme gibi),
- 5) Fiziksel ve duygusal iyi oluşu geliştirecek kurumsal, toplumsal ve hükümet politikalarını desteklemek (kariyer gelişimini desteklemekten, okulda ve işyerlerinde sağlıkla ilgili düzenlemelere kadar geniş bir yelpazede düşünülebilir).

Ergenlik döneminde stresle başa çıkma konusundaki programları belirlemek ve değerlendirmek oldukça karmaşık bir konudur. Çünkü ergenlik dönemi gelişimsel stres kaynakları içerisinde yer alan konularla ilgili çalışmaların hemen hepsi stres, stresle başa çıkma ya da stres yönetimi ve benzeri diğer kavramları barındırmayan başlıklar taşımaktadır (örn. Karar verme becerilerini geliştirme eğitimi, sosyal beceri eğitimi, mesleki rehberlik vb.). Ayrıca çalışmaların başlığında stresle başa çıkma kavramları kullanılmış olsa bile içeriğinde çoğunlukla kaygı (Hains, 1992a, 1992b, 1994; Meichenbaum, 1972; Jaremko, 1993; Register, 1991; Kiselica ,1994), öfke (Feindler ve Freaow, 1983; Hains, 1994) gibi duyguların kontrol ve yönetiminin değerlendirildiği görülmektedir. Dolayısıyla stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik program niteliğindeki uygulamalarda da stres ve başa çıkma kavramlarının çoğunlukla doğrudan yer almadığı görülmektedir.

Ergenlik yıllarında başarılı başa çıkmayı geliştirmek üzere Compas (1997), a) ergenlik döneminde stresin yapısı nedir?, b) çocukluk ve ergenlik döneminde başa çıkmanın gelişiminin doğal akışı nedir?, c) ergenlik sırasında etkili başa çıkmanın özellikleri nelerdir?, d) başarılı başa çıkmayı geliştirmede etkili olduğu bulunan programların dayanak noktası nedir? ve e) bu alanda araştırma ve program geliştirmede gelecek adımlar nelerdir? sorularının yanıtlanması gerektiğini belirtmektedir. Çocukluk ve ergenlik dönemindeki stresin belirlenmesi ve başa çıkma programlarının

değerlendirilmesi çalışmalarında bu saptamaların dikkate alınması yararlı olacaktır.

Ergenlik döneminde stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik çalışmalar yer aldığı bağlama göre; hem eğitici geliştirici hem de önleyici ve/veya tedavi edici boyutta işlev görebilir. Durlak ve Wells (1997) tarafından, 18 yaş ve altı çocuk ve ergenlerin ruh sağlığı açısından temel korumaya yönelik ilgili araştırmalarla ilgili bir meta analizi çalışması yapılmıştır. Araştırmacılar sonuç değerlendirmelerinde, gözden geçirilen 177 çalışmanın bulgularına göre, programların çoğunun olumlu etkilere ulaştığını ifade etmişlerdir. Çalışmaların dokuzunda olumsuz etkiden söz edilmektedir. Gelişimsel düzeye göre bakıldığında 11 yaş ve yukarısı için sorun çözme programlarının yer almadığını bildirmektedirler. Söz konusu çalışmaların yürütüldüğü ortamların çoğunlukla okul olduğunu, çalışmaların ancak 52 tanesinde program uygulama metninin yer aldığını, müdahale hedeflerinin 113 çalışmada çok genel olarak açıklandığını ve çalışmaların ancak %13'ünün 13 yaş ve üzeri ergenlerle gerçekleştirilmiş olduğunu göstermektedir. Yazarlar, bu çalışma sonuçları açısından dikkat edilmesi gereken durumun, temel önleme programlarının normal düzeyde işlev görenlerle yürütülen ve dramatik değişikliklerin beklenmediği gruplarla çalışılmış olması olduğunu belirtmektedirler.

Başta çıkmaya yönelik önleme çalışmaları genel olarak grup çalışmaları olarak yürütülen çalışmalardır. Rose (1989) gruplarda başta çıkma eğitimini değerlendirdiği çalışmada, sorunların birbirinden farklı örüntüleriyle mücadele edebilmek için gereken çok çeşitli başta çıkma becerilerini danışanlara öğretmek için tek bir tedavi ya da eğitim yönteminin yeterli olmayacağını bildirmektedir. Bu bağlamda yazar, başta çıkma becerileri eğitiminin her biri farklı kuramdan geliştirilmiş çok çeşitli yöntemleri işe sürmesinden yola çıkarak bütünleştirilmiş bir başta çıkma eğitimi yaklaşımı sunmuştur. Rose bu eğitim sürecinde sistematik sorun çözme, model olma, pekiştirme süreçleri, bilişsel değişim yöntemleri (bilişsel yeniden yapılandırma, kendi yönetimli eğitim) gevşeme yöntemleri, küçük grup süreçleri ve genelleme stratejileri boyutlarında bütünleştirilebileceğini bildirmektedir. Ergenlerle yürütülecek

herhangi bir grup çalışması, ister eğitim, ister psikoeğitim ya da danışmanlık niteliği taşıyın, sürecin gelişimsel açıdan değerlendirilmesi gereği açıktır. Örneğin Ball ve Mack (1986) ergenlerle grup danışmanlığı açısından gelişim kuramlarının doğurgularını inceledikleri çalışmada, ergenin kimlik araştırma sürecini merkeze alarak, ergenlerin gerek genel gelişimsel özelliklerine gerekse bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi gerektiğini bildirmektedir.

Ergenlik dönemi gelişim özellikleri dikkate alınarak yürütülen bilgi ve beceri kazandırma programlarından dikkat çekici olan bir alan da sağlık alanıdır. Sağlık alanının önemli konuları ise cinsel gelişim ve üreme sağlığı ile alkol ve madde kullanımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerek bedensel gerekse bilişsel ve duygusal gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanan eğitim programları öncelikle erenlik dönemindeki gençleri bilgilendirme ile kendi bedenini ve karşı cinsin bedenini tanıma, karşı cinsle iletişim becerileri geliştirme ve cinsel yollarla bulaşan hastalıklardan korunmanın sağlanması hedeflenmektedir. Ayrıca genel gelişimsel bilgilendirme ve destek dışında belli boyutlarda risk taşıyan ya da sorun yaşayanlara yönelik küçük ya da büyük ölçekli eğitim, destek ve tedavi programları da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, temelde ruh sağlığı ve davranış sorunları boyutunda da değerlendirilebilecek olan alkol ve madde bağımlılığı konusunda (Doğan ve Özden, 1997) ergenlerin ruh ve beden sağlığını korumaya yönelik müdahale programları da yürütülmektedir.

Rubenzler (2000) okul çağında özellikle başarıya yönelik olarak yaşanan stresle başa çıkma konusunda stres yönetiminde tutum-davranış ve koşullar (ABC-attitude-behaviour-circumstances) üçlemesine dikkat çekmektedir. Yazara göre, öğrencinin tutumu, davranışı (becerileri) ve koşullar bir bütün halinde değerlendirilmelidir. Gillham, Shatté ve Freres (2000) depresyonun önlenmesinde bilişsel-davranışsal ve aile müdahalelerini gözden geçirdikleri çalışmalarında, ergenlere yönelik müdahale çalışmalarında program etkililiğini gösteren sonuçları kadar göstermeyen sonuçların da varlığına dikkat çekmektedir. Özellikle yöntem konusundaki sorunların dikkat çekici olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin bilişsel değişkenlerin (benlik saygısı, açıklama tarzı, umutsuzluk gibi.) sıklıkla çalışıldığı halde atılganlık, başa

çıkma stratejileri gibi sorun çözme değişkenlerinin gözardı edildiği ifade edilmektedir. Ayrıca müdahale çalışmalarında olumlu müdahale etkilerinin bağımsız araştırma ekiplerince tekrarlandığı çalışmaların olmadığını ve pek çok bilişsel-davranışçı müdahalede kesişmeler olmasına karşın, her bir müdahalenin diğerinden bütünüyle farklı bir beceriler bütününe ele almasının karşılaştırmaları zorlaştırdığına dikkat çekmektedir.

Kendall (1993) gençlerle yürütülecek müdahale çalışmalarının, normal gelişimsel akışta özerklik ve bağımsızlığa yönelik gelişimsel zorlukların hakim olduğu yıllarda gerçekleştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Yazar, gençlerle gerçekleştirilecek özellikle bilişsel-davranışçı müdahale ya da tedavi işleyişinde model olma, başa çıkma becerisi geliştirme, ödüller (ele alınan konuya uygun, etkinlikler, rol oynama vb.), duyuşsal eğitim, eğitim görevleri (oturumlarda ya da ev ödevi olarak) kullanıldığını ifade etmektedir.

Temel önleme çalışmaları konusunda ruh sağlığı çalışanları kadar okul çalışanlarının da önemli olduğu vurgulanmaktadır (Hall ve Torres, 2002). Ergenlerin başa çıkma becerilerini artırmak ve onlara yeterli destek sistemlerini sağlamak konusunda, ruh sağlığı çalışanları, aile ve okul ile işbirliği ve okul danışmanlarıyla işbirliğini sağlayacak bir düzenlemenin önemine dikkat çekmiştir. Bu değerlendirme özellikle temel önlemenin gereğini vurgulaması açısından önemlidir. Çalışmacılar ayrıca aileye yönelik çok boyutlu önleme modeli ve Ellis'in (Akt. Hall ve Torres, 2002) önleme programından söz etmektedirler. Buna göre, Ellis'in programında üç tip müdahale yer almaktadır. 1) Çok faktörlü müdahaleler; ergenin çevresinde yer alan tüm riskler, gereksinimler ve koruyucu faktörler hem bireysel hem de hedef popülasyondaki bireylerin hepsinin gereksinimlerini karşılamaya yönelik planlamayı ifade etmektedir. 2) Çok sistemli müdahaleler; bireylerin etkileşime girdikleri her sosyal bağlamda yer alan etkenleri vurgulamakta ve risk etkenlerinin etkileşimsel olmasına dayanmaktadır. 3) Çok düzeyli müdahaleler; hem mikro hem de makro düzeyde kaynak sağlama gereksinimini vurgulamaktadır. Çalışmacılar, bireysel güçleri artırma ve bireysel sınırlılıkları azaltma; sosyal desteği artırma, sosyal stresi azaltma ve

çevresel değişkenleri (yoksulluk, doğal afet ve toplum programlarının gençlik için uygunluğu) gözden geçirmenin önemini vurgulamaktadır.

Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde, özellikle okul ortamlarında yürütülecek müdahale programlarının, gelişimi destekleyici olacağı, içinde bulunulan dönemde ve yetişkin dönem için olası rahatsızlıkları önleyebileceği bildirilmektedir. Ergenlikte stresle başa çıkma konusuna yönelik müdahale çalışmalarının en önemli yanı hedefi ve bu hedefe ulaşıldığındaki etkililiği ve etkinin kalıcılığı boyutudur. Çok az sayıda çalışmada ise müdahale çalışmalarının etkisizliğinden söz edilmektedir (Hall ve ark., 2002; Van Slayck, 1996).

Ergenlik döneminde yaşanan streslerle başa çıkma yollarını geliştirmeye yönelik müdahaleler açısından bakıldığında, kullanılan programların kuramsal dayanaklarının çoğunlukla öğrenme ilke ve tekniklerine dayalı bilişsel-davranışçı yaklaşımı içerdiği görülmektedir (örneğin, zaman yönetimi, sistematik duyarsızlaştırma, planlama, hedef belirleme, olumlu iç konuşma v.b.) (Baltaş, 2001; Compas, 1997). Bu tekniklerin kullanımının da gelişimsel eğitimsel boyuttan daha çok sağlıkla ilgili stres kaynakları (Kessler, Price ve Wortman, 1985) ve sınav kaygısına yönelik olması söz konusudur (Baltaş, 2001; Soric, 1999). Bunlara ek olarak, psikolojik müdahale alanlarının hemen hepsi için geçerli olan grup çalışmalarının tercih edildiği görülmektedir. Bu bağlamda, ergenler için grup içinde olmanın gelişimsel önemi de dikkate alındığında programların grupla yürütülmesinin daha uygun olacağı düşünülebilir.

Ergenlik dönemi stres yaşantılarını değerlendirme ve başa çıkma davranışlarını geliştirmeye yönelik olarak ele alınabilecek bir grup program da tedavi niteliği taşıyan programlardır. Hedef tedavi olduğunda psikoterapötik müdahalelere ek olarak psikofarmakolojik tedavinin kullanılıp kullanılmaması da ayrı bir araştırma konusu olmaktadır. Belli bir psikopatoloji tanısı dikkate alınarak hazırlanan programların kuramsal altyapılarının çoğunlukla depresyon, kaygı bozukluğu sorunlarında bilişsel davranışçı yaklaşım ilke ve teknikleriyle oluşturulduğu görülmektedir. Bununla birlikte psikopatoloji tanısı almış olan ergenlerin belli psikolojik ve davranış

özelliklerini geliştirmeye yönelik (örn: depresif ergenlerde benlik saygısı) programlar da görülmektedir. Tedavi amaçlı yürütülen programlardaki temel yapının ise duygu ile biliş arasındaki ilişkiye yönelik olduğu görülmektedir.

Ergenlik döneminde stresle başa çıkma konusunda yürütülen programlar genel olarak değerlendirildikten sonra gelişimsel stres kaynaklarına yönelik başa çıkmayı geliştirici çalışmalar gözden geçirilecektir.

II.1.3.2. Gelişimsel Stres Yaşantılarıyla Başa Çıkmayı Geliştirmeye Yönelik Programlar

Ergenlik dönemi gelişimsel stres kaynaklarını ele alan müdahale çalışmaları iki açıdan değerlendirilebilir: 1) programda hangi gelişim görevi boyutunun hedef olarak seçildiğine göre ve 2) uygulanan programın kuramsal temeli ile programda yer alan ilke ve tekniklere göre. Aslında ergenlik dönemi gelişimsel stres kaynakları temelinde yürütülen programlarda ele alınan değişkenlerin her zaman bu alt alanlardan yalnızca birinde yer almadığı görülmektedir.

1) Ergenlik dönemi gelişimsel görevleri (kişilerarası, kimlik gelişimi-benlik algısı, başarı-performans) açısından baktığımızda, bu dönem için uygulanan programların her zaman tek bir gelişimsel boyutu hedef almadığı görülmektedir. Örneğin çatışma çözme eğitiminin güdülenme üzerine etkisi gibi (Hay, Bryne ve Butler, 2000) çapraz etkiler de araştırılmaktadır. Ergenlik dönemi stres yaşantıları içinde gelişimsel olarak büyük önem taşıyan, kişilerarası çatışma konuları ergenliğe gelişimsel bakış açısı ile müdahale programları geliştirilmeye en uygun konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Laursen ve Collins ,1994). Van Slyck, Stern ve Zark-Place (1996) çatışma çözme konulu müdahale çalışmalarının hem üst düzey gelişimi sağlamada hem de önlemede önemli etkileri olacağını savunmaktadır. Bunun nedeni olarak da ergenlerde, normatif yaşam stres vericilerini yönetmede etkin sorun çözme stratejilerini vurgulayan başa çıkma stratejilerinin kazanımı ve kullanımının daha iyi uyumla ilgili olmasını göstermektedir.

Ergenlik döneminin eğitim yaşantısı boyutundaki gelişimsel görevleri yoluyla yaşanan zorlukları ele alan çalışmalar da önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Özellikle sınav kaygısına yönelik müdahale çalışmaları ön planda görülmektedir. Bu boyutta dikkat çeken bir konu, gelişim görevlerinin hemen her boyutunun (örneğin benlik algısı, sosyal beceri vb.) ele alınarak, başarı ve performansın artırılmasının hedeflendiği programların çoğunlukta olduğudur.

Van Slayck ve arkadaşları (1996) gençliği merkeze alan çatışma çözme ile yetişkinliği merkeze alan çatışma çözme arasındaki temel farklılığa işaret ederek, ergenlikteki çatışma çözmenin temelinde sorun çözmenin yer almasını vurgulamaktadır. Araştırmacılar, çatışma çözme müdahalesinin yetişkinler için bir çözüm olabileceken, doğası itibarıyla ergenler için eğitimsel, gelişimsel ve önleyici nitelikler taşıdığını vurgulamaktadır. Ayrıca çatışma çözme eğitiminin, farklı koşullara sahip eğitim-öğretim ortamları için de farklı anlamlar taşıyabileceğine dikkat çekmektedirler. Örneğin, çok az şiddet olan ya da hiç şiddet olmayan, ortalama bir orta sosyoekonomik düzeyi temsil eden bir okulda bu çalışmaların eğitimsel ve gelişimsel niteliklerinin ön plana çıkarken; tersine, dezavantajlı, düşük sosyoekonomik düzey statüsündeki, şiddetle kuşatılmış bir okulda önleyici ya da hatta tedavi edici olarak değerlendirilebileceğini ileri sürmektedirler. Bu değerlendirme aslında tüm müdahale çalışmalarında değişik düzeylerde işleyen önleme süreçlerini işaret etmektedir.

Van Slayck ve arkadaşları (1996) gençliğe yönelik çatışma çözme programlarının, ergenin bilişsel, duygusal, sosyal ve mesleki gelişim görevleri paralelinde işleyişi olan bir yaklaşımı barındırdığını bildirmektedir. Buna göre gençliğe yönelik çatışma çözme programında;

- 1) Bilişsel alanda, soyut düşünce ve gelecek yönelimli olma özelliklerindeki artış dikkate alındığında, çatışma çözmenin en üst yöntemi olarak çok boyutlu düşünmenin hedeflendiği görülmektedir. Bütün ergenlerin bu düzeye ulaşması beklenmese de gelişimsel alanda üst düzey işlev görmeye yönelme program hedefiyle uyumludur.

- 2) Duygusal gelişim alanında, kendine güven ve umut (hopefulness) çatışma çözme yapılarının kullanımının temel ilkeleri ile uyumlu olan en üst işlev görmenin iki göstergesidir.
- 3) Sosyal gelişim alanında, işbirlikçi, güvenli etkileşime girme ve diğerlerinin bakış açısını farkedip anlama yeteneğine sahip olma becerileriyle uyumluluk söz konusudur. Ayrıca sosyal sorumluluk, tarafsızlık, eşitlik, diğerinin gereksinimlerini ve iyiliğini gözetme davranışları yer almaktadır.
- 4) Mesleki gelişim alanında ise, kişisel yeterlik ve yetkinlik (mastery) duygularının yer aldığı görülmektedir.

Ergenlik dönemindeki bir bireyin çatışma yaşayabileceği belirgin alanlardan biri de anababasıyla ilişkisidir. Bu konuda da çatışma çözme ye yönelik müdahalelerin çeşitli biçimlerde yürütülebileceği görülmektedir. Özellikle ergenlerin davranış sorunları yoluyla yaşanan sorunlar dikkate alındığında, sorun çözücü iletişim ve davranışsal mübadele teknikleri sorunların çözümünde işe yarar görünmektedir (Long ve Adams, 2001). Ana baba-ergen çatışmasında öfke yönetimi de önemli bir başlığı oluşturmaktadır (Stern 1999).

2) Ergenlik döneminde uygulanan müdahale programlarının geliştirilme ve işleyişinde ağırlıklı olarak bilişsel ve/veya davranışsal yaklaşım ilke ve tekniklerinin yer aldığı görülmektedir. Örneğin, Hembree (1988-Akt. Register, Beckham, May ve Gustafson, 1991) 562 müdahale araştırmasına yönelik olarak yaptığı bir meta analitik çalışmada davranışsal ve bilişsel-davranışsal yaklaşım taşıyan programların sınav kaygısını azaltmada ve performansı artırmada anlamlı derecede etkili olduğunu rapor etmiştir. Kişilerarası ilişkiler, iletişim (Compas, 1987; Koçak, 2001; Korkut, 1996; Türküm, 1996) ya da benlikle ilgili (Hall ve Torres, 2002) gelişimsel görevler açısından da bilişsel/davranışsal yaklaşım ilke ve tekniklerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Ergenliğin önemli gelişimsel görevleri arasında olan meslek seçimi açısından da mesleki rehberlik boyutunda yürütülmüş çalışmalara rastlanılmaktadır (Bal, 1998; Öksüz, 2001)

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik olarak strese karşı aşılama eğitimi (SAE) (Stres Inoculation Training-SIT) açıklanacaktır.

II. 1. 4. Stresle Başa Çıkmayı Geliştirmeye Yönelik Olarak Strese Karşı Aşılama Eğitimi (SAE)

Strese karşı aşılama eğitimi, stresi azaltma ya da önleme çalışmalarında yeni bir ekleme yapmaktan çok varolan bilgi ve çabaları bütünleştirici bir yapıya ulaşmak üzere Meichenbaum (1985; Feindler ve Fremaue 1983) tarafından geliştirilmiştir. Bilişsel-davranışçı yaklaşım temelinde hazırlanmış müdahale ve tedavi programları (Gallasi, 1988) olmasına karşın, SAE varolan ilke ve yöntemleri birleştiren bir yaklaşım olmasıyla önem kazanmaktadır. Meichenbaum (1985) herhangi bir stres yönetimi programının, katılımcıların streslerini ortadan kaldırmayı hedeflemediğini vurgular. Yazara göre eğitimin amacı, stresin yapısı ve etkisi hakkında danışanları eğitmektir. Bu yolla insanların içsel ve kişilerarası kaynaklarını stres yapıcı şekilde kullanmamaları için gerekli becerileri kazanmaları sağlanmaktadır (Meichenbaum, 1975, 1985; Meichenbaum ve Cameron, 1983). Örneğin bir kişinin çocuğuna sinirlenmesinin bir normal insan davranışı olduğunu ve böyle duyguları göstermede bir yanlışlık olmadığını belirten yazar, asıl endişenin bu öfkenin kontrol edilemez saldırganlığa dönüşmesi olduğunu ifade eder.

Meichenbaum (1985) stresi azaltma ve önleme çalışmalarının iki şekilden biriyle gerçekleştirildiğini bildirmektedir. Yazara göre bir grup belli bir stres yönetimi tekniğini (meditasyon, gevşeme, aerobik egzersizler v.b) savunurken, kalan diğer gruptaki çalışmaların genellikle gevşemeyi (yazar gevşemeyi, stres azaltma çalışmalarının “aspirini” olarak tanımlamaktadır.-s.ix) meditasyonu, biogeribildirim eğitimini, ilaçları, bilişsel yaklaşımları, zaman yönetimi yöntemlerini, günlük tutma ve yaşam tarzı değişikliklerini ve kişilerarası atılganlık gibi etkinlikleri içeren bir grup tekniğın yer aldığı eklettik bir yaklaşımın taraftarı olduğunu ileri sürmektedir (Meichenbaum, 1985).

Meichenbaum ve Deffenbacher (1988) SAE'nin geliştirildiği ilk zamanlarda (Meichenbaum, 1972) kaygı azaltma konusunda bilişsel ve gevşeme başa çıkma becerilerini geliştirmek için bilişsel-duygusal kaygı kuramı ve öğrenme yaklaşımlarına odaklanıldığını ifade etmektedir. Yazar, bilişsel psikolojideki gelişmelerle, SAE'nin giderek kaygıyı azaltmada başka teknikleri de içerecek şekilde genişletildiğini bildirmektedir.

Herhangi bir stres yönetimi ya da stresle başa çıkma programının nasıl işlediğini değerlendirebilmek için öncelikle bu programın stresin oluşumunu nasıl açıkladığının anlaşılması gereklidir. Meichenbaum (1985) stresin oluşumu, azaltılması ve önlenmesi konusunda Lazarus ve Folkman (1984) tarafından geliştirilen stresin etkileşimsel yapısını vurgulayarak, stresin oluşumunda;

- a) davranışın (kişinin gözlenebilir davranışlarının dışında kalan davranışları da içerecek biçimde tanımlanır),
- b) başkalarının (stres konusunda kişinin çevresindeki önemli kişilerin durumu nasıl değerlendirdiği önemlidir) ve
- c) bilişin (bilişsel olaylar, bilişsel süreçler ve bilişsel yapılar çerçevesinde stresi etkileyen düşünceler önemlidir) rolünü ayrı ayrı sorgulamaktadır.

Stresin oluşumu hakkında bilişlerin rolüne ağırlıklı yer veren Meichenbaum (1985), bilişi üç boyutta değerlendirmektedir. Buna göre;

- 1) **Bilişsel olaylar;** bilinçli, tanımlanabilir düşünceler ve imgeleri anlatmak üzere kullanılmaktadır. Bunlar, bireyin bilincinde oluşmakta ya da genellikle ufak bir çağırma ile geri gelmeye hazır bulunmaktadırlar. Bunlar genellikle sorgulanmaz, olduğu gibi kabul edilir, buna inanılır, kendiliğinden yaşanır ve engellenmeleri güçtür. Bunlar kişinin engellendiği koşulda yer alan bir çeşit içsel diyalogdur. Bu tür bilişsel olayların yapısı ve içeriği kişinin nasıl hissedeceğini ve davranacağını etkileyebilir.

- 2) **Bilişsel süreçler**; bilgi işleme sürecinde otomatik ya da bilinç dışı oluşan bilgiyi araştırma, depolama ve geri çağırma yollarını ifade eder. Burada seçici algılama ya da kendini doğrulayan kehanet söz konusudur. İnsanlar kendilerini rahatsız eden şeyleri ayıklayabilmek için yaşantılarını seçici olarak algılar, hatırlar ve yorumlarlar.
- 3) **Bilişsel yapılar** ise, kişinin sahip olduğu sözsüz varsayımlar, inançlar, taahhütler, bağlanmalar (commitments) ve kişinin kendini ve dünyayı anlamlandırmaya yönelik alıştığı yolları etkileyen anlamları içermektedir. Bilişsel yapılar, bilişsel ve duyuşsal süreçlere ve olaylara neden olabilirler. Bilişsel yapılar aynı zamanda süregiden bilişsel süreçler ve bilişsel olaylar yoluyla geliştirilebilir ya da değiştirilebilirler. Bir kişinin bilişsel yapılarındaki değişme, eski bilişsel yapıların sorgulanması sonucunda, o yapı ya da yapılardan hoşlanılmadığının farkedilmesiyle başlar. Bu farkındalık büyük bir olasılıkla yeni, daha uyumsal ve ödüllendirici yapıların yer aldığı bir yaşantı yoluyla kazanılmaktadır.

Stresin etkileşimsel modeli, stres oluşumu ve başa çıkmada bir yandan bireyin bilişsel-duyuşsal özelliklerine diğer yandan, bireyle çevrenin karşılıklı etkilerine vurguda bulunmaktadır. Buradan hareketle Meichenbaum (1975, 1985), pek çok durumda stres azaltma ya da önleme girişimlerinin sorun odaklı ya da geçici iyileştirici başa çıkma çabalarını öğretme ve beslemenin dışına çıkabilmesi gereğini dile getirmektedir. Bu koşulda pek çok stres yönetimi programında dile getirilen grup, çevre ve sisteme yönelik değişiklikler gerekli olmaktadır (Deffenbacher, 1988; Leventhal ve Norenz, 1983; Meichenbaum, 1985; Meichenbaum ve Deffenbacher, 1988). İnsanların, çevrelerini doğrudan değiştirmeye yönelik eylemleri de geliştirme ve işe koyma gereksinimleri olabilmektedir.

Meichenbaum (1985) davranış değişiminin gerçekleşmesi için kişilerin kendileri hakkındaki farkındalıklarının artırılması gerektiğine dikkat

çekmektedir. Yazar bunun, kişilere ait bilişsel olaylar, bilişsel yapılar ve bilişsel süreçlerin araştırılması ve etkilerinin açığa çıkarılması yoluyla gerçekleşeceğini savunur. Ancak Meichenbaum (1985), kendine ilişkin farkındalığın artırılmasının davranış değişimi sağlamada yeterli bir adım olmadığını bildirmektedir. Yazar, bir SAE eğitimcisinin danışanlarına ve katılımcılara çevrelerini değiştirme ve tepkilerini kontrol etmek için kullanabilecekleri içsel kaynakları ve kişilerarası başa çıkma tepkilerini desteklemesi ve kazandırması gerektiğine dikkat çeker. Bu süreç her ne kadar bilişsel değerlendirmeler ağırlıklı gözükse de, SAE'nin temel aldığı bilişsel-davranışçı yaklaşım içeriğinde de bireyin tepkilerinin davranışsal, fizyolojik, bilişsel ve duygusal olmak üzere dört boyutta değerlendirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Kirk, 1989). Kirk, farklı değerlendirme süreçlerinin farklı tepki sistemleri hakkında bilgi verdiğini ve bunun da gerek bireyin değerlendirilmesinde ve gerekse tedavi sürecindeki değişimleri izlemede en sağlıklı yol olduğunu belirtmektedir.

Kendini farketme ile çevreyi değiştirme ve tepkilerini kontrol etme becerilerinin kazandırılması çok yönlü bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu yaklaşımla hazırlanan bir stresle başa çıkma programının özellikle ergenlik dönemi için uygun olacağı düşünülebilir. Meichenbaum (1985) kaygı sonucu olan davranışların çoğu için SAE temelinde dört tip başa çıkma becerisinin çok sıklıkla yer aldığını bildirmektedir: uygulamalı gevşeme eğitimi, bilişsel yeniden yapılandırma, sorun odaklı oluşturma içerecek biçimde kendini yönlendirme, kendini ödüllendirme ve etkili kılmayı içerecek biçimde kendini yönlendirme. Meichenbaum (1985) bunları dikkate alarak, stres azaltma ve önleme programları geliştirmek için rehber konular belirlemiştir. Bu konular aynı zamanda, uygulanan eğitimin etkililiğinin değerlendirilmesi için kullanılacak ölçütleri de oluşturur. Buna göre yazar, ölçütleri şöyle sıralamaktadır:

- 1) Eğitimin hangi konuda olması gerektiği belirlemek, analiz etmek.
- 2) Danışanın başa çıkma becerilerini baskılayan bireysel ya da kişilerarası etkenleri belirlemek.
- 3) Danışanla iyi bir ilişki kurmak.

- 4) Başa çıkma becerileri konusunda, bireysel, kültürel ve durumsal farklılıklara duyarlı geniş bir bakış açısı geliştirmek ve danışanı bu yönde eğitmek.
- 5) Başa çıkmada bilişsel ve duyuşsal etkenlerin rolüne duyarlı olmak.
- 6) SAE eğitim sürecindeki hedefleri eğitim ölçütlerine uygun kılabilmek.
- 7) Genelleme ile bilgi ve beceri aktarımı için eğitim sağlayabilmek, bunun kendiliğinden olmasını beklememek.
- 8) Katılımcının olası ya da gerçek başarısızlıkları konusunda da işbirliği kurmasını sağlamak.
- 9) Eğitimin temelinde aşamalı ilerleme ve aşılma nosyonunu oluşturabilmek.
- 10) Danışanın, eğitim süreçlerinin yararlılığı hakkında geribildirim almasını ve yapabildiklerini farketmesini sağlamak. Bununla birlikte danışanın, gelişmeler hakkında kendisine yüklem yapmasını sağlamak.
- 11) Eğitimin uzunluğu, zamana dayalı bir sınırlama yerine performansa dayalı ölçütlere bağlanmalıdır. Olabildiğince ek destek oturumları ile izleme değerlendirmeleri yer almalıdır.

SAE'nin ilke ve tekniklerinin kullanıldığı bir program içeriğinde olması gerekenler ise aşağıda verilmektedir (Meichenbaum, 1985):

- 1) Danışanlara stres ve başa çıkmanın etkileşimsel yapısını öğretmek.
- 2) Danışanlara, uyumsal değerlendirmeleri kolaylaştırmak amacıyla uyumsuz düşünceleri, imajları, duyguları ve davranışlarını gözleme konusunda eğitmek.
- 3) Danışanları, sorun tanımı, sonucu, beklentileri, karar vermeyi ve geribildirim değerlendirmesini içerecek biçimde sorun çözme konusunda eğitmek.

- 4) Danışanlara doğrudan eylem, duygu düzenleme ve kendi kendine kontrol başa çıkma becerileri konusunda model olmak. Bu süreçleri anlatarak, örnek uygulamalar yapmak.
- 5) Başa çıkma donanımlarını geliştirme yolu olarak, uyumsuz, zorlu tepkilerini ipucu olarak kullanmaları konusunda eğitmek.
- 6) Uygulamalarda imgesel ve davranışsal olarak tekrarlar yapılmasını sağlamak. Bunların gerçek yaşama aktarılması için aşamalı yaklaşım yoluyla güven geliştirmelerini sağlamak.
- 7) Danışanların beklenen ya da beklenmeyen stres verici durumlarla başa çıkmada daha iyi yolları kullanabilmeleri için yeterli bilgi kazandırmak ve kendini anlamasını sağlamak.

SAE'nin ilke ve tekniklerinin temelinde stresin kaçınılmazlığının kabulü olduğu söylenebilir. Buradan hareketle SAE'nin kazandırılması yoluyla sonraki olası stres verici yaşantılara karşı stres yaşamamak değil, yaşanabilecek stresle başa çıkabilir olma hedeflenmektedir. Bu süreçte yeterlilik kazanılabilmesi için de SAE içeriğinde imgesel ve davranışsal tekrarlar yapılmakta ve bunların gerçek yaşama aktarılması desteklenmektedir.

SAE'nin rehber konuları, ölçütleri ve içeriğine uygun olarak hazırlanmış bir programda temel olarak 3 boyutun yer aldığı bildirilmektedir (Jaremko, 1983; Meichenbaum ve Deffenbacher, 1988; Meichenbaum, 1985). Bunlar,

1) Kavramlaştırma Aşaması: SAE içindeki en önemli ve temel süreçtir. Bu süreçte danışanın, yaşadığı stresi tanıması ve anlamlandırmasını sağlamak söz konusudur. Tüm müdahale süreçleri için olduğu gibi SAE için de temel olan iyi danışan-danışman ilişkisinin kurulmasıdır. Böylelikle, görüşmeler, imgesel hatırlamalar, kendini gözleme, davranış değerlendirmeleri psikolojik testler yoluyla gerekli bilgilerin toplanması ve bütünleştirilmesi mümkün olacaktır. Bu SAE'nin ilk aşamasının ilk adımıdır. Bu adımdan sonra, danışanın stres oluşumu ve stresle başa çıkma

konusunda o zamana dek kabul ettiği, yaptığı açıklamalar gözden geçirilecektir.

2) Beceri kazandırma ve tekrarlama aşaması: SAE içindeki ikinci aşama beceri kazandırma ve tekrarlama aşamasıdır. Bu süreçte stres oluşumu ve stresle başa çıkma konusunda bir önceki aşamada getirilen yeni tanımlamalar paralelinde bilişsel değerlendirmeler ağırlıklı yeni davranışlar öğretilir. Bu aşama açısından önemli bir nokta da danışanın davranış dağarcığında olduğu halde uygulayamadığı becerileri için yeniden işlerlik kazandırılmasının vurgulanmasıdır. Öğrenilen bu yeni davranışların sonuçlarının gözlenebilmesi ve kalıcılığının sağlanabilmesi için tekrarlar söz konusudur.

3) Uygulama ve izleme aşaması : SAE'nin üçüncü ve son aşaması uygulama ve izleme aşamasıdır. Bu süreçte stres oluşumu ve başa çıkma konusuna yönelik yeni tanımlamalar paralelinde kazandırılan davranışların imgesel ve/veya gerçek koşullarda uygulanmasının sağlanması söz konusudur. SAE'ndeki üç aşama izleme yoluyla yeni davranışların etkisinin kalıcılığının değerlendirilmesiyle tamamlanır. Meichenbaum (1985), tarafından bildirilen SAE'nin bu üç aşamasında yer alan yaklaşım ve yöntemleri Şekil 2'de özetlenmiştir.

	SAE İçeriğinde Yeralan Yaklaşım ve Yöntemler
Kavramlaştırma Aşaması	<ol style="list-style-type: none"> 1) Değerlendirme sürecinde stres ve başa çıkmanın etkileşimsel yapısının aktarılması. 2) Danışanın sergilediği belirtileri, genel bir uyumsuzluk, kontrol edilemezlik ve benzeri değerlendirmelerden daha çok varolan güçlükleri açıklayacak biçimde sunmak. 3) Danışanın, stres yaşantılarını çözümlenmeye yönelik, kabul edilebilir ve anlam barındıracak biçimde yeniden tanımlama. 4) Danışanın stresinin farklı aşamalarını izleyebilme ve kendi kontrolünün bir parçası olarak görebilme.
Beceri Kazandırma ve Tekrarlama Aşaması	<ol style="list-style-type: none"> 1) Gevşeme eğitimi 2) Bilişsel stratejiler 3) Sorun çözme eğitimi
Uygulama ve İzleme Aşaması	<ol style="list-style-type: none"> 1) İmgesel tekrarlar 2) Davranışsal tekrarlar-rol oyunu ve model olma 3) Aşamalı gerçek maruz kalış 4) Tekrarın önlenmesi 5) İzleme

Şekil 2. SAE'nin Meichenbaum (1985) tarafından bildirilen aşamaları ve içeriğinde yer alan yaklaşım ve yöntemler.

SAE'nin üç aşamasının içeriklerine ve düzenlenmesine dikkat edilecek olursa, SAE'nin temelinde eğitimsel bir yaklaşım olduğu açıklıkla görülmektedir. Üç aşamadan oluşan SAE'nin başlangıç aşaması, kavramlaştırma aşaması olarak adlandırılır. Çünkü bu aşamanın birincil odağı danışanlarla işbirlikçi bir ilişki kurmaya ve onların stresin yapısı ile duygu ve performans üzerindeki etkisini daha iyi anlamalarına ve etkileşimsel nitelikli terimlerle yeniden kavramlaştırmalarına yardım etmektir. İkinci

aşamanın beceri kazandırma ve hatırlama olarak adlandırılması ise danışanların pek çok başa çıkma becerilerini geliştirdiği ya da hatırlaması sürecini anlatır. Bazı koşullarda danışanın dağarcığında henüz o başa çıkma becerileri olmayabilir. Bununla birlikte pek çok kişilerarası ya da kişi içi etkenler, becerilerin yer edinmesini baskılayabilir. Bazı durumlarda eğiticinin görevi yeni beceriler öğretmek değil, danışanlarla işbirliği kurarak bu baskılayıcı etkenleri değerlendirmek ve değiştirmektir. Üçüncü aşama uygulama ve izleme olarak adlandırılır. Bu süreç destekleyici oturumlar, izleme değerlendirmeleri ve geleceğe yönelim sağlama ve programın etkilerini geleceğe genişletebilme gereksinimini karşılamak üzere yapılandırılır.

SAE'nin kendini farkındalık ve çevreyle ilişkide değişim yoluyla başa çıkmayı geliştirme ve yardımcı olması da bu yaklaşımın eğitim-öğretim ortamları için uygun olduğunu göstermektedir. SAE'nin eğitim-öğretim ortamlarında uygulanmasını ve ergenlere yönelik olarak uygulanmasını ele alan çalışmaların sayısı çok azdır. Özellikle eğitim ortamları için SAE uygulamasını tartışan yalnızca bir makaleye rastlanmıştır.

Israelashvili (1998) okul danışmanlığında SAE'nin uygun bir müdahale süreci için bir üst-kavram olarak düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. SAE'nin özellikle 10 yaş ve yukarısı için uygun olduğunu bildiren yazar, bu yaşlarda bilişsel, ahlaki ve sosyal işlev görmenin daha üst düzeylerinin gündeme gelmesinin beklendiğini bildirmektedir. Yazar, SAE'nin, okul danışmanlarının rollerinin genel işleyişi açısından bir çerçeve oluşturacağını iddia etmektedir. Okul danışmanlığındaki gelişimsel yaklaşımı vurgulayan yazar, okul danışmanlığı yoluyla öğrenmeyi, çalışmayı ve yaşamayı öğrenme hedeflerinin sağlanmasının daha çok ilk ve ortaokul düzeyini karşıladığını ve öğrencilerin gelişiminde önemli bir evre olan lise döneminin gözardı edildiğini bildirmektedir. Buna paralel olarak, okul danışmanının müdahalelerinin stres, başa çıkma ve uyum konusuyla ilişkili olması gerektiğini savunmaktadır. Eğitim yaşantısının geleceğe hazırlama görevi

düşünüldüğünde okul danışmanının kullanacağı SAE çerçevesinin de yararlılığı ortaya çıkmaktadır.

Buraya kadar; stres, başa çıkma, uyum, stresle başa çıkmayı geliştirici programlar ve strese karşı aşılama eğitimi hakkında kuramsal açıklamalar gözden geçirildikten sonra, bundan sonraki bölümde stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik programların kullanıldığı çalışmalar ele alınacaktır. Çalışmada temel model olarak kullanılan SAE'nin ergenler için kullanıldığı programlar da ayrıca incelenecektir.

II. 2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ergenlik dönemindeki stres yaşantıları ve stresle başa çıkma konusunu değerlendiren araştırmalar ile ergenlik dönemi için stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik hazırlanmış programların kullanıldığı araştırmalar gözden geçirilecektir. Bu gözden geçirmede öncelikle programlar genel olarak değerlendirilecek ve daha sonra çalışmanın temel kuramsal ve psikoeğitimsel çerçevesini oluşturan SAE ile yapılan çalışmaların değerlendirilmesi yoluna gidilecektir.

II.2.1. Ergenlikte Stres Yaşantıları ve Stresle Başa Çıkma Konusunu Değerlendiren Araştırmalar

Ergenlikte stres yaşantısı ve stresle başa çıkma konusunu ele alan çok sayıda çalışma vardır. Bu çalışmaları konu, incelenen değişkenler, kullanılan ölçme araçları ve/veya hedef grupların cinsiyet ve yaş özelliklerine göre gruplamak çok zordur. Ayrıca ele alınan stres kaynaklarının durumsal ya da gelişimsel olmasına göre de farklılaşan pek çok çalışma vardır.

Ergenlik döneminde stresle başa çıkma konusunda en sıklıkla çalışılan konuların cinsiyet ve yaş farklılıkları olduğu dikkati çekmektedir. Farklı özellikteki ya da farklı duygudurum özellikleri saptanmış ve/veya psikolojik rahatsızlık tanısı almış ergenlerin stresle başa çıkma davranışlarını

inceleyen çalışmalar da vardır. Aşağıda, stresle başa çıkma konusunda ağırlıklı olarak cinsiyet ve yaş farklılıklarını ele alan bazı araştırmaların sonuçlarına yer verilecektir.

Ergenlerde stresle başa çıkmanın ele alındığı bir çalışmada, 14-18 yaş grubunda, çok boyutlu bir başa çıkma envanteri kullanılarak, yaşanan çatışmalar ve başa çıkma tarzları incelenmiştir (Phelps ve Jarvis, 1994). Dört faktör (etkin stratejiler, kaçınıcı stratejiler, duygu-odaklı stratejiler ve kabul) altında toplanan başa çıkma tarzları içinde kızların daha duygu-odaklı, erkeklerin ise daha kaçınıcı tarzları kullandıkları saptanmıştır. Bu çalışmanın getirdiği başka önemli sonuçlar vardır. Zihinsel olarak uzaklaşmanın bu çalışmada kabul faktörüne girmesine karşın, yetişkinlerle yapılan önceki çalışmada kaçınıcı tarza girmesine, ergen ve yetişkin için kontrol edilebilirliğin farklı olabileceği vurgulanarak açıklama getirilmiştir. Buna ek olarak daha önce yine yetişkinlerle yapılan çalışmalarda kaçınıcı tarza giren dine yönelmenin, ergenlerle yürütölen bu çalışmada herhangi bir faktöre girmemesi de aynı şekilde açıklanabilir.

Ergenler için birincil stres kaynağının kronik kişilerarası ve sosyal nitelik taşımayan sorunlar olduğunu belirten Printz, Shermis ve Webb (1999), olumsuz yaşam olaylarının düzeyinden çok stres verici yaşantıların birikiminin uyumsuzluğa yol açtığını iddia etmektedir. Buna göre ergenler, sıklıkla kaçınma davranışı göstermekte, nedensel yüklemelerinin, etkenlerin kendi kontrolleri dışında olduğunu algılamakta ya da akılcı olmayan inançlar doğrultusunda bir uyum sağlamaktadırlar. Printz ve arkadaşları (1999) stres vericiler, sorun çözme ve sosyal desteğe yönelik değerlendirilme ve bilgilendirilmenin ergenlere, çevrelerini ve başa çıkma yeteneklerini algılamalarına yönelik içgörü kazandıracadığını düşünmektedir. Araştırmacılar, soruna yönelim ile sorun çözme becerilerinin farklı işlevi olabileceğini bildirmektedirler. Öğrencilerin soruna yönelik olmaları daha çok stres ve uyumun göstergeleriyle daha fazla ilişkili olabilirken, sorun çözme becerileri ise daha çok arkadaşlardan algılanan sosyal destekle ilişkili olabilir. Böylelikle, sorun çözmede etkililiğin bilişsel açıdan değerlendirilmesi gerçek becerinin etkisinden daha fazla etkiye sahip gözökmektedir.

Alkanat (1996) tarafından savunma düzeneklerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasında, öğrencilerin savunma tercihleri açısından cinsiyet farkı olmadığı ve savunmaları aynı tercih sıralamasında kullandıkları bildirilmektedir. Savunma tercihleri yaş açısından karşılaştırıldığında, bazı düzeneklerde farklılık olmasına karşın her yaş grubunda, ilkeleştirme düzeneğinin ilk tercih olduğu bildirilmektedir. Özer (2001) tarafından bir grup lise bir ve ikinci sınıf öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada benlik imajı ile stresle başa çıkma stratejilerinden kaçınma stratejisi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Benlik imajının yükselmesiyle kaçınma stratejisinde de düşük düzeyde de olsa yükselme gözlenmiştir. Bu durum ergenlikte tutarlılık ve kararlılığın ergenliğin sonlarına doğru gelişiyor olması nedeniyle bu yaş grubunda başarılı stratejiler kadar başarısız stratejilerinde kullanılmakta olduğu ile açıklanmaktadır. Çalışmada ayrıca, kızların sosyal destek ve kaçınmayı erkeklerden daha fazla kullandıkları, lise ikinci sınıfta okuyanların sorun çözme ve kaçınmayı daha fazla kullandıkları, ancak doğum sırası ile sosyo ekonomik düzeye göre anlamlı farklılıklar olmadığı rapor edilmiştir. Erickson ve arkadaşları (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlik dönemi savunma düzenekleri ile başa çıkma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre, gelişmemiş savunmalar ile kaçınma başa çıkma davranışı arasında olumlu ve anlamlı, yaklaşma başa çıkma davranışları ile ise olumsuz ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Yetiştirme yurtlarında kalan ve aileleriyle yaşayan gençlerin stresle başa çıkma stratejilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada (Şahin 1995), sonuçları genelleyecek olursak, gerek başarılı ve gerekse başarısız stratejileri yurttan kalanların daha çok kullandığı görülmektedir.

Byrne (2000) ergenlikte kaygı, korku, benlik saygısı ve başa çıkma stratejilerini ele aldığı çalışmasında, kızların her yaş düzeyinde benlik saygısı düzeylerinin daha düşük olduğunu rapor etmektedir. Ayrıca yıllar boyunca erkeklerin kaygı ve korkularında anlamlı derecede düşüklük gözlemlendiğini bildirmektedir. İlgili çalışmaların çoğunda stresle başa çıkma konusunda kızların erkeklere göre daha fazla boyuneğici ve çaresiz yaklaşım kullandığı

bildirilmektedir (Compas, 1987; Oral, 1994; Oral, Karaduman ve Koca, 2000; Şahin ve Durak, 1995).

Ergenlikte başa çıkma ve uyum üzerinde gelişimsel ve klinik bakış açısını birleştirmeye yönelik bir çalışmada (Seiffge-Krenke, 1993), araştırmacı başta kendi çalışmaları olmak üzere değişik kültürlerden 3000 üzerinde 12-20 yaş grubu ergenden elde edilen verilere dayanarak, bu gelişimsel dönem için tipik olan sorunları ve bu gelişimsel nitelikli zorluklarla başa çıkmak için kullanılan yolları belirlemiştir. Sonuçta, genç insanların yaşa bağlı sorunlarla başa çıkma konusundaki başa çıkma becerilerinin düşük düzeyde olmadığı gözlenmiştir. Çalışmacılar gelişim görevlerinin içerisinde yer alan konular (anababalar, akranlar, okul veya gelecek) ile ilgili olarak yaşanan sorunlara yönelik tepkilerin üç ana başlıkta gruplanabildiğini bildirmektedirler: aktif başa çıkma, içsel başa çıkma ve geri çekilme. Stark ve arkadaşlarının (1989) çalışmasında, normal ergenlerin sosyal kaynakları aracılığı ile güçlükleriyle başa çıkmada sıklıkla aktif şekilde başa çıkmayı seçtiklerini, olası sonuçları bulup çıkarmak üzere düşündüklerini; risk taşıyan grupların yüksek işlevsellikle işlevsizlik arasında daha ikircikli başa çıkma örüntülerine sahip göründüklerini bildirmektedirler. Çalışmacılar, risk taşıyan grupların sorunların değerlendirilmesinde bozulma yaşasalar bile, günlük sorun durumlarında daha kolay tehdit hissettiklerini ve çoğunluk aynı şekilde geri çekilme tepkisi verdiklerini saptamışlardır. Çalışmanın sonucunda ergenlerde başa çıkmayı değerlendirmeye ilgili zorluklara da dikkat çekmiştir. Lazarus ve Folkman'ın (1984) stres ve başa çıkmayla ilgili kuramsal modelinde bilişsel süreçlerin rolü önemlidir ve bu model ergenlere uygulandığında, yaşla ilgili değişikliklerin önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, ergen özerkleşme ve bağımsızlığını kazanma sürecindeyken, bir başa çıkma stratejisi olarak sosyal desteğin kullanımındaki değişikliklerin de düşünülmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Kuşkusuz bilişsel işlev görmede gelişimle oluşan değişimleri açıklamak önemlidir, ancak bu değişiklikler, başa çıkma modeli ya da başa çıkma kaynağı olarak önemli kişilerin algılanmasındaki değişikliklerden bağımsız olarak görülemez. Bu bireysel ve bağlamsal etkenlerin birbirinin içine geçmiş olması sosyal ve duygusal gelişimin konusudur.

Sorić (1999) sınav kaygısı ile başa çıkma davranışlarını ele aldığı çalışmada, sınav koşulunun yarattığı tehdidin artışı ve bu koşulun kontrol edilebilirliğinin az olması ile yaşanan durumluk kaygı düzeyinin de arttığını bildirmektedir. Yazar, bu koşulda sürekli kaygı düzeyinin durumluk kaygıyı yordamasının söz konusu olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada kaygı düzeyi yükseldikçe uzaklaşma yönelimli başa çıkmanın seçildiğini, dolayısıyla kaygılı öğrencilerin sınavla ilgili olmayan etkinlikler içinde olduğunu belirtmektedir. Bu durum sınav koşulunun bir kayıp olarak yaşandığı koşullar-değerlendirmeler için geçerlidir. Sınav bir zorluk olarak algılandığında, başarıya yönelik olumlu beklenti artmakta ve daha fazla sorun odaklı başa çıkma kullanıldığı bildirilmektedir. Sorić (1999) stres verici koşulların dinamik yapısını incelerken, duruma özgü değişkenleri olduğu kadar kişilik değişkenlerinin de çalışılması gerektiğini bildirmektedir.

Lise birinci sınıf düzeyindeki bir grup ergenle yapılan başka bir çalışmada (Oral, Karaduman ve Koca, 2001) stres belirtileri ve stresle başa çıkma yaklaşımları ele alınmıştır. Şahin ve Durak'ın (1994) çalışmasında sağlıksız başa çıkma yaklaşımları olarak belirlenmiş olan çaresiz ve boyun eğici yaklaşım kullanımının Oral, Karaduman ve Koca (2000) tarafından yürütülen bir başka çalışmada, stres belirtileri toplam puanı ile olumlu anlamlı ilişki gösterdiği bildirilmektedir. Stres belirtileri açısından bakıldığında ifade edilen belirtilerin çoğunluğunun bilişsel-duyuşsal faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu sonuç gerek ergen, gerek yetişkin için stres yaşamada bilişsel-duyuşsal alanın önemini göstermesi açısından önemlidir. Çalışmada stres yaşantısı, yaşam olayı olup olmaması boyutunda da sorgulanmış, yaşam olayı belirtenlerin stres düzeyi diğerlerine göre daha fazla bulunmuştur. Bilişsel-duyuşsal alandaki stres belirtilerinin ağırlıklı olduğunun bulunması, Arnett (1999) tarafından bildirilen, orta ergenlik döneminin temel zorlanmasının duygu durum bozulmaları olduğu yorumuyla da paralellik taşımaktadır.

Erken ergenlik dönemi açısından bakıldığında, bu dönem ergenlerinin depresyon düzeylerini etkileyen bazı etmenlerin incelendiği bir çalışmada

(Ayverdi 1990) eve giren aylık gelir miktarı, evdeki oda sayısı, şehirde yaşanan bölge gibi bireysel olmayan etkenlerin depresyonu etkilediği bildirilmektedir.

Işık (1993) tarafından Malatya Fen Lisesi öğrencilerinin sorunlarının incelendiği bir çalışmada da okulla ilgili sorunların ilk sırayı aldığı rapor edilmektedir. İncelenen grubun en yaygın sorun sıralamasının okul, meslek-iş, gelecek, başkalarıyla ilişkiler ile kız erkek arkadaşlığı biçiminde olduğu bildirilmektedir. Bu sonuçlar Güner (2001) tarafından yapılan çalışmada da tekrarlanmıştır. Işık (1993) ve Güner (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonucunda okulla ilgili sorunların içeriğinde okulun yatılı olması, okulun fiziksel olanakları ile eğitim-öğretim süreciyle ilgili zorlukların da daha çok gelecek idealleri ile ilgili olduğu rapor edilmektedir. Bu sonuç aslında, ergenlik dönemindeki bireylerin hemen hepsi için ergenlik döneminin neredeyse tamamının eğitim-öğretim süreci içinde yaşanmakta olması ve çalışmaların çoğunlukla bu ortamlarda yürütülmesi ile bağlantılı olarak görülebilir. Dolayısıyla bu alanda tanımlanan sorunların ilk sıralarda yer alması şaşırtıcı değildir. Ancak, ergenlik dönemi geniş bir yaş aralığına karşılık geldiği için, farklı yaşlardaki ergenlerin farklı stres kaynakları ya da stres kaynaklarının öncelik sıralamasında farklılıklar gözden kaçmamalıdır. Eğer stres kaynaklarının yapısında gelişimsel öğeler yer alıyorsa bu kaçınılmaz bir durumdur. Örneğin Larson ve Ham (1993) ergenlerin, önergenlik dönemdekilerden daha fazla olumsuz duygular tanımladıklarını rapor etmektedir. Çalışmada, 12-15 yaş grubundaki öğrencilerin, yaşantı örnekleme yoluyla belirlenmiş günlük duygusal durumları ve yaşamlarında son dönemdeki önemli olaylar değerlendirilmiştir. Çalışmacılar araştırmanın sonucunda, yaşı daha büyük olan öğrencilerin yaşı daha küçük olanlardan daha fazla olumsuz yaşam olayı bildirdiklerini ve çoklu olumsuz olaylar yaşamının günlük olumsuz duygu yaşamayla güçlü bir ilişki gösterdiğini rapor etmişlerdir. Larson ve Ham, çalışmanın bulgularını, erken ergenlikte dışsal büyük olaylarla içsel durum arasında geniş bir bağ var iken, bu bağın ergenlikte daha içiçe geçmiş bir bütünlüğü temsil etmesi ile açıklamışlardır. Oniki-ondört yaş grubu ergenlerle yapılan bir çalışmada kızların stres düzeyinin daha yüksek olduğu kız ve erkeklerin strese karşı farklı

davranışsal ve duygusal tepkileri olduğu; 54 kişilik öğrenci grubunun tamamında stres düzeyi ortalama bulunmasına karşın, okulla ilgili stres vericilerin en sıklıkla bildirildiği, bunu kardeşler ve babalarla ilgili zorlukların izlediği bulunmuştur.

Ergenlik döneminde yaşanan sorunların belirlenmesi yanında ergenlerin, sorun yaşama ya da çözme ile ilgisi olabilecek çeşitli boyutlardaki gelişimsel özelliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar da vardır. Giderer (1990) tarafından bir fen lisesi ve bir normal lise öğrencilerinin denetim odakları açısından karşılaştırıldıkları bir çalışmada, fen lisesi öğrencilerinin birinci sınıflarının, kız öğrencilerinin normal lise öğrencilerinden daha iç denetimli oldukları bildirilmektedir. Denetim odakları farklı ergenlerin sorun çözme becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada (Aydın 1999) ise, denetim odakları farklı ergenlerin sorun çözme beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı bildirilmektedir.

Kohn ve Milrose (1993) tarafından yürütülen bir ölçek geliştirme çalışmasında ergenlerin gündelik yaşamda sıklıkla karşılaştıkları zorluklar ele alınmıştır. Araştırmacılar toplam sekiz faktör altında toplanan ölçek maddeleri yoluyla lise grubu öğrencilerinin son bir ay içindeki yaşantılarını sorgulamışlardır. Buna göre, kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla zorlu yaşantı bildirmelerine karşın, stres verici yaşantının yol açtığı yoğunluk açısından kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık bulunmamıştır. Çalışmada, sosyal yabancılaşma, yoğun talepler, romantik ilgiler, yalnızlık ve popüler olmama, çeşitli can sıkıntıları ve endişeler ve olumsuz sosyal davranışlar açısından kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla yaşantı bildirdikleri ancak kişisel gelecek ve akademik zorluklar açısından cinsiyet farklılıkları olmadığı rapor edilmektedir. Sosyal ve kişisel uyum düzeyleri ile psikolojik gereksinimlerinin incelendiği bir çalışmada (Cengiz 1999) anadolu lisesi, fen lisesi ve yabancı dil ağırlıklı lise (süper lise) öğrencileri karşılaştırılmıştır. Kişisel uyum düzeyleri açısından yüksek uyum puanı alan fen liseli öğrencilerin, yine yüksek puan alan anadolu lisesi ve süper lise öğrencilerinden başatlık gereksinimi puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Başarma gereksinimi puanları açısından bakıldığında,

kişisel uyum düzeyleri düşük olan anadolu lisesi öğrencilerinin, kişisel uyum düzeyleri düşük fen lisesi ve süper lise öğrencilerinden daha fazla puan aldıkları bildirilmiştir. Sosyal uyum açısından yapılan değerlendirmede ise, sosyal uyum düzeyi yüksek olan fen lisesi öğrencilerinin, anadolu lisesi ve süper lise öğrencilerinden başatlık gereksinimi olarak daha yüksek bulunduğu rapor edilmektedir.

Timko, Moos ve Michelson (1993) ergenlerin kronik nitelikli yaşam stres vericilerinin oluştuğu koşulları inceledikleri çalışmalarında, 259 ergenin psikolojik ve fiziksel sağlıklarını bir yıllık izleme yoluyla değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre, sosyodemografik, kişisel ve durumsal etkenlerin her biri ergenlerin, anneleri, babaları, kardeşleri, arkadaşları, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile süren stres vericileri yordamada anlamlı katkı sağlamaktadır. Çalışmada, duygusal olarak değişken mizaç ve kendilik değeri algısında düşüklük gibi kişisel etkenler ile ve daha fazla yaşam olayı ve daha az sosyal kaynaklar gibi durumsal etkenlerin, kronik stres vericilerin artışıyla ilişkili olduğu bildirilmektedir. Araştırmacılar, ergenlerin olumsuz yaşam olayları kadar, kronik stres vericilerinin değerlendirilmesine yönelik olarak, ergenliğin gelişimsel değişimlerinin ortaya çıkış biçim ve koşullarının önemine dikkat çekmektedir.

Yetişkin bağlanma stilleri, algılanan sosyal destek ve değişik başa çıkma stratejilerinin ele alındığı bir çalışmada, güvenli bireylerin strese karşı tepkide daha fazla sosyal destek aradıkları ve arkadaşlarından, ailelerinden uygun destek aldıklarını algıladıkları bulunmuştur (Ognibene ve Collins, 1998). Çalışmada endişeli yetişkinler de strese tepkide sosyal destek aramalarına karşın, kaçma/kaçınma stratejilerini de kullanmaya eğilimli bulunmuşlardır. Araştırmacılar, reddedilmiş ve ilişkiler konusunda korku yaşayan bireylerin sosyal destek arama olasılıklarının daha az olduğunu bildirmektedirler. Lakey ve Dickinson (1994) tarafından yapılan bir çalışmada aile çevresine ait algıların, yeni sosyal ilişkilerde algılanan sosyal destek gelişimine genellenebileceği bulunmuştur. Helsen ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan bir çalışmada da aileden alınan sosyal desteğin ergenlik

döneminde ki duygusal zorlukları aşmak için önemli bir gösterge olduğu bildirilmektedir.

Stres kaynakları açısından bakıldığında; Oral (1994) tarafından, ergenlik döneminin üç ayrı yaş bölümünde (10-25 yaş aralığındaki) iki farklı statüdeki ortaöğretim kurumu ile bir teknik üniversitede okuyan öğrencilerle yürütülen çalışmada, öğrencilerin serbest bildirimleri yoluyla, son altı ay içindeki stres verici olayları sıralamaları istenmiştir. Araştırmacı, belirtilen sorunları dört temel kategoride sınıflamıştır: kişilerarası ilişkiler, birinin kaybedilmesi, akademik sorunlar, sağlık sorunları ve diğer başlığı altında toplanabilecek sorunlar. Bu sorun sıralaması, geniş bir yaş aralığı içinde ergenlik dönemi stres kaynaklarının çoğunluk ergenlik dönemi gelişimsel görevleri paralelinde oluştuğunu göstermektedir .

Bir grup lise ikinci sınıf öğrencisiyle yürütülen bir çalışmada, öğrencilerin başa çıkma stratejileri ile denetim odağı düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir (Demir, 1998). Çalışmanın sonucunda öğrencilerin sorun çözme ve sosyal destek arama davranışları ile dışsal denetim düzeyleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu, buna karşın kendini suçlama ve kaçınma davranışları ile dışsal denetim düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bildirilmektedir.

Aysan (1988) tarafından lise birinci ve üçüncü sınıf düzeyinde İzmir ili genel liselerinden seçilen bir örneklem üzerinde yürütülen çalışmada, stres yaşantılarında kullanılan başa çıkma stratejileri çeşitli bireysel ve ailesel değişkenler açısından incelenmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında, kızlar erkeklere göre daha fazla sorun çözme yöntemlerini kullanmakta ve daha fazla sosyal destek aramaya yönelmektedirler. Erkekler ise kızlara göre kendilerini daha az suçlamakta, daha az hayal etmekte buna karşın daha fazla kaçınma davranışı göstermektedirler.

Stresle uyumun ilişkisi ve stresle başa çıkma konusunda Hoffman, Levy-Shiff ve Ushpiz (1993) tarafından yapılan iki aşamalı bir çalışmada, ortaokul öğrencileri arasında stresli yaşam olayları ile uyum arasındaki ilişkide cinsiyet farklılıkları ele alınmıştır. İlk çalışmada yaşam olaylarının

sıklığı, kaygı ve geri çekilmenin artışı ve saldırganlığa yönelme eğilimi erkekler arasında görülürken, kızlar arasında görülmemiştir. İkinci çalışmada ise saldırganlık açısından cinsiyetler arası fark gözlenmemiştir.

Başa çıkma stratejilerinin, deneklerin duygusal durumları ve problemi değerlendirmeleri yoluyla incelendiği bir çalışmada, başa çıkma stratejilerinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği bulunmuştur.(Stark ve ark., 1989). Kızlar erkeklerden daha fazla sosyal destek kullandıklarını bildirirken, erkeklerin kızlardan daha fazla kendi kendine kurma (wishfull thinking) davranışı gösterdikleri ve geri çekilmeyi daha etkili olarak algıladıkları saptanmıştır. Stark ve arkadaşları (1989) başa çıkma stratejilerinin yaşa göre değişiklik göstermediği bildirilmektedir. Araştırmacıların yaşlar arası fark çıkmamasını yaş aralığının dar (14-17) olmasına bağladıkları görülmektedir.

Ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerine sporun etkisinin ele alındığı bir çalışmada (Altıparmak 1994) çeşitli başa çıkma stratejileri açısından farklılıklar bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal destek arama davranışı gösterme eğilimi spor yapan ergenlerde daha fazla bulunurken, kendini suçlama ve hayal etme boyutundaki farklılık spor yapmayanlar lehine bulunmuştur. Yapılan spor türü ile ilgili karşılaştırmalara bakıldığında, bireysel sporlar ile uğraşan ergenlerin sorun çözme davranışı gösterme eğilimi artarken, ekip sporları yapanlarda kendini suçlama ve hayal etme davranışı daha fazla görülmüştür.

Ergenlerin stresle başa çıkmak için kullandıkları yol ve yaklaşımlarını inceleyen çalışmalar arasında cinsiyet ve yaş değişkenlerinin yanı sıra; başa çıkma uyum ilişkisini ele alan, yaşam olayları ile sağlıklı ve sağlıklı başa çıkma davranışları ilişkilerini inceleyen, bilgi işleme süreçlerini inceleyen, stres belirtilerini ve başa çıkma davranışlarının etkililiğini değerlendiren, belli koşullar altında gözlenen duygudurumları ile başa çıkma özellikleri ilişkilerini inceleyen ve farklı ergen gruplarının başa çıkma davranışlarını karşılaştıran çalışmalar da görülmektedir.

Klaczynski, Fauth ve Swanger (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, kimlik statüsünün, sosyal ve bilişsel yordayıcılarını değerlendirmek üzere,

ergenlerin (yaş ortalaması 16) yaşantısal ve rasyonel bilgi işleme süreçleri ele alınmıştır. Çalışmacılar, rasyonel-yaşantısal bilgi işleme sürecinin hem formal işlemler hem de eleştirel düşünme inançlarıyla anlamlı derecede ilişkili olduğunu bildirmektedirler. Çalışma sonucuna göre, benlik statüsünü en iyi yordayan yaşantısal-rasyonel süreç olmuştur.

de Anda ve Brandley (1997) tarafından yürütülen çalışmada, uyumsal ve uyumsuz başa çıkma stratejileri açısından bakıldığında uyumsal stratejiler orta derecede etkili bulunurken uyumsuz stratejiler çok ender etkili bulunmuştur. Özellikle saldırgan davranış en az etkili bulunan uyumsuz başa çıkma stratejisidir. Buna karşın genel olarak bakıldığında, başa çıkma stratejileri stresi ele almada ve durdurmada çok etkili olarak algılanmamaktadır. Buradan hareketle çalışmacılar okulda önleme çalışmalarının önemini vurgulamaktadırlar.

De Wilde, Kienhorst, Diekstra ve Wolters (1992) çocukluk ve ergenlik dönemindeki yaşam olayları ile ergenlik intihar davranışı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İntihar girişimi olan ergenler, depresyon tanısı almış ergenler ve depresyon tanısı almamış normal ergenlerle yürütülen çalışmada, intihar girişimi olan ergenlerin hemen her ergenin karşılaştığı sorunlardan daha farklı sorunlarla karşılaşmadıkları ancak ailelerinde daha büyük karmaşa yaşadıkları gözlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ayrıca, bu sorunların çocukluktan itibaren başladığı ve ergenlikte durağanlık kazanmadığı, ergenlik sırasındaki travmatik yaşantılar ve intihar öncesi bir yıllık sürede sosyal düzensizlikle birlikte intihar girişiminin oluştuğu bildirilmektedir. Spirito, Overholser ve Stark (1989) tarafından intihar girişimi olan ergenler üzerinden yürütülen bir diğer çalışmada, 12-17 yaş aralığında üç grup ergen (intihar girişimi olanlar, rahatsızlığı olan normaller ve normaller) incelenmiştir. Ergenlerin tanımladıkları sorunlar üç grupta da aynı olurken (okul, anababa, arkadaşlar, kız/erkek arkadaş) başa çıkma stratejileri açısından farklılıklar saptanmıştır. İntihar girişimi olan grup ve rahatsızlık yaşayan normal grup, diğer normal gruptan daha sıklıkla anababa sorunu bildirmiştir. Normal grup ise diğer gruplardan daha fazla okul sorunu bildirmiştir. İntihar girişimi olanlar sosyal geri çekilme, problem çözme ve duygusal düzenlemeyi

rahatsızlık yaşayan normallerden daha fazla, normallerden daha sık kullanmışlardır. Rahatsız normaller, kendi kendine kurma ve boyun eğmeyi intihar girişimi olan gruptan daha fazla kullanmışlardır. Dikkatini değiştirme, bilişsel yeniden yapılandırma, kendini suçlama, duygusal düzenleme ve sosyal destekte fark bulunmamıştır. İntihar girişimi olan grup başa çıkma stratejilerini normallere benzer şekilde geniş bir yelpazede kullanırken, geri çekilmede farklılık göstermiştir. İntihar girişimi olanların gerçekte uyumsal başa çıkma stratejilerini kullanmayı durdurduğu mu yoksa sosyal geri çekilmenin bu ergenlerin genel başa çıkmalarının bir özelliği mi olduğunun belirlenmesi gerekli görülmektedir.

Greenberger ve McLaughlin (1998) geç ergenlik döneminde bağlanma, stresle başa çıkma ve açıklama tarzlarını ele aldıkları çalışmalarında genelde daha güvenli bağlanmaların, destek arama, etkin sorun çözme tarzıyla birlikte yer aldığını gözlemişlerdir. Ayrıca güvenli bağlanma yaşayan kadınların, hipotetik başarı ya da başarısızlıkları olumlu yönde açıklamaya eğilimli oldukları görülmüştür. Genç erkeklerin destek için başkalarına yönelmesinde, babaya bağlılığın, önemli yansımaları görülmüştür.

Onüç-yirmi yaş grubundaki ergenlerin stresle başa çıkma stratejilerinin değerlendirildiği bir çalışmada, stres kaynağının özelliğine göre başa çıkmada da farklılıkların olabileceği ifade edilmektedir. Buna göre, sağlık alanındaki stres vericiler söz konusu olduğunda duygu-odaklı stratejilerin (olumlu iç konuşma ve dikkati stres vericiden başka yere çevirme) kullanıldığı bildirilmektedir. Bilişsel başa çıkmanın ise, yaş ilerledikçe daha yaklaşım yönelimli hale geldiği saptanmıştır. Araştırmacılar, deneklerin sosyal alandaki stres vericiler için kaçınmadan daha çok yaklaşmayı kullandıklarını, daha duygu odaklı olduklarını, aktif-bilişsel başa çıkma ağırlıklı yaklaşım kullandıklarını ve doğrudan sorun çözme ve destek aramada da süreklilik gösterdiklerini ifade etmektedir. Akademik alandaki stres vericiler ele alındığında ise, daha sorun odaklı stratejilerin kullanıldığını belirlemişlerdir. Duygu-odaklı (bilişsel) stratejiler; kaygıyı önceden saptamak, kendiyle olumlu konuşma, destek arama, gerilim azaltma ve kendi kendine düşünme (wishful thinking) biçiminde gözlenmiştir. Çalışmacılar bu üç alandaki stres vericilere

ek olarak ergenlerin kendilerinin tanımladığı stres vericiler ele aldıklarında ise; kız-erkek arkadaş sorunları, benlik saygısına yönelik tehditler açısından duygu ya da sorun odaklı stratejilerin başabaş kullanıldığını saptamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, bu alanda yaklaşma stratejilerinin daha fazla kullanıldığı ve kaçınmada ise, davranışsal kaçınmadan daha çok bilişsel kaçınma stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir.

Seiffge-Krenke, Weidemann, Fentner, Aegentmeister ve Poebler (2001) sağlıklı ve psikiyatrik yardım almaya sevk edilmiş ergenlerde okulla ilgili stres ve aile stresleriyle başa çıkmayı erken ve geç ergenler üzerinden incelemişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre, okul ve aileyle ilgili stres yapısal olarak benzer algılanmamaktadır. Gruplar arasında stres algısı ve başa çıkma stili olarak farklılık bulunmuştur. Psikiyatrik yardım almaya yönlendirilen ergenlerin (tanıdan bağımsız olarak) okulla ilgili daha fazla stres yaşadıkları ve her iki stres verici yaşantıyla ilgili olarak daha işlevsel olmayan başa çıkma stilleri kullandıkları saptanmıştır.

Aysan (1988), aile ile ilgili sorgulamalar arasında, eğitimle ilgili sorunların anababa ya da öğretmen ve çevreden bir başka yetişkin ile konuşulması ile stres yaşantılarında sorun çözme yöntemleri kullanılması arasında doğrusal bir ilişki ortaya koymaktadır. Çalışmada ayrıca kız ya da erkek olmanın, anne ve babanın tavırlarının nasıl algılandığına göre başa çıkma stratejilerinde değişiklik gösterdiği de bildirilmektedir. Bu çalışmada öğrencinin bireysel niteliklerine yönelik bulgular ise şöyle sıralanabilir; cinsiyet, benlik düzeyi ve olaylar üzerinde kontrolün olup olmadığına ilişkin inanç, ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin türünü belirlemektedir. Çalışmanın diğer sonuçlarına göre, akademik başarı düzeyi yüksek olanların, başarı düzeyi düşük olanlara göre daha çok sorun çözme yöntemlerini kullandıkları bildirilmektedir. Bununla birlikte başarı düzeyi yüksek olanlar kendini suçlama, hayal etme ve kaçınmanın düzeylerini daha düşük olarak bulmuştur. Bunlara ek olarak, desteği içten alan öğrencilerin desteği dıştan alanlara göre daha çok sorun çözme davranışı gösterdiği belirtilmektedir.

Üstün yetenekli ergenlerin üstün yetenekli olmayan yaşlılarına göre değişik alanlardaki benzerlik ve farklılıkları da çeşitli çalışmalara konu olmuştur. Örneğin Atabay (2000), üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerin uyum düzeyleri ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre; üstün yetenekli ergenlerin akranlarından daha uyumlu olduğu ve anne babalarını tutarlı disiplin uygulayan, ilgili ve şefkatli, amaçlarına ulaşmada onları destekleyen anababalar olarak algıladıkları saptanırken, üstün yetenekli olmayan ergenlerin anne babalarını, başarı için baskı uygulayan anababalar olarak algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Üstün yetenekli ergenlerin, anneleri için; başarı için baskı, ayrıcalıklardan yoksun bırakma, ilgi ve şefkat göstermeme davranışlarını algıladıklarında sosyal uyumları olumsuz etkilenirken, fiziksel ve duygusal ceza ile koruyucu tutumları algılamalarında ise, bütün uyum boyutları olumsuz etkilenmektedir.

Banaz (1992) lise öğrencileri ile yürüttüğü bir çalışmada, sosyal desteğin ruh sağlığını olumlu yönde ve doğrudan etkilediğini; sosyal desteğin aynı zamanda stresi tamponlayıcı özelliğe sahip olduğunu ve stresin etkisini hafifleterek ruh sağlığını olumlu yönde etkilediğini rapor etmektedir.

Marcottle, Alain ve Gosselin (1999) tarafından ergenlik depresyonunun ele alındığı bir çalışmada ergenlerin algıladıkları problem çözme yeterliklerinin depresyon duyguları üzerinde etkili olduğu bildirilmektedir. Klinik olarak depresyonu olan ergenler, depresyon yaşamayan akranlarıyla karşılaştırıldığında, kendilerini daha az güvenli, daha az kontrol gücü olan, sorun çözmede daha fazla yaklaşma-kaçınma tarzını kullanan ve yaşamlarında anlamlı olarak daha fazla yaşam olayı olduğunu bildirdiklerini rapor etmektedirler.

Fields ve Prinz (1997) uyum sürecini inceledikleri çalışmalarında hem içselleşmiş hem de dışsallaşmış belirtilerin, bilişsel başa çıkma, pratik başa çıkma, alternatif ödüller arama ve sosyal destek, sorun çözme ve olumlu yeniden değerlendirmeyi içeren yaklaşma stratejilerinin kullanımıyla daha iyi uyuma yöneldiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte araştırmacılar, zayıf

uyumun, duygusal boşalma yoluyla başa çıkma, boyuneğici kabul ve bilişsel ve davranışsal kaçış stratejilerinin kullanımıyla birlikte yer aldığını bildirmektedir. Uyum sürecinde, içselleştirilmiş belirtiler, dikkati değiştirme, tahammül kullanarak başa çıkma, ana-baba desteği, sorun çözme ve sosyal etkinlikler daha iyi uyumun yordayıcısı olarak bulunurken, kendine zarar verici başa çıkma ve saldırganlık daha fazla belirti düzeyiyle ilişkili bulunmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, bilişsel ve duygusal gelişim süreçleri ile sosyal gelişimsel etkenler çocuğun başetme becerileri kazanmasını etkilemektedir. Başa çıkma becerilerinin geliştirilmesini etkileyen bu çok etkenli yapıyı dikkate alan araştırmacılar, stresle başa çıkma konusunda ergenlik-çocuk dönemindeki müdahalelerin de temeldeki kişilik yapısını değiştirmedini, ancak yetişkinlikteki psikopatoloji belirtilerini aza indirdiğini bildirmektedir.

Ergenlik döneminde stresle başa çıkma konusunda önemli bir boyutta ergenin büyük ya da küçük ölçekli sorunları için nasıl yardım aradığıdır. Fallon ve Bowles bu konuda yürüttükleri bir çalışmada (1999) ergenlerin sorunlarının çoğunlukla aile, kişilerarası ilişkiler, eğitim ve sağlık konularında yer aldığını bildirmektedir. Buna göre ergenlerin bildirdiği yaşam olaylarının çoğunluğu da bu alanlarda yer almaktadır. Ergenlerin çoğunun profesyonel olmayan yardım kaynaklarından, anababalar ve arkadaşlardan yardım aldığını göstermektedir. Ergenlerin yardım aramadaki genel eğilimleri ele alındığında, sürekli biçimde yardım arayanlar, ara sıra yardım arayanlar ve yardım almaktan kaçınanlar olarak gruplanabildiği görülmektedir. Sorunun niteliği ya da sınıf düzeyi açısından farklılık gözlenmemiştir. Ancak, kızların yardım arama davranışları her iki koşulda da erkeklere göre daha olası olduğu bulunmuştur.

II.2.2. Ergenlikte Stresle Başa Çıkmayı Geliştirmeye Yönelik Program ve Uygulamalarla İlgili Araştırmalar

Ergenlikte stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik programlar gelişimsel stres kaynaklarına göre incelenecektir. Bununla birlikte tedavi

amaçlı yürütülen programların da kısaca gözden geçirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu genel gözden geçirmenin ardından, ergenlik döneminde stres yaşantılarıyla başa çıkmayı geliştirmeye yönelik olarak SAE'nin kullanıldığı araştırmalar ayrıca aktarılacaktır. Çalışmamızın temel konusu gelişimsel stres yaşantıları olduğu için durumsal stres kaynaklarını ele alan programların incelenmesi yoluna gidilmemiştir.

II.2.2.1. Ergenlikte Gelişimsel Stres Kaynaklarını Ele Alan Programlarla İlgili Araştırmalar

Ergenlik döneminde gelişimsel stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik programlarla ilgili çalışmaları, Simon'un (1986) gelişimsel görev sınıflaması dikkate alarak incelemek yararlı olacaktır; 1) kişiler arası ilişkiler, 2) kimlik gelişimi, benlik algısıyla ilgili çalışmalar ve 3) başarı-performans yönelimli çalışmalar.

1. İletişim alanındaki zorlukların, kişilerarası ilişkilerin hemen her boyutta (aile, okul, arkadaş vb.) en sıklıkla çalışılan konular olduğu görülmektedir. Ancak gerek yabancı gerekse Türkiye'deki çalışmalar dikkate alındığında, çalışmaların büyük çoğunlukla üniversite öğrencileri üzerinden gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir.

Compas (1987) Spivack, Shure ve arkadaşlarının 1976-1985 yılları arasında kişilerarası ilişkileri temel alan çalışmalarında, kişilerarası bilişsel sorun çözme becerilerinin bazı çalışmalarda zenginleşmiş uyumla ilişkili olduğunu ancak, bazı çalışmalarda gelişmiş uyumun problem çözme eğitimiyle ilişkili bulunmadığını belirtmektedir. Ancak tek bir çalışmada yüksek düzeyde kişilerarası sorun çözme becerilerinin gelişmiş davranışsal uyumla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Compas (1987) bu farklılıkların deneklerin yaşadıkları stres düzeylerinin yüksek ya da düşük olmasına bağlı olabileceğini öne sürmekte ve bu olasılığın ele alınmamış olduğuna dikkat çekmektedir.

Lise birinci sınıf düzeyinde yürütülen müdahale çalışmalarından biri Korkut (1996) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada 16 kişiden oluşan deney grubuna 10 haftalık iletişim becerileri eğitimi verilmiştir. Haftada bir buçuk saatlik oturumlar biçiminde yürütülen program, didaktik ve yaşantısal nitelikli planlanmıştır. Düzenleme ev ödevlerini de içerecek biçimde yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin iletişim becerileri değerlendirmelerinde olumlu etkiye sahip olduğu bildirilmektedir. Koçak (2001) kişilerarası boyutta sosyal kaygıyla başa çıkmaya yönelik program uygulaması gerçekleştirmiştir. Bir deney iki kontrol grubuyla yürütülen çalışmada, haftalık 90 dakikadan oluşan toplam 10 oturumluk bir program gerçekleştirilmiştir. Bilişsel davranışçı grup programı olarak gerçekleştirilen çalışmada deney grubunun sosyal kaygı düzeyinde anlamlı düşme olduğu rapor edilmektedir.

Sosyal çalışma alanına yönelik olarak Moote, Gerald, Smyth ve Wodarski (1999) okul ortamlarında gerçekleştirilen ve 10-18 yaş grubuna yönelik olan son dört yıl içinde gerçekleştirilmiş sosyal beceri eğitimi çalışmalarını gözden geçirmişlerdir. Araştırmacılar, gözden geçirme ölçütlerine uygun 25 çalışma saptamışlardır. Sosyal beceri eğitiminin etkili müdahale aracı olduğunu bildiren çalışmacılar, okul temelli bu çalışmaların sürekliliğinin gerektiğini, ön test son test ve izleme değerlendirmelerinin uygulamalar sürecinde de gerçekleştirilmesini önermektedir.

Anababa-ergen çatışmasında öfke yönetiminin ele alındığı bir çalışmada (Stern, 1999) çatışma yönetimi eğitimi ve çatışma çözme eğitimi programları kullanılmıştır. Anababa ve ergenler arasında, öfke yönetiminde her iki tekniğin birlikte kullanıldığı yaklaşımla eğitim alan grupların programdan daha fazla yararlandıkları bulunmuştur.

2. Ergenlik dönemindeki müdahale çalışmaları için benlik algısı boyutu önemli bir bileşeni oluşturmaktadır. Ergen stresini önlemede yakın arkadaşlığın değerlendirildiği bir gözden geçirme çalışmasında, etkili danışmanlık yoluyla benlik saygısı, başa çıkma ve desteğin artırılması yoluyla ergenlerin ruh sağlığına yönelik tehditlerle başa çıkma gereksinimlerini güvenle gidermenin önemine dikkat çekilmiştir (Hall, Torres,

ve Ivelisse, 2002). Çalışmacılar, ruh sağlığı çalışanları, aile ve okul ile işbirliği ve okul danışmanlarıyla işbirliğini sağlayacak bir düzenlemenin önemini vurgulamıştır. Bu değerlendirme özellikle temel önlemenin gereğini vurgulaması açısından önemlidir.

Çatışma çözme ve sorun çözme programları yoluyla ergenlerin benlik kavramının ve güdülenmelerinin zenginleştirilmesinin ele alındığı bir çalışmada (Hay, Bryne ve Butler, 2000), öğrenci ve okul danışmanı değerlendirmeleri birarada kullanılmıştır. Yaş ortalamaları 15.8 olan 20 öğrenci iki gruba ayrılarak çalışılmıştır. Çalışma birbirini izleyen 6 hafta içinde haftada 45'er dakikalık iki oturumdan oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda ergenler genel benlik kavramı, benlik kavramının fiziksel yönü ve toplam benlik kavramı alanlarında anlamlı gelişmeler göstermişlerdir ve bu gelişme izlemede de sürmüştür.

Aysan (1994) 15-16 yaş aralığında sekiz kız öğrenciyle yürüttüğü ön test son test kontrol gruplu desen kullanarak, bir stresle başa çıkma programının etkililiğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitim alan grupta kaçınma ve depresyona ilişkin önemli düzeyde azalma, problem çözme ve iç kontrol düzeylerinde ise artış rapor edilmiştir. Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett ve Weinsberg (2000) İleri Düzey Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği (CASEL-Collaborative to Advanced Social and Emotional Learning) tarafından geliştirilen okul temelli programın, okul öncesi düzeyden liseye kadar geniş bir gruba uygulanabilir olduğunu bildirmektedir. Sosyal ve duygusal öğrenme programı içeriğinde, kendinin ve diğerlerinin farkında olma, olumlu tutumlar ve değerler, sorumluluk gerektiren karar alma ve sosyal etkileşim becerileri yer almaktadır.

Ersever (1996) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da öğrencilere karar verme becerileri kazandırma programının karar verme tarzları üzerinde olumlu etkileri saptanmıştır.

3. Ergenlik döneminde başarı-performans yönelimli çalışmaların iki boyutta ilerlediği görülmektedir. Bunlar,

- 1) Başarı-performansa yönelik konularda doğrudan bilgi ve beceri kazandırma,
- 2) Başarı ve performansa yönelik dolaylı katkıları olan duygusal, psikososyal vb. özellikleri geliştirme, biçiminde ele alınabilir.

Eğitim-öğretim sürecinin gerektirdiği temel bilgi, beceri ve davranışlar içerisinde ilk sırada ders çalışma ile sınava hazırlanma ve sınava girme konuları yer almaktadır. Akademik başarıyı artırmaya yönelik olarak özellikle verimli, etkili ders çalışma alışkanlıkları ve sınav kaygısına yönelik çalışmalar yukarıda sözü edilen iki boyuta karşılık gelmektedir.

Verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırma konusunda yapılan rehberliğin okul başarısına etkisinin ele alındığı bir çalışmada (Uluğ 1981) uygulanan programın yeni ders çalışma becerileri kazanmada ve geliştirmede etkili olduğu ancak okul başarısı üzerindeki etkisinin aynı oranda olmadığı rapor edilmiştir. Bu sonuç, Kaya (2001) tarafından lise birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada da tekrarlanmıştır.

Sınav kaygısı olan üniversite öğrencileriyle, grup çalışması olarak yürütülen bilişsel düzenleme programında, kaygının nasıl ele alınacağına yönelik başa çıkma eğitimi verilmiştir (Meichenbaum 1972). Araştırmacı, eğitim sürecinde imgeleme ile göreve ve kendiliğe yönelik takıntılı, tekrarlayıcı düşünmemeye yönelik olarak kendini yönlendirici eğitim gerçekleştirmiştir. Duyarsızlaştırma grubu, bilişsel düzenleme terapi grubu ve bekleme listesi kontrol grubu olarak üç farklı grubun incelendiği çalışmanın sonucunda bilişsel düzenleme programının sınav kaygısını azaltmada en etkili program olduğu rapor edilmektedir.

Ergene (2000, 2003) tarafından, sınav kaygısını azaltma programlarının etkililiğinin değerlendirildiği bir meta analizi çalışması yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, davranışçı ve bilişsel yaklaşımlarla beceriye odaklı yaklaşımların birleştirildiği programların daha başarılı olduğu görülmektedir. Ayrıca değişim sağlamada bireysel olarak yürütülen programların etkili olduğu bildirilmektedir. Ergene, ilk ve orta öğretim düzeyinde sınav kaygısı azaltmaya yönelik azlığına dikkat çekmektedir.

Bauer, Sapp ve Johnson, (2000) tarafından eğitim-öğretim ortamı ve yaşam yeri özellikleri açısından risk taşıyan lise öğrencileri ile yapılan çalışmada, okul bölgesindeki düzenli öğrenci yardım programına davet edilen 14-18 yaş ergenler yer almıştır. Akademik ve davranış sorunlarının göstergesi olarak kabul edilen düşük akademik başarı, öğrencilerin gruplara davet edilmesi için ölçüt olarak alınmıştır. Dört öğrenci grubunda, benlik kavramı, okul davranışı ve okul başarısı geliştirilmeye çalışılmıştır. Her bir grup için dokuzar oturum gerçekleştirilmiştir. Gruplardan iki tanesi bilişsel-davranışsal grup danışmanlığı modeli ile diğer iki grup ise destekleyici model çerçevesinde yürütülmüştür. Bilişsel davranışçı grup Meichenbaum'un strese karşı aşılama modeli çerçevesinde, bilişsel yeniden yapılandırma, hedef belirleme, başarı listesi, anlaşma, grup geribildirimi ve olumlu pekiştirmeyi içeren bilişsel-davranışçı stratejiler kullanılmıştır. Destekleyici yaklaşımın kullanıldığı gruplarda ise, koşulsuz kabul, aktif dinleme, duyguların ve anlamın yansıtılması, aydınlanma-açıklık kazanma (clarification) ve özetleme teknikleri yer almıştır. Bilişsel-davranışçı grupların benlik saygısı ve akademik benlik kavramı açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Destekleyici danışma gruplarında eylemsizlikle takılı kalmaları (detention) azaltmada anlamlı etki bulunmuştur. Anlamlı cinsiyet farklılıklarına rastlanmamıştır.

Başarı ve performans yönelimli çalışmalara bakıldığında; aile, arkadaş, öğretmenle ilişkiler ya da sosyal becerileri geliştirmeye yönelik konuların da ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalar, kendilik boyutunu ele almalarıyla birlikte doğrudan ya da dolaylı olarak akademik performansı artırmaya yönelik olmaları açısından dikkati çekmektedir.

Hay, Bryne ve Butler (2000), düşük benlik saygısı ve sosyal ilişki güçlükleri olan öğrencilerin benlik kavramlarını ve güdülenmelerini yükseltmek amacıyla bir program uygulamışlardır. Program, sorun çözme, çatışma çözme ve ergenin benlik kavramı oluşumunu çok boyutlu ele alan 11 oturumdan oluşmuştur. Katılımcıların özellikle genel benlik saygısı, fiziksel görünüme yönelik benlik saygısı ve toplam benlik saygısı alanlarında gelişme gösterdikleri rapor edilmektedir. Araştırmacılar, çatışma çözme ve

problem çözme becerilerinin öğretilmesinin benlik kavramı üzerinde olumlu etkileri olduğunu bildirmektedir.

Akademik yaşantı açısından önemli bir boyutu oluşturan mesleki karar verme süreci de çeşitli çalışmaların konusu olmuştur. Bal (1998) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, toplam sekiz oturumdan oluşan mesleki karar verme eğitimi programının uygulandığı lise öğrencilerinin, mesleki olgunluk düzeyinin yükseldiği rapor edilmiştir.

Newman, Myers, Newman, Lohman ve Smith (2000) ise, düşük gelirli azınlık gruplarının olduğu okullarda akademik olarak başarılı öğrencilerle liseye hazırlanmaya yönelik bir erken önleme programı yürütmüşlerdir. Programda 9.sınıfa geçiş aşamasında olan Afrika kökenli Amerikan öğrenciler yer almıştır. Bronfenbrenner'in ekolojik yaklaşımı çerçevesinde, akademik başarıyı etkilemesi olası 4 ana mikrosistem; aile, akranlar, okul ve komşuluk dikkate alınmıştır. Altıncı sınıf düzeyindeyken akademik geleceği parlak görünen öğrencilerden 22 tanesi çalışmaya dahil edilmiştir. Ölçüt olarak not ortalaması alınmıştır. Seçilen öğrenciler, akademik yıl dışında yaz okulunda her sene akademik kurs, kariyer belirleme, sosyal ve kültürel etkinlikler ve kişisel gelişim programlarına katılmışlardır. Çalışma sonucunda, dokuzuncu sınıfa geçiş sırasında öğrencinin akademik başarıyı sürdüren yeteneği üzerinde çoklu ve etkileşimde olan mikrosistemlerin etkisi bildirilmektedir. Özellikle öğrenci görüşmelerinde annelerin akademik başarı üzerindeki önemli etkisi ortaya çıkmıştır. Yüksek düzeyde performans gösterenlerde ortaya çıkan bir sonuç, davranışı kontrol etme yeteneğinin başarı açısından önemli olduğudur. Akranlarla ilişkilerin de gelişimin bu aşamasında önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Lise derslerinin çokluğu ve güçlüğü ile karşılaşmış olan öğrenciler için özellikle zaman yönetimi ve çalışma becerileri konusunda okulun erken dönemde verdiği desteğin önemli olduğunu bildiren çalışmacılar, ailenin rolünü de vurgulamaktadırlar.

II. 2. 2. 2. Ergenlikte Psikolojik Sorunlara Yönelik Tedavi Amaçlı Müdahale Çalışmaları

Ergenlik döneminde psikolojik sorunlara yönelik tedavi amaçlı yürütülen programların bir bölümü okul ortamları bir bölümü de klinik ortamlarda gerçekleştirilen çalışmalardır. Ayrıca bazı özel ergen gruplarına (örneğin, suçlu ergenler) yönelik programlar da söz konusudur. Özel ergen gruplarına (suçlu, şiddete başvuran vb.) yönelik müdahale çalışmaları da tedavi boyutundaki müdahale çalışmaları içinde ele alınabilir. Suçlu gençlerle yapılan iki farklı çalışmada; benlik algısı ve empatinin üzerinde psikodrama ve gerçeklik terapisi (Kaner, 1991) ve kendilik saygısı üzerinde grupta psikolojik danışmanın (Bogenç, 1998) etkisi incelenmiştir. Her iki çalışmada da danışma alan gruplarda deney sonrası anlamlı olumlu değişim bulunmuştur. Ancak bu tarz çalışmalar daha çok orta ergenliğin sonları ya da geç ergenlik dönemi ergenlerle yürütülen çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul temelli destek grupları kapsamında yürütülen bir çalışmada (Wassef, Mason, Collins, O'Boyle ve Ingham, 1996) 14-19 yaş grubundaki öğrencilerin duygusal rahatsızlık ve davranış problemleri gönüllü akran destek gruplarında ele alınmıştır. Öğrenciler haftalık toplantılarda ev ve okul alanındaki stres vericileri, duygularını, farklı başa çıkma stratejilerini ve onlar için önemli olan diğer konuları tartışmışlardır. Okul, kişilerarası ve içsel alanlarda % 68.91 ile % 77.88 arasında olumlu etki bulunmuş, çok az öğrencinin olumsuz etkiden sözettiği bildirilmiştir. Lise öğrencileri ile gönüllü akran destek grubu programının gerçekleştirildiği bir diğer çalışmada (Wassef, Mason, Collins, VanHaalen ve Ingham, 1998), kişilerarası, içsel ve okul alanlarında anlamlı gelişmeler olduğu bildirilmiştir. Çalışmada kullanılan program, hafif ya da orta düzeyde alkol ya da madde kullanım sorunu yaşayan öğrencilere yönelik olarak hazırlanmıştır. Çalışmacılar, programa katılan alkol ve madde kullanıcılarının üçte ikisinin alkol ya da madde alımlarında azalma olduğunu saptamıştır. Ayrıca çalışma sonucunda, çalışmaya katılan ergenlerin duygusal rahatsızlık ve davranış sorunlarının hafiflediği de rapor edilmektedir.

Wassef ve Collins (1995), geçmiş 5 yıllık sürede yayınlanan eğitim, psikoloji ve psikiyatri dergilerinde savunulan okul ve toplum temelli programları gözden geçirmişlerdir. Bu gözden geçirme çalışmasında, geleneksel ruh sağlığı alanında yürütülen çalışmalar (ayaktan hasta programları vb.) dışta bırakılmıştır. Çalışma sonucunda, örneklem tanımlamaları, rahatsızlığın ölçüt olarak alınmaması, öğrenci onamının olmaması ve izleme çalışmalarının olmaması açısından sorunlar olduğu rapor edilmiştir. Çalışmacılar, gözden geçirilen programların sorunların çözümüne yardımcı olabileceği olasılığını desteklediğini, ancak ortalama lise gruplarına genellenebilir kesin sonuçların henüz elde edilemediğini bildirmektedirler. Çalışmacıların ele aldığı programlarda dikkat çekici bir nokta, çalışmalardaki hedef grupların çoğunlukla madde kötüye kullanımı yaşantısı olanlar olmakla birlikte, gebe ya da çocuk sahibi olan ergenlere kadar, ailesini kaybeden ergenlerden, liseye geçiş aşamasında olan ergenlere kadar çok farklı özelliklerde olduğu görülmektedir. Bu gözden geçirme çalışmasında, gelişimsel görevler doğrultusunda ele alınmış bir tek çalışma dikkati çekmektedir. Bu çalışma da liseye geçiş döneminde olan ergenlerle yürütülmüş bir çalışmadır. Liderlik nitelikleri, iletişim, atılganlık, stres yönetimi ve karar verme konularında küçük ve büyük grup etkinlikleri yoluyla değerlendirme yapılmış, sonucunda etkinlik katılımının geliştiği ancak kontrol odağının değişmediği bildirilmiştir. Araştırmacılar, duygusal rahatsızlık ve davranış sorunlarının özellikle liselerde yaygın olduğunu bildirmektedir. Bu saptama Arnett'in (1999) orta ergenlik döneminin duygudurum bozulmalarıyla karakterize olduğu yorumuyla örtüşmektedir. Wassel ve Collins (1995), rahatsızlığı olan öğrencilerin yardım için ruh sağlığı çalışanlarından daha çok aileye, arkadaşlarına ve okul personeline başvurmalarının daha olası olduğu dikkat çekmektedir.

Vostanis, Freehan, Grattan ve Bickerton (1996) depresyon tanısı almış çocuk ve ergenlere yönelik bir bilişsel-davranışçı tedavi programı uygulamıştır. Toplam dokuz oturumluk çalışmada, duyguların yeniden farkedilmesi ve etiketlenmesi, sosyal becerilerin geliştirilmesi tedavinin temel bileşeni olarak alınmıştır. Ev ödevleri ve tedavi görevleri konusunda

uygulamalar yoluyla yürütülen programın dokuz aylık izleme değerlendirmesi sonucunda anlamlı bir tedavi etkisi saptanmamıştır. Suinn ve Deffenbacher (1988) kaygı yönetimi eğitimi değerlendirdikleri çalışmalarında grup çalışmasının da eklendiği beş oturumlu bireysel bir program uygulamıştır. Araştırmacılar, başlangıçta kaygı ve strese yönelik olarak hazırlanan bu programın, sağlık alanında, depresyonda, kriz yaşantılarında ya da travma yönetiminde akut kaygı durumlarına yönelik uygulanabilir olduğunu ancak, her tür katılımcıya uygun olmayabileceğini ifade etmektedir. Maria, Klein, Storch ve Corda (2001) ergenlerdeki sosyal kaygı bozukluğu için okul temelli bir davranışsal tedavi programının pilot çalışmasına ait sonuçlar rapor etmişlerdir. Toplam altı ergenin okul ortamında her biri 40 dakikalık toplam 14 oturumlu grup tedavisi, akademik ve sosyal başarı için beceriler başlığında uygulanmıştır. Öğrencilerin yarısı tedavi sonrasında sosyal fobi tanısını karşılamamıştır. Yöntem ve sonuçların genellenebilirliği açısından çeşitli eksikleri olan çalışmanın önemli tarafı, öğrencilerin kendi okullarında okul dışında profesyonellerden yardım almış olmalarıdır.

Gillham, Shatte ve Freres (2000), depresyonu önleme konusunda düzenlenmiş, bilişsel-davranışçı ve aile müdahalelerini gözden geçirmişlerdir. Çalışmacılar, depresyonun en sıklıkla rastlanan psikolojik sorunlardan biri olarak, özellikle genç insanlar arasındaki yaygınlaşmasına ve yaşam boyu tekrarlayabilirliğine dikkat çekmektedir. Bu gözden geçirmenin sonucunda, çoklu değerlendirmelerin önemli olduğu, depresyon belirtilerinin azalmasının ya da önlenmesinin bozukluğun önlenmediği anlamına gelmediği, tanıya yönelik görüşmelerin önleme çalışmalarında gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte araştırmacılar, depresyon belirtilerinin yüksek düzeylerinin ya da depresif hastalıkların oluşmasını önlemeye yönelik bulguların az olduğunu bildirmektedir. Gillham ve arkadaşları (2000) bulgular konusundaki eksikleri, bilişsel-davranışçı müdahalelerin evrensel nitelikte olup olmaması, örneklem büyüklükleri ve müdahalelerin etkisizliği boyutlarında tartışmışlardır. Müdahalelerin etkisizliğinin ise, çok kısa olmalarına, bireysel dikkatin az olmasına, en önemli bilişsel-davranışsal becerilere odaklanılmaması ya da eğitimi yetersiz liderlerce yönetilmesine bağlı olabileceğini bildirmektedirler. Evrensel nitelikli müdahalelerin özellikle okul

ortamlarında uygun olduğunu bildiren Gillham ve arkadaşları, bunların hedeflenen müdahalelere göre daha az etiket yaratacağını savunmaktadır.

Rice ve arkadaşları (1993) özellikle 10-15 yaş arasında bireysel uyuma yönelik çok sayıda değişikliği içeren zorlukların olduğu erken ergenlik dönemini bir geçiş süreci olarak tanımlamaktadır. Araştırmacılar, gerek içsel ve gerek dışsal kaynakların stresle başa çıkmayı etkilemesini dikkate alarak oluşturulacak modelin, stresle başa çıkmayı geliştiren ve depresyonu azaltan psikoeğitimsel müdahaleler için yol gösterici olacağını ileri sürmektedirler. Araştırmacılar buradan hareketle, müdahale programlarında stres vericilere ve zorluklara karşı uyum sağlayıcı duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkileri kazandırmak için psikoeğitimsel bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Depresyon gelişmesi açısından risk taşıdıklarını belirledikleri öğrencilere ve ailelerine yönelik bir program uygulamışlardır. Araştırmacılar, öğrenciler için okul saatleri içinde uyguladıkları 40 dakikalık, 16 oturumdan oluşan programda sosyal beceri, başa çıkma yönetimi ya da zorlanma konularında didaktik sunum, rol oyunu tekniklerini kullanmışlardır. Çalışmanın sonucunda, ergenlerin başa çıkma tepkileri ve kişilerarası kaynakları geliştirme ya da sürdürmeleri konusunda programın etkili olduğunu rapor etmişlerdir.

Ergenlerde depresyonun tedavisi için bilişsel-davranışçı terapi ve gevşeme eğitiminin karşılaştırıldığı bir çalışmada (Reynolds ve Coats 1986) her iki müdahale çalışmasının da depresyonu azalttığı ve bu azalmanın izleme ölçümünde de gözlendiği bildirilmektedir. Çalışmada 10 oturumlu bilişsel-davranışçı tedavi grubu, gevşeme eğitim grubu, kısa süreli tedavi grubu ve kontrol grubu olmak üzere dört ayrı grup incelenmiştir. Buna göre, farklı tedaviler kişisel üstünlük algısını artıran başa çıkma becerileri eğitimi nedeniyle depresyonu azaltmada etkili olmuşlardır.

Sommers-Flanagan ve Rita (2000) depresif ya da klinik depresyon düzeyinin altındaki depresif ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri okul temelli grup çalışmasında, sosyal beceri ve başa çıkma becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Haftalık 50 dakikadan toplam 12 oturumda tamamlanan ve

ayrıntılı olarak raporlaştırılan çalışmada, yürütülen rehber ve tedavi protokolünün okul danışmanı ve öğrencinin sıradan gününe uygun şekilde düzenlenmesinin önemine değinilmektedir. Araştırmacılar, düşünceler, duygular ve davranışları birlikte ele almanın önemini vurgulamaktadır. Özellikle grup yaşantısının kendisinin de, etkinlikler etkili biçimde yürütüldüğü koşulda, sosyal farkındalığı ve sosyal beceriyi artırıcı rol oynamasına dikkat çekilmektedir. Araştırmacılar, yapılandırılmış ve grupla yürütülen bir çalışmanın özellikle genç insanların sosyal ve başa çıkma becerilerini öğrenmelerinde en uygun yol olduğunu bildirmektedirler.

II. 2. 2. 3. Ergenlikte Stresle Başa Çıkma Geliştirme Çalışmalarında SAE'nin Kullanıldığı Araştırmalar

Çalışmada gerçekleştirilen müdahalenin düzenlenmesinde temel alınan SAE, doğrudan ergenlik dönemi stres yaşantıları için geliştirilmiş bir program değildir. Ayrıca SAE ağırlıklı olarak psikolojik zorluklar hatta tedavi gerektiren rahatsızlıklar dikkate alınarak geliştirilmiş bir teknikler bütünüdür. Ancak ergenlik döneminin gelişimsel kaynaklı zorlukları dikkate alındığında, SAE'nin eğitimsel temelli olması ergenler için en uygun müdahale tekniklerinden biri olabileceğini düşündürmektedir. SAE ile ergenler üzerinde yürütülen çalışmalara gelişimsel, durumsal ya da tedavi hedefli çalışmalar olup olmamalarına göre baktığımızda; daha çok tedavi niteliğinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu da SAE'nin temel aldığı kuramsal yaklaşımların kaçınılmaz bir sonucu olarak görülebilir. SAE ile yürütülen çalışmalarda dikkat çeken bir diğer nokta ise, program içeriği stresle ilgili olmasına karşın, doğrudan stres yaşama ve stresle başa çıkma değerlendiren çalışmalara rastlanmamış olmasıdır.

Çocuklar ve ergenlerle gerçekleştirilen SAE çalışmalarını gözden geçiren Maag ve Katlash (1994) SAE'nin güçlü yanının, esnekliği, çeşitli müdahale tekniklerini birarada kullanma şansı vermesi ve genellemeye olanak tanıyan bir yapıya sahip olması olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacılar, SAE'nin bilişsel-davranışçı müdahaleler içinde bir biçimde kullanıldığını, ancak her çalışmada SAE paradigmasının tamamının

kullanılmamış olmasının yineleme ve karşılaştırmaları zorlaştırdığını belirtmektedir. SAE paradigması belki de genel çerçeveyi ve yönlenmeyi belirleyen ve çalışmaların büyük ölçekteki planını etkileyen bir yaklaşımı temsil edebilir. Hains (1994) düşük ve yüksek duygusal uyarılma gösteren ergenlerle SAE kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada stres yönetimi programını, katılımcıların kaygı, öfke, benlik saygısı, depresyon düzeyleri ile günlük ve büyük yaşam streslerini içeren olayların sıklığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yazar, SAE aşamalarını 10 katılımcıyla toplam iki grup ve altı bireysel oturumla gerçekleştirmiştir. Grup oturumlarının süresi yaklaşık 40 dakika, bireysel oturumlar ise ortalama 30 dakikadır. Çalışma sonucunda yüksek düzey duygusal uyarılma bildiren ergenlerin sürekli kaygı, benlik saygısı, depresyon ve sürekli öfke ölçümlerine göre programdan yararlandıkları bildirilmektedir. Gündelik ve büyük yaşam olaylarının bildirim konusunda bir değişiklik belirlenmemesi ise yazar tarafından müdahalenin, stres verici olayla ilgili duygusal rahatsızlığı azaltmış olmasına karşın, bu olayların olumsuz algılanmasını aynı biçimde etkilenmemiş olmasıyla açıklanmıştır.

Hains (1992a) tarafından lise ortamında, strese karşı aşılama eğitim programıyla gerçekleştirilen bir müdahale çalışmasında ergenler, bilişsel yeniden yapılandırma, kaygı yönetimi ve problem çözme becerileri konularında eğitilmişlerdir. Çalışmada durumluk ve sürekli kaygı ölçümü temel olarak alınmış, öntest, sontest, izleme çalışmalarında kullanıldığı gibi oturumlar arasında da ölçüm alınmıştır. Program strese karşı aşılama eğitiminin aşamalarını içerecek şekilde 15 oturumda gerçekleştirilmiştir. Grup formatında yürütülen çalışmada katılımcılarla bireysel oturumlar da yapılmıştır. Çalışmada değerlendirmeye alınan değişkenler kaygı, öfke, benlik algısı, depresyon ve günlük ve büyük yaşam stresleri olayları olmuştur. Yaş aralığı 15-17 olan toplam 6 erkek ergenin yer aldığı çalışmada, katılımcılardan beş tanesi durumluk ve sürekli kaygı puanlarında iyileşme yönünde değişiklik göstermiştir. Durumluk-sürekli kaygı ve sürekli öfke ölçümlerinde de ön ve son değerlendirmelerde anlamlı gelişmeler bildirilmiştir. Çalışmada toplam, günlük ve büyük olumsuz stres olaylarının bildiriminde anlamlı düşüş bulunmamıştır. Depresyon, benlik saygısı ve öfke

gösterimi ölçümlerinde bir değişiklik oluşmamıştır. Aynı örüntü 3 aylık izlemede de gözlenmiştir. Bu sonuçlar aslında Offer ve arkadaşları (1998) tarafından bildirilen, stresle başa çıkma çalışmalarının altta yatan kişilik özellikleriyle ilgili olarak bir değişim yaratmadığı, ancak belirti ve hastalık geliştirme konusunda önleyici olduğu yorumunu destekler niteliktedir.

Hains (1992b) erkek ergenlerle bilişsel-davranışsal stres yönetimi tekniklerini karşılaştırdığı çalışmasında bilişsel müdahale programı ile kaygı yönetimi eğitimi programlarının etkililiğini değerlendirmiştir. İki eğitim grubu ve bir kontrol grubuyla yürütülen çalışmalarda bilişsel müdahale programı SAE modeline uygun uygulanmıştır. Kaygı, öfke, benlik saygısı, depresyon ve kaygılı iç konuşmaların kullanımının değerlendirildiği çalışmada, bilişsel müdahale programının bir aşamasından diğerine geçiş grup oturumlarıyla gerçekleştirilirken diğer oturumlar bireysel olarak sürdürülmüştür. Her iki grup için de grup oturumları 40 dakika, bireysel oturumlar 30-40 dakika arasında sürmüştür. Kaygı yönetimi grubunda progresif kas gevşetme, ipuçlu gevşeme olarak derin nefes alma, kasları germeden gevşeme, kişisel olarak gevşetici bir imge yoluyla gevşeme konularında eğitim verilmiştir. Sonuçta her iki eğitim grubunda kontrol grubuna kıyasla durumluk-sürekli öfke gösterimi ve depresyon açısından anlamlı azalmalar saptanmıştır. Çalışmada eğitim gruplarının 11 hafta sonraki izleme ölçümünde eğitim etkilerini taşıdıkları saptanırken, kontrol grubu bu sürede eğitim aldığı için izleme ölçümü karşılaştırmalarının yapılamamış olduğu bildirilmektedir. Kiselica, Baker, Thomas ve Reedy (1994) bilişsel yeniden yapılandırma, atılganlık eğitimi ve progresif kas gevşetme eğitimi yoluyla kaygı, stres ve akademik performans düzeylerinin etkilenip etkilenmediğini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda eğitim alan grupta kontrol grubuna göre anlamlı gelişmeler bildirilmektedir. Sürekli kaygı ve stresle ilişkili belirtiler açısından son test ölçümünde anlamlı değişimler olduğu ve bunun dört haftalık izleme ölçümünde de sürdüğü saptanmıştır. Ancak akademik başarı açısından, iki grup arasında ne son test ölçümünde ne de izleme ölçümünde bir farklılık gözlenmediği rapor edilmektedir.

Jaremko (1983) flört ilişkisinde kaygı yaşayan ergenlerle sosyal kaygıya yönelik SAE uygulamaları konusunda bir gözden geçirme yapmıştır. Bunun sonucunda, yürütülen çalışmalarda hedeflenen değişim alanının tek boyutta olduğu saptanmış ve fizyoloji, biliş ve açık davranışları bütünleştirecek bir stresle başa çıkma modeli önerilmiştir.

Strese karşı aşılama eğitimi çerçevesinde geç ergenlik dönemindeki ergenler için yürütülen bir müdahale çalışmasında, sınav kaygısı olan ergenlerin kendi bildirdikleri kaygı düzeyini azaltmada bibliyoterapinin etkili olduğu bildirilmektedir (Register, Beckham, May ve Gustafson 1991). Çalışmaya katılan ergenler seçkisiz olarak dört gruba ayrılmışlardır: 1) telefon bağlantı tedavi grubu, 2) bağlantısız tedavi grubu, 3) telefon bağlantı-bekleme listesi kontrol grubu ve 4) bağlantısız bekleme listesi kontrol grubu. Tedavi grubunda yer alan ergenlere strese karşı aşılama eğitimi süreçleri ve içeriğini birleştiren bir el kitabı verilmiştir. Kitapçık, SAE'nin üç bileşenini de içerecek biçimde hazırlanmıştır. Burada kaygının fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal bileşenlerini içeren tedavi rasyoneli, gevşeme eğitimi ve uzaklaşma, heyecanlarda odaklanma, haz verici olayları imgeleme, kaygıdan daha başka heyecanları imgeleme ve farklı bir durumda kaygıyı imgeleme biçiminde beş farklı başa çıkma stratejisinin tanıtımı yer almıştır. Her bölümün sonunda ergenlerden, bölümün içeriğini değerlendirecek soruların yanıtlarını kaydetmeleri istenmiştir. Uygulama aşamasında, tipik bir sınav durumunu imgelemeleri ve öğrendikleri başa çıkma yollarını kullanmaları istenmiştir. Dört haftalık bir süreçte tamamlanan program dört hafta sonra izleme çalışmasıyla sürdürülmüştür. Programın son ölçümde belirlenen etkililiğinin izleme ölçümünde de sürdürüldüğü görülmüştür. Ancak program etkililiğinin akademik başarıya yansımadağı bildirilmektedir.

Feindler ve Fremouw (1983) ergenlerin öfke sorunlarına yönelik olarak SAE'ni değerlendirdikleri çalışmada, SAE'nde bilişsel ve davranışsal kontrol süreçlerinin bütünleştirilmesine dikkat çekmektedir. Yazarlar, ayrıca ergenlerin tümü için uygun tek bir müdahale yöntemi olamayacağını vurgulamaktadır. Araştırmacılar ayrıca, çeşitli davranışsal ve bilişsel kontrol

tekniklerinin sistematik bir eğitim sıralamasında yer alabileceğini bildirmektedir.

Buraya kadar, ergenlik döneminde stres yaşama ve stresle başa çıkma konusu ve stresle başa çıkma düzeylerinin yükseltilmesine yönelik programlar, kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar kapsamında ayrıntılı olarak incelenmiştir. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde ise, lise birinci sınıf düzeyindeki eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyini yükseltmeye yönelik, strese karşı aşılama eğitimi ilke ve tekniklerinin yer aldığı psikoeğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik uygulamalar aktarılacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, araştırmaya katılan öğrenciler, kullanılan ölçme araçları, yapılan deneysel işlemler ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni: Bu çalışma, strese karşı aşılama eğitimi ilke ve yöntemleri doğrultusunda hazırlanmış psikoeğitim programının, eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyi, stres belirtileri ve stresle başa çıkma tarzları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik deneysel bir araştırmadır. Bu araştırmada 2 (deney X kontrol grupları) X 3 (ön-son-izleme ölçümleri) son faktörde tekrarlı ölçüm bulunan desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Deseni

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme
Deney Grubu	EÖYSBÇÖ BL SBÖ	Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konulu psikoeğitim uygulaması	EÖYSBÇÖ BL SBÖ	EÖYSBÇÖ BL SBÖ
Kontrol Grubu	EÖYSBÇÖ BL SBÖ	İşlem yok	EÖYSBÇÖ BL SBÖ	EÖYSBÇÖ BL SBÖ

Bu desene göre, araştırmanın bir bağımsız, üç bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konulu psikoeğitim programı uygulamasıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise, eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyi, stres belirtileri ve stresle başa çıkma yollarıdır.

Yukarıda anlatılan desen doğrultusunda araştırmanın ilk aşamasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerden Bilgi Formu'nu (Bkz. Ek-1) doldurmaları istenmiş, Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği (EÖYSBÇÖ, Bkz. Ek-2), Stresle Başetme Ölçeği (SBÖ, Bkz. Ek3) ve Belirti Listesi (BL, Bkz. Ek-4) ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında deney grubunda yer alan öğrencilerle 10 oturumdan oluşan, eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konulu psikoeğitim programı gerçekleştirilmiştir. Bu süre içerisinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerle herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Deney grubu ile yürütülen programın bitiminden bir hafta ve 5 ay sonra deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere EÖYSBÇÖ, BL, ve SBÖ ölçekleri tekrar uygulanmıştır.

Araştırma Grupları

Araştırmada yer alan bir deney ve bir kontrol grubunu Ankara Fen Lisesi'nde, 2001-2002 eğitim-öğretim yılında lise birinci sınıfta eğitim gören toplam 14 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunun tamamı kız öğrencilerden oluşurken, kontrol grubunda 4 kız 3 erkek öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının ön ölçümde uygulanan bilgi formu aracıyla belirlenen bazı sosyo-demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir. Bilgi toplama formu, öğrencilerin çalışma boyunca yaşam koşullarında ve bunları değerlendirmelerinde herhangi bir değişiklik olup olmadığını gözleyebilmek üzere izleme ölçümünde tekrar uygulanmıştır. Bilgi formuyla elde edilen bilgilerin ön ölçüm ve izleme ölçümü sonuçlarının karşılaştırılması tablo halinde gösterilmiştir (Bkz. Tablo 2.). Tablo 2 incelendiğinde;

- başlangıçta yalnızca deney grubundaki bir öğrenci ailesiyle birlikte yaşarken, izleme ölçümünde bu öğrencinin de yurttan kalmaya başladığı,
- kontrol grubunda bir öğrencinin kardeşinin olduğu,
- deney grubundaki bir öğrencinin babası çalışamaz konumdayken, malulen emekli olduğu,
- kontrol grubundaki bir öğrencinin ruhsal bir rahatsızlık (panik bozukluk) yaşadığı görülmektedir.

Öğrencilerin yaşam olayları ile ilgili değerlendirmeleri ele alındığında, kontrol grubunda izleme ölçümünde, ön ölçümde bildirenden daha az sayıda öğrencinin yaşam olayı bildirdiği, her iki ölçüm ve her iki gruptaki öğrenciler için ölçüm sırasındaki stres düzeyinin, olayın olduğu zamandaki stres düzeyinden genellikle daha düşük olduğu görülmektedir. Ölçüm zamanlarına göre, son bir haftalık stres düzeylerinin değerlendirilmesinde ise, deney grubunun kontrol grubuna göre daha fazla olumluya gidiş gösterdiği söylenebilir. Başarı değerlendirmeleri ve başarı beklentileri açısından değerlendirildiğinde, başarı değerlendirmesinde deney grubu kontrol grubuna göre daha olumlu değerlendirme yaparken, başarı beklentisi açısından her iki grup için de olumlu yönde değişim görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının eğitim yaşantılarındaki değişim açısından dikkat çekici olan bir koşul, kontrol grubunun okuldaki ilişkileri kapsamında yer almaktadır. Kontrol grubunda okuldaki ilişkilerini olumlu olarak değerlendiren öğrenci sayısı ön ölçümde altı iken izleme ölçümünde dört olarak karşımıza çıkmaktadır. Deney grubunda ise, ön ölçümde bir öğrenci öğretmenle ilişkiyi olumsuz tanımlarken, izleme ölçümünde yine bir öğrencinin öğretmenle ilişkisinin ortalama düzeyde olduğunu bildirdiği görülmektedir.

Tablo 2. Deneysel ve kontrol gruplarının bazı sosyo-demografik ve kişisel özellikleri *

		Deneysel Grubu(n=7)		Kontrol Grubu(n=7)		
		Ön ölç.	İzl. ölç.	Ön ölç.	İzl. ölç.	
Cinsiyet	K	7	7	4	4	
	E	-	-	3	3	
Yaşam Durumu	Yurtta	6	7	4	4	
	Aileyle	1	-	2	2	
	Akrabayla	-	-	1	1	
Kardeş Sayısı (kendisi hariç)	0	1	1	2	1	
	1	3	3	3	4	
	2	3	3	1	1	
	3	-	-	-	-	
	4	-	-	1	1	
Anababa	Birlikte	7	7	6	6	
	Ayrı	-	-	1	1	
Anne eğitimi	İlkokul	2	2	2	2	
	Lise	1	1	1	1	
	Yüksek	4	4	4	4	
Baba eğitimi	İlkokul	1	1	-	-	
	Lise	1(o.okul)	1(o.okul)	2	2	
	Yüksek	5	5	5	5	
Anne Çalışma durumu	Çalışıyor	-	-	5	5	
	Çalışmıyor	4	4	1	1	
	Emekli	3	3	1	1	
Baba Çalışma durumu	Çalışıyor	6	6	7	7	
	Çalışmıyor	1	-	-	-	
	Emekli	-	1(malul)	-	-	
Ailede fiziksel hastalık	Yok	6	6	7	7	
	Var	1	1	-	-	
Ailede ruhsal hastalık	Yok	7	7	7	6	
	Var	-	-	-	1(kendisi)	
Okulda ilişkileri (ark-öğrt.)	Olumlu	6	6	6	4	
	Olumsuz	1 (öğrt.)	-	-	1	
	Ortalama	-	1(öğrt.)	1	2	
Başarı değerlendirilmesi	Başarılı	3	4	3	3	
	Başarısız	1	1	1	-	
	Zorluğu var	3	2	3	4	
Başarı beklentisi	Olumlu	4	7	4	5	
	Olumsuz	1	-	-	-	
	Zorluğu var	2	-	3	2	
Son 1 yıldaki yaşam olayı	Yaşam Olayı	Yok	4	4	3	5
		Var	3	3	4	2
	Olay zamanındaki stres düzeyi	Düşük	1	2	2	1
		Orta	-	-	1	-
		Yüksek	2	1	1	1
	Olayla ilgili şimdiki stres düzeyi	Düşük	1	2	1	2
Orta		1	-	2	-	
Yüksek		1	1	1	-	
Son 1 haftadaki stres değerlendirilmesi	Düşük	1	2	2	1	
	Orta	3	4	3	4	
	Yüksek	3	1	2	2	

* Ön ölçümde son 1 yıl, İzleme ölçümünde son 6 ay sorgulanmıştır.

Araştırma gruplarındaki öğrencilerin seçimine ilişkin bilgiler ise aşağıda sunulmaktadır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarının oluşturulması yapılan pilot uygulama dikkate alınarak iki aşamada aktarılacaktır.

1. Aşama: Bu araştırmada çalışmanın temel konusu ergenlik döneminde stresle başa çıkma olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle, öncelikle gelişimsel bakış açısı doğrultusunda bir yol izlenerek, ergenlik döneminde özel bir uyum sürecini içeren lise birinci sınıf düzeyinde çalışılması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda genel bir stresle başa çıkma programı hazırlanmış, her biri yaklaşık bir ders saati süresinden (45 dakika) oluşan toplam 10 oturumda, sınıf bazında 24'er kişilik iki ayrı grupta çalışılmıştır. Program, biri düz lise diğeri süper lise birinci sınıf olmak üzere iki farklı statüdeki grupla gerçekleştirilmiştir. Normal lisedeki uygulama için başarı ortalaması açısından orta düzeyde olan ve kız-erkek öğrenci sayısı birbirine yakın olan bir sınıf seçilmiştir. Seçilen sınıfta kura yolu ile iki grup oluşturulmuştur. Süper lisedeki uygulama için sınıf mevcutları 24'er kişi olduğu için kız-erkek oranı ve başarı ortalaması benzer iki sınıf seçilmiştir. Her iki uygulamada da toplam 10 oturumluk bir çalışma yapılmıştır. Program öncesi ve sonrası alınan ölçümlerde Stres Belirtileri Listesi-BL (Hovardaoğlu 1997), Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği-SBTÖ (Şahin ve Durak, 1995), Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-ÇBASDÖ (Çakır ve Palabıykoğlu, 1997) kullanılmıştır. Bu çalışmaya ait gözlemler ve çalışma sonucunun değerlendirilmesi ile öğrencilerin konuyla ilgili duyarlılıklarının artırıldığı görülmüştür. Ancak, istenen bilgi ve beceri kazanımını gerçekleştirebilmek için, program içeriği ve uygulama biçimi ile ilgili değişikliklerin gerekli olduğu anlaşılmıştır. Yapılan bu pilot uygulamalardaki zorlukların temelinde; a) herhangi bir sorun alanı saptanmadan, kalabalık sayılabilecek gruplarla bir ders saati süresince çalışma koşulu, b) sosyo-kültürel düzeyi orta ve orta alt sayılabilecek grupların güdülenmeleri açısından müfredat dışı bir programa yönlendirilmelerinin zor oluşu ve c)

bunlara ek olarak program içeriğinin yalnızca genel anlamda stresle başa çıkmaya yönelik olmasının yine öğrencilerin yönlendirilmesini zorlaştıran koşullar olduğu düşünülmüştür. Stres gibi soyut bir kavramda odaklaşmanın iletişim sorunu, okul sorunu, arkadaş sorunu gibi konularda odaklaşmaya göre daha zor olduğu; ergenlerin gerek günlük yaşama gerekse farklı alanlara bilgi ve beceri aktarımını zorlaştırdığı görülmüştür.

Buradan hareketle, asıl uygulamada genel stres ve başa çıkma çerçevesi içinde stresle başa çıkma alanının sınırlanmasının gerektiğine karar verilmiştir. Program içeriği açısından ise, öncelikle ergenin gelişimsel görevler yoluyla karşılaşacağı her tür stres yaşantısı yerine belli bir alandaki stres yaşantısına yönelik başa çıkmanın odakta yer almasının uygun olacağı düşünülmüştür. Böylelikle, ergenlik döneminin gelişimsel görevleri açısından en belirgin ve yaygın stres yaşantılarının yer aldığı eğitim-öğretim süreci stres vericilerinin ele alınması kararlaştırılmıştır. Ancak gerek psikoeğitim niteliklerini karşılayabilmek gerekse bilgi ve beceri aktarımını destekleyebilmek üzere genel olarak stres yaşama ve başa çıkma konusunun, gelişimsel bakış açısıyla bir çerçeve oluşturması uygun görülmüştür. Ayrıca çalışmanın içeriğindeki değişikliklere paralel olarak, çalışmanın kendine ait bir ölçme-değerlendirme aracının geliştirilmesinin de uygun olacağı düşünülmüştür. Buradan hareketle, eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda yürütülecek bir program ve bu programın etkililiğini değerlendirmede kullanılacak bir ölçme aracının hazırlanması kararlaştırılmıştır. Ayrıca kullanılacak ölçme araçları ile ilgili olarak da değişiklik yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Pilot uygulamada kullanılan BL'nin asıl çalışmada da kullanılması kararlaştırılmıştır. Stresle başa çıkma yollarının değerlendirilmesinde SBTÖ'nin uzun formunun kullanılması, sosyal desteğe başvurmanın değerlendirilmesinde ayrı bir ölçüm aracı kullanılmasının yerine SBÖ'nin ilgili alt ölçeğinin amaca hizmet etmede yeterli olacağı kabul edilmiştir.

2. Aşama: Bu araştırmanın asıl bölümünde, yukarıda açıklanan pilot uygulama sonuçları dikkate alınarak, genel olarak stresle başa çıkma çerçevesinde düzenlenmiş ve eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa

çıkma konusunda zorluğu olan bireylerin yer alacağı bir uygulama hazırlanmıştır. Pilot uygulamada karşılaşılan zorlukları giderebilecek ve amaca hizmet edecek bir programın uygulanmasını sağlayacak koşullar ayarlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda başarı güdüsü yüksek öğrencilerin bulunduğu varsayılan ve öğrencilerin çoğunun yatılı olması nedeniyle uygulama koşullarının daha iyi ayarlanabileceği düşünülen Ankara Fen Lisesi'nde çalışılması kararlaştırılmıştır. Özellikle öğrencilerin çoğunluğunun ders saatleri dışında da okulda kalmalarının sağladığı kolaylık bu seçimde önemli rol oynamıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan EÖYSBÇÖ (Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma ölçeği) Ankara Fen Lisesi birinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır (N=96). Uygulamanın sonucunda öğrenciler bu ölçekten aldıkları puanlara göre sıralanmışlardır. Bu sıralamada en düşük puan alan ilk 40 öğrenciye çalışma için yazılı çağrı yapılmış ve diğer öğrencilere de çalışmaya katılımları için yazılı olarak teşekkür edilmiştir (Bkz. Ek 19a ve Ek 19b). Bu yazılı bildirimlerle, öğrencilerin ölçeğin toplamından ve alt faktörlerinden aldıkları puanlara göre yapılan değerlendirme sonuçları iletilmiştir. Çağrı sonucunda en az 6 en çok 12 kişilik gruplar oluşturulması düşünüldüğü halde yapılan çağrıya belirtilen gün ve saatte karşılık gelmediği için, okul içi anons kullanılarak çağrı yinelenmiştir. Çağrının yinelenmesi sonucu 3'ü erkek 7'si kız olmak üzere 10 öğrenci gelmiş; gelenlerin çalışma grubunu oluşturması, gelmeyenlerden cinsiyet dikkate alınarak kontrol grubu oluşturulması kararlaştırılmıştır. Dolayısıyla kontrol grubu deney grubundan 2 gün sonra öntest uygulamasına alınmıştır. Her bir grubun ilk oturumunda BL ve SBÖ kullanılarak ön test uygulamaları tamamlanmıştır. Öntest uygulamasının ardından deney grubundaki erkek öğrenciler herhangi bir geribildirim vermeksizin çalışmaya devam etmemişlerdir. Bu sürede kontrol grubunu oluşturmak üzere seçilen 10 öğrencinin de 3'ü erkek 7'si kız öğrencidir. Ancak son ölçüm sırasında kontrol grubundaki kız öğrencilerden 3'üne ulaşılamadığı için kontrol grubu için yürütülen değerlendirmeler 3'ü erkek 4'ü kız toplam 7 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Böylelikle deney grubundaki 7 öğrencinin tamamı kız öğrenci iken, kontrol grubu 4'ü kız 3'ü erkek toplam 7 öğrenciden oluşmuştur. EÖYSBÇÖ'nin toplam puan ve

altölçek puanları açısından Fen Lisesi için cinsiyet farkı bulunmamış olması nedeniyle (Bkz. Ek-18), deney ve kontrol gruplarındaki cinsiyet farklılığının çalışma için önemli bir yanlılık yaratmayacağı düşünülmüştür. Ancak başlangıçta çalışmanın hedeflerinden biri olan cinsiyet farklılığının kontrolü sağlanamamıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasından sonra deney grubuyla 10 oturumluk program uygulaması yapılmış, kontrol grubuyla ilgili başka herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmancının deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin psiko-egitimsel programın uygulanması öncesinde EÖYSBÇÖ, BL ve SBÖ'nden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Uygulamasında EÖYSBÇÖ, BL ve SBÖ'nden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçekler (Ön Test Uygulaması)		Çalışma Grupları			
		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
EÖYSBÇÖ	Ders çalışma sınava hazırlanma	25.57	3.95	22.85	4.52
	Davranışsal duyuşsal alt boyutu	12.57	3.26	15.28	2.69
	Sorumluluk görev alt boyutu	8.71	1.11	7.85	1.21
	Toplam	46.85	6.15	46.00	5.38
BL	Bilişsel-Duyuşsal	26.29	6.07	22.29	5.12
	Fizyolojik	14.00	1.00	14.00	3.06
	Ağrı	12.86	2.73	10.86	3.48
	Toplam	60.57	10.69	52.86	10.70
SBÖ	Aktif b.ç.y.	1.98	.52	2.04	.30
	Sosyal destek	1.96	.55	1.66	.73
	Çaresiz b.ç.y.	1.53	.48	1.54	.52
	İyimser b.ç.y.	1.57	.31	1.47	.62
	Geri çekilme	.98	.40	.82	.30
	Kendini suçlama	1.43	.57	1.28	.76
	Kadercı b.ç.y.	1.12	.55	1.07	.75
	Doğaüstü güçler	.46	.,27	.54	.60

Deney ve kontrol gruplarının, çalışmanın başlangıcında benzer olup olmadıklarını görebilmek ve parametrik analizlerin uygulanabilirliğini değerlendirmek üzere bir dizi analiz yapılmıştır. Grupların, ölçeklerin ön test uygulamasından aldıkları toplam puan ve alt boyut puanları bağımsız gruplar için t testi ile karşılaştırılmıştır. Grupların ölçeklerden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ayrıca grupların aldıkları puanlar açısından varyanslarının homojen olup olmadığı da incelenmiştir. Buna göre;

1) Grupların EÖYSBÇÖ'nin alt ölçek puanları ve toplam puan açısından varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (I.Faktör-Ders Çalışma-Sınava Hazırlanma için $F=.060$, $p>.05$; II. Faktör-Davranışsal-Duyuşsal alt boyut için $F=.942$, $p>.05$; III. Faktör-Sorumluluk-Görev alt boyutu için $F=.404$, $p>.05$; Toplam için $F=.002$, $p>.05$). Bir başka deyişle deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde eğitim-öğretim yaşantılarındaki stresle başa çıkma düzeyi açısından benzer oldukları söylenebilir.

2) Grupların BL'nin alt ölçek puanları ve toplam puan açısından varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (Bilişsel-Duyuşsal belirtiler için $F= .12$, $p> .05$; Fizyolojik belirtiler için $F= 4.22$, $p>.05$; Ağrı belirtileri için $F= .07$, $p>.05$; Toplam belirti için $F=.13$, $p>.05$). Bir başka deyişle deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, uygulama öncesinde stres belirti düzeyleri açısından benzer oldukları söylenebilir.

3) Grupların, SBÖ'nin altölçek puanları açısından varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (Aktif Başa Çıkma için $F= 1.29$, $p>.05$; Sosyal Destek Kullanma için $F=1.19$, $p>.05$; Çaresiz Yaklaşım için $F=.02$, $p>.05$; İyimser Yaklaşım için $F=2.26$, $p>.05$; Geri Çekilme için $F=1.75$, $p>.05$; Kendini Suçlama için $F=.04$, $p>.05$; Kaderci Yaklaşım için $F=.88$, $p>.05$; Doğaüstü Güçlerden Yardım Bekleme için $F= 4.67$, $p>.05$). Bir başka deyişle deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, uygulama öncesinde stresle başa çıkma yaklaşımları açısından benzer oldukları söylenebilir.

Grupların öntest uygulamasından elde ettikleri puanlar üzerinde yürütülen istatistiksel çalışmalarla grupların başlangıçta benzer oldukları düşünülebilir. Ancak grupların ön test uygulamasında aldıkları puanlara ilişkin çarpıklık ve sivrilik katsayılarının çoğunlukla 1'in üzerinde olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla yapılan istatistiksel analizlerde çarpıklık ve sivrilik değerleri dikkate alınmıştır.

Bundan sonraki bölümde çalışmada kullanılan ölçme araçlarının tanıtımı ve EÖYSBÇÖ'nin geliştirilme çalışmaları aktarılacaktır.

III.1. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırmada kullanılan ölçme araçları; eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma psiko-eğitim programı kapsamında, program etkililiğini değerlendirmek üzere geliştirilen Eğitim-öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği (EÖYSBÇÖ), farklı boyutlardaki stres belirtilerini değerlendirmek üzere kullanılan Belirti Listesi (BL) ve stresle başa çıkmada kullanılan çeşitli etkili ve etkisiz başa çıkma yollarını kullanmayı değerlendirmek üzere kullanılan Stresle Başetme Ölçeği (SBÖ) olmak üzere üç adettir. Ayrıca çalışmada, çalışmaya katılan öğrencilerin çeşitli sosyo-demografik özelliklerini belirleyebilmek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir bilgi toplama formu kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçekler hakkında bu ölçekler hakkında ayrı ayrı bilgi sunulmaktadır.

III.1.1. Bilgi Toplama Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğrenciler hakkında cinsiyet, kardeş sayısı, anne baba eğitimi ve çalışma durumu vb. ile ailede fiziksel ya da ruhsal sağlık sorunu olup olmadığı, yaşamlarında son bir yıl içinde önemli bir yaşam değişimi olup olmadığı (izleme ölçümünde son 6 ay içinde), son bir haftadaki stres düzeyleri vb. gibi sosyodemografik ve kişisel özelliklerini değerlendirmeye yönelik sorulara yer verilmiştir (Bkz. Ek-1).

III.1.2. Stres Belirtileri Listesi (BL)

Bu araç, stres durumlarındaki belirtileri saptamak amacıyla dasGupta tarafından 1992'de geliştirilmiştir. Türkiye'de ölçeğin çeviri çalışmaları ile 14-46 yaş grubunda durumluk ve sürekli kaygının yordanmasına yönelik çalışmalar Hovardaoğlu (1997) tarafından yapılmıştır. Stres durumlarındaki belirtileri içeren listenin çeviri ve tekrar çeviri çalışmaları iki farklı uzman grubu tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin alt faktörleri ile faktörlerin madde sayıları ve madde numaraları ele alındığında ölçeğin; bilişsel-duyuşsal (madde sayısı 11; madde numaraları, 2, 8, 9, 14, 15, 16, 20, 23, 28, 33, 34), fizyolojik faktör (madde sayısı 9; madde numaraları, 3, 7, 10, 11, 12, 13, 17, 19, 24), ve ağrı yakınma (madde sayısı 8; madde numaraları, 1, 6, 18, 21, 25, 29, 30, 32) faktörleri olarak yapılandırıldığı görülmektedir. Her biri dört aralıklı (hiç, arasıra, sık sık, sürekli) olarak değerlendirilen, toplam 38 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekteki maddeler "hiç" 1, "ara sıra" 2, "sık sık" 3 ve "sürekli" 4 puan alacak şekilde puanlanmaktadır. Böylelikle ölçeğin toplamından alınabilecek en düşük puan 38 ve en yüksek puan 152 olmaktadır. Puanların artması belirtilerin sıklığında artış anlamına gelmektedir (Bkz. Ek-4).

III.1.3. Stresle Başetme Ölçeği (SBÖ)

Stresle başa çıkmada kullanılan yolları belirlemek amacıyla Folkman ve Lazarus tarafından 1980'de geliştirilmiş ve 1985'de gözden geçirilerek 66 maddeden oluşturulmuş bir ölçektir. Ölçeğin maddeleri, bireylerin stresle başa çıkmada kullandıkları bilişsel ve davranışsal stratejileri içermektedir. Ölçek Türkiye'de ilk kez Siva (1988) tarafından kullanılmış ve kültüre özgü maddeler eklenerek 74 maddeye çıkarılmıştır (Akt. Şahin ve Durak, 1995). Üniversite öğrencileri için kısaltılmış formu ise, Şahin ve Durak (1995) tarafından çalışılmış ve Stresle Başa Çıkma Tarzları biçiminde adlandırılmıştır. Otuz maddeye indirgenen ölçeğin, iyimser yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma boyutlarını içerdiği bildirilmiştir. Ölçeğin 74 maddelik formu Oral (1994) tarafından lise öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarını

değerlendirmek üzere kullanılmıştır. Yapılan pilot çalışmada, yedinci sınıf öğrencilerinin anlamada zorluk yaşadığı iki maddenin ifadesi değiştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, alt ölçekler için .84 ile .53 arasında değişmektedir. Ölçek, stresle etkili başa çıkma yollarından aktif başa çıkma ($\alpha=.84$), sosyal desteğe başvurma ($\alpha=.71$), iyimser yaklaşım ($\alpha=.56$) ile stresle etkisiz başa çıkma yollarından kaderci yaklaşım ($\alpha=.74$), çaresiz yaklaşım ($\alpha=.64$), geri çekilme ($\alpha=.53$), kendini suçlama ($\alpha=.53$) ve doğa üstü güçlerden yardım bekleme ($\alpha=.55$) boyutlarını içermektedir. SBÖ, “hiçbir zaman”, “bazen”, “genellikle” ve “her zaman” biçiminde olmak üzere 0-3 arasında dört aralıklı olarak değerlendirilebilen, 74 maddelik, kişisel bildirim yoluyla cevaplanan bir ölçektir (Bkz. Ek -3). Ölçekte yer alan faktörler ile faktörlerin madde sayıları ve madde numaraları ele alındığında ölçeğin, aktif başa çıkma (19 madde; 10,13,19,22,31,35,39,41,44,45,48,49,52,58,65, 68,70,73,74), kaderci yaklaşım (8 madde; 18,23,26,34,40,43,61,67), sosyal desteğe başvurma (12 madde; 2,6,11,14,25,30,33,38,42,47,62,69), çaresiz yaklaşım (10 madde; 3,9,20,21, 29,46,50,63,66,72), iyimser yaklaşım 6 madde; 4,7,8,15,16,28), geri çekilme (7 madde;12,24,27,32,36,37,53), kendini suçlama (3 madde; 51,60,71), doğaüstü güçlerden yardım bekleme (4 madde; 54,55,57,64) biçiminde yapılandırıldığı görülmektedir. Herhangi bir faktöre dahil olmamış olan maddeler 1.,5.,17.,56. ve 59. maddeler olarak bildirilmiştir. Her bir alt faktörün puanlaması, alınan ham puanın o alt faktörü temsil eden madde sayısına bölünmesi yoluyla gerçekleştirilir. Her bir alt ölçekten alınan yüksek puanlar, o alt ölçekteki başa çıkma tarzının kullanımındaki artışı göstermektedir.

III.1.4. Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği (EÖYSBÇÖ)

EÖYSBÇÖ, eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyini ve başa çıkma düzeyini geliştirmeye yönelik program etkililiğini değerlendirmek üzere araştırma kapsamında geliştirilmiştir. EÖYSBÇÖ, eğitim öğretim yaşantılarıyla ilgili olarak ders çalışma, ödev hazırlama, sınava hazırlanma, sınava girme, öğretmenlerle ve arkadaşlarla ilişkiler ile okul içi ve

sosyal yaşam alanlarıyla ilgili stres kaynakları ve bunlarla başa çıkmayı ifade eden 17 maddeden oluşan bir ölçektir. Maddelerin 5 tanesi olumsuz, 12 tanesi olumlu sonlanan ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek, ders çalışma-sınava hazırlanma (9 madde), duyuşsal-davranışsal boyut (5 madde) ve ödev-sorumluluk (3 madde) olmak üzere toplam 3 boyutu içermektedir. Ölçekte yer alan ifadeler, “hiç tanımlamıyor”, “az tanımlıyor”, “çok tanımlıyor” ve “tamamen tanımlıyor” olmak üzere 4'lü derecelenmekte ve kişisel bildirim yoluyla yanıtlanmaktadır (Bkz. Ek-2). Ölçek maddelerinden 5'i tersten puanlanmak üzere “hiç tanımlamıyor” 1 puan, “az tanımlıyor” 2 puan, “çok tanımlıyor” 3 puan ve “tamamen tanımlıyor” 4 puan alacak biçimde puanlanmaktadır. Ölçek toplamından alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 68'dir. Benzer şekilde alt ölçeklerden alınabilecek puanlar sırasıyla I.Faktör-Ders Çalışma sınava Hazırlanma için 9-36, II.Faktör-Duyuşsal-Davranışsal alt boyut için 5-20 ve III.Faktör-Sorumluluk-Görev alt boyutu için 3-12 arasında değişmektedir. Ölçekten yüksek puan alma eğitim-öğretim yaşantılarındaki stresle başa çıkma düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Bu ölçeğin geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar aşağıda sunulmaktadır.

III.1.4.1. Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda bir ölçek ve program geliştirmek amacıyla, öncelikle eğitim-öğretim yaşantılarında yer alan stres alanları ve kaynakları gelişimsel bakış açısıyla belirlenmiştir. İkinci olarak bu stres alanlarına ve kaynaklarına yönelik başa çıkma çabaları belirlenmiştir. Stres kaynakları ve başa çıkma konusunda strese karşı aşılama tekniğinin ilkeleri doğrultusunda bir program önce taslak olarak oluşturulmuş ve daha sonra geliştirilmiştir (Bkz. Ek 20). Programın çerçevesi genel olarak stres ve stresle başa çıkma sürecini içerecek biçimde oluşturulmuştur.

Oluşturulan program ışığında yapılacak uygulama için katılımcıların seçimini yapabilmek ve programın etkililiğini değerlendirmek üzere bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerde eğitim-öğretim yaşantılarındaki stres kaynakları ve bunlara yönelik başa çıkma çabalarının birlikte ifade edilmesine dikkat edilmiştir. Bu yolla hazırlanan ölçek taslağı formu (29 madde) ölçme ve değerlendirme, çocuk ve ergen gelişimi alanlarında çalışan toplam 16 uzman kişiye verilerek yüzeysel geçerlik çalışması yapılmıştır. Uzman kişilerin, hazırlanan ölçek taslağını, çalışmanın konusu ve kapsamı beklenen alanlar doğrultusunda, içerik (hedefler), ifade ve biçim açısından uygunluk ve yeterlik kapsamında değerlendirmeleri sağlanmıştır. Değerlendirmede uzmanlardan her bir maddenin işleme derecesini 1'den 3'e kadar belirlemeleri istenmiştir. Uzman görüşünün alınmasından sonra yapılan değerlendirmelerde üzerinde % 80 uyum sağlanmamış maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda uygunluk derecesi puanının aritmetik ortalaması 2.5'un altında kalan üç madde ölçek taslağından çıkarılmış ve ölçek 26 maddeden oluşmuştur (Bkz. Ek-5). Bunlara ek olarak 10 kişilik bir lise 1.sınıf öğrenci grubuyla yürütülen deneme çalışmasındaki gözlemler ve öğrencilerden gelen geri bildirimler doğrultusunda 7., 10. ve 15. maddelerin çalışma amacına hizmet etmeyeceği düşünülerek çıkarılmıştır. Bu işlemlerin sonucunda ölçme aracı, toplam 23 maddelik olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin hazırlanıp çoğaltılmasından sonra, değişik yapılarıdaki liselerin (devlet lisesi, süper lise, anadolu lisesi, fen lisesi, özel fen lisesi, imam-hatip lisesi, meslek lisesi) birinci sınıf öğrencilerinden oluşan 782 öğrenciye uygulanmış; uygulamalardan 53 tanesi boş bırakılan maddeler, hep aynı yönde işaretlenen maddeler ya da doldurulmamış ölçekler olması nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Ölçekleri geçerli sayılan 729 öğrencinin % 40.6'sı kız, % 58.2'si erkektir. Ölçek çalışmasına katılan öğrencilerin okullara ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Ölçek geliştirme çalışmasına katılan öğrencilerin okullarına ve cinsiyetlerine göre dağılımı (cinsiyeti belirlenemeyen 9 kişi)

Okullar/Sayı	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Hacı Ömer Tarman Anadolu L.	69	69	139
Y.mahalle Mustafa Kemal L.	44	56	101
A.paşa Endüstri Meslek Lisesi	1	58	61
Özel Arı Fen Lisesi	27	45	73
Ankara Fen Lisesi	9	41	50
Mamak İmam Hatip Lisesi	25	34	61
Y.mahalle Yahya Kemal Beyatlı L.	81	75	158
D.evler Mimar Sinan Lisesi	40	46	86
Toplam %	296 %40.6	424 %58.2	729

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde geliştirilen ölçek üzerinde gerçekleştirilen psikometrik çalışmalar aktarılacaktır.

III.1.4.2. Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği'nin Faktör Analizi.

Ölçeğin maddeleri içinde birbirleriyle yüksek tutarlılığa sahip madde gruplarının saptanması amacıyla temel bileşenler faktör analizi çalışması yapılmıştır.

Faktör analizi çalışmasında ilk olarak ölçeğin tek boyutlu olup olmadığı temel bileşenler analizi yoluyla test edilmiş ve ölçekte bulunan maddelerin birinci faktör yük değerleri incelenmiştir (Bkz. Ek 6). İnceleme sonucunda ölçekteki maddelerden birinci faktör yük değeri .30'un altında olan maddeler olduğunun anlaşılmasıyla, ölçeğin tek boyutlu olarak değerlendirilemeyeceği düşünülmüştür. Bunun üzerine madde seçiminde her bir maddenin bir faktörü gösterebilmesi için faktör yük değerlerinin .40 ve üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Madde seçimlerinde ise, maddelerin buldukları faktörlerdeki yük değerleriyle, diğer faktör yük değerleri arasındaki farkın en

az .10 olmasına özen gösterilmiştir. Faktör analizi çalışmasının ilk aşamasında uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyansın % 47.34' ünü açıklayan 6 faktör elde edilmiştir (Bkz. Ek-6). Bu faktörlerin varyansı açıklamadaki katkıları yüzdelik olarak Ek-7'de verilmiştir.

Temel bileşenler analizi ile belirlenen bu 6 faktör isimlendirilmemiş ve çalışmanın başlangıcında düşünülen boyutlara ya da öngörülmemiş diğer boyutlara ulaşabilmek için faktör analizi uygulamalarına varimax dik döndürme yöntemiyle devam edilmiştir. Bu analize göre ölçekte belirlenen altı faktörün faktör özdeğeri dikkate alındığında, ölçek maddelerinin aslında 3 faktör altında toplanabileceği görülmüştür (Bkz.Ek-7). Faktör analizinin bundan sonraki aşamasında üç faktör olarak yürütülen dik döndürme uygulaması sonucunda belirlenen üç faktörün toplam varyansın % 33.30'unu açıkladığı gözlenmiştir (Bkz. Ek-9). Ancak yapılan incelemelerde faktör yük değeri .40'ın altında olan maddeler ölçekten çıkarılarak işlem tekrarlanmıştır. Bunun sonucunda oluşan 19 maddelik ölçeğin üç faktör altında toplam varyansın % 38.02'sini açıkladığı gözlenmiştir (Bkz. Ek-11).

Analizlerde faktör sayısı üç olarak belirlendikten sonra yapılan işlemler sonucu elde edilen faktör yapısı ve faktörlerin açıkladıkları varyanslar Ek-9'da sunulmuştur. Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanarak yapılan iç tutarlılık çalışmasında, düşük ilişki gösterdiği belirlenen 2. ve 8. maddelerin ölçme aracından çıkarılmasından sonra kalan 17 madde ile yeniden iç tutarlılık analizi ve faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin toplam varyansın % 39.67'sini açıkladığı görülmektedir (Bkz. Tablo 5).

Tablo 5. EÖYSBÇÖ'nin Faktörlerinin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyanslar

Faktörler	Özdeğer	Açıklan vrys. %
F1-Ders Çalışma-Sınava Hazırlanma Boyutu	3.57	21.02
F2- Duyuşsal-Davranışsal Boyut	1.79	10.55
F3-Sorumluluk -Görev Boyutu	1.37	8.10
Toplam		39.67

Değişen madde sayısıyla birlikte elde edilen faktörler, adları ve faktörlere giren maddeler şöyle sıralanabilir:

Birinci faktörde ders çalışma-sınava hazırlanma ile ilgili maddeler bulunmaktadır (4,9,1,13,10,14,7,8,11). Ders Çalışma-Sınava Hazırlanma olarak kavramlaştırılan bu faktörün özdeğeri 3.57, açıkladığı varyans %21.02'dir. İkinci faktörde duyuşsal ve davranışsal başa çıkma yaklaşımını içeren maddeler bulunmaktadır (17,16,15,2,5).. Duyuşsal-Davranışsal boyut olarak kavramlaştırılan bu faktörün özdeğeri 1.79 açıkladığı varyans %10,55'dir. Üçüncü faktörde madde sayısı az olmakla birlikte öğrencilik sorumluluğu ve görevleri içerikli maddeler bulunmaktadır (3,6,12). Sorumluluk-Görev boyutu olarak kavramlaştırılan bu faktörün özdeğeri 1.37, açıkladığı varyans % 8,10'dur.

Döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucunda bu üç faktörün toplam varyansın % 39.67'sini açıkladığı görülmektedir. Buna ek olarak deneme çalışmasındaki bireylerin ölçeğin her bir boyutunda aldıkları puanlara ilişkin değerler Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre puan ortalamalarının; I. Faktör için 26.49 (Ss=5.00), II.Faktör için 14.11 (Ss=2.96), III. Faktör için 8.90 (Ss= 1.87) ve toplam için 49.51 (Ss=7.34) olduğu görülmektedir.

Tablo 6. EÖYSBÇÖ'nin Alt Boyutlarının ve Toplamının Merkezi Dağılım ve Değişkenlik Ölçüleri

Faktör	\bar{X}	Ss	Ranj	Minimum	Maksimum
Faktör I	26,4938	5,0039	26,00	10,00	36,00
Faktör II	14,1152	2,9655	15,00	5,00	20,00
Faktör III	8,9026	1,8745	9,00	3,00	12,00
Toplam	49,5117	7,3419	38,00	28,00	66,00

Ayrıca araştırmada ölçekte yer alan etmenlerin birbirleri ile olan ilişkilerini belirleyebilmek için ikili korelasyonlar hesaplanmıştır. Bu korelasyonlar ve açıkladıkları varyanslara ilişkin bilgiler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. EÖYSBÇÖ'nin Faktörlerarası İkili Korelasyonları ve Açıkladıkları Varyanslar

Faktörler	F I		F II		F III	
	R	r ²	R	r ²	R	r ²
F I	-					
F II	.228*	.051	-			
F III	.453*	.205	.116*	.013	-	

* p<.01

Tablo 7'e bakıldığında, ölçeğin üç faktörü arasında, biri orta düzeyde diğer ikisi düşük düzeyde olmak üzere anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu bulgu faktörlerin göreceli olarak birbirlerinden bağımsız oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak tablodan da anlaşılacağı üzere I. Faktör ile III. Faktör arasındaki ilişki diğer faktör ilişkilerinden daha yüksektir. Bu sonuca göre I. Faktör ile III. Faktör birbirine daha bağımlı bir yapı göstermektedirler. Ölçeğin faktörlerine bakıldığında; ders çalışma-sınava hazırlanma faktörü ile sorumluluk-görev olarak adlandırılan faktör birbirine daha bağımlı bir yapı gösterirken, davranışsal-duyuşsal boyut adı geçen diğer faktörlerden daha bağımsız bir yapı sergilemektedir.

III.1.4.3. Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği'nin Güvenirliği

EÖYSBÇÖ'nin güvenirliliği iç tutarlılık (cronbach alpha) analizi ve test tekrar test güvenirliliği yoluyla incelenmiştir.

İç tutarlılık analizleri (Cronbach Alpha): Ölçeğin güvenirliliğini belirlemede ilk aşamada içtutarlılık yöntemi kullanılmıştır. Analizin ilk aşamasında düşük korelasyon gösterdiği belirlenen 2. ve 8. maddeler çıkarılarak analiz yinelenmiştir. Bu koşulda ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı .77'dir. Her bir faktör için hesaplanan güvenirlilik katsayıları ise, birinci faktör için .79, ikinci faktör için .52 ve üçüncü faktör için .38'dir. Ölçeğin toplam ve birinci faktör açısından araştırmalarda

kullanılabilmesi için gerekli olan iç tutarlılık katsayısına ulaştığı söylenebilir (Özgüven, 1994). Ancak ikinci ve özellikle üçüncü faktör için elde edilen iç tutarlılık güvenirlik katsayıları daha düşüktür. Bu durumun, madde sayısının azlığına bağlı olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla ölçeğin özellikle üçüncü faktörün iç tutarlılık katsayısının, araştırmalarda kullanılması için kabuledilebilir düzeyin altında olmasına karşın, elde edilen değerler bu çalışma kapsamında, ölçeğin iç tutarlılığının yeterli bir göstergesi olarak alınmıştır. Ancak ölçeğin yorumlanmasında dikkatli olunması ve madde sayısı artırılarak gözden geçirilmesinin ileriki çalışmalar için daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Test-tekrar test çalışması: Toplam 54 kişilik bir grupla yürütülen test-tekrar test çalışmasında ikinci uygulama, ilk uygulamadan 4 hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar arasında geçen sürede ve uygulama zamanlarında eğitim-öğretim süreci açısından farklılıkların en az ve yoğunluğun benzer olmasına dikkat edilmiştir. Ölçek derecelendirme türü bir ölçek olduğu için Pearson Momentler Çarpımı yöntemiyle hesaplanan test-tekrar test güvenirliği, $r=.67$ ($p<.000$) olarak bulunmuştur. Bu değer I.Faktör için .59, II.Faktör için .51 ve III.Faktör için .51 olarak bulunmuştur. Bu güvenirlik katsayıları ölçeğin zaman içerisindeki ölçüm tutarlılığının orta düzeyde olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

III.1.4.4. Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği'nin Madde Analizi

Madde-Madde Toplam Test Korelasyonları: Ölçeğin ölçülmek istenen davranış ve tutumları ölçme gücünü belirleyebilmek üzere, madde analizi çalışması yapılmıştır. Madde-madde toplam test korelasyonlarına bakıldığında; tüm maddelerin toplam puanla $p<.0001$ düzeyinde anlamlı ilişki verdiği görülmüştür. Toplam 17 maddeden oluşan ölçeğin madde-madde test toplam korelasyonları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. EÖYSBÇÖ'nin Her Bir Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yapısı, Madde-Alttest ve Madde-Toplam Korelasyonları İle t Değerleri.

FAKTÖR	Katılan Madde No	Faktör Ağırlığı	Ortak Varyans	Madde/Alttest Korelasyonları	Madde-Toplam Korelasyonları	Alpha değerleri madde dışında	Ayırdedici-lik t değeri
I. Ders çalışma sinava hazırlanma	1	.607	.375	.464**	.408**	.751	-3.923**
	4	.626	.408	.508**	.487**	.743	-7.463**
	7	.615	.385	.480**	.443**	.749	-5.649**
	8	.548	.360	.476**	.469**	.746	-7.376**
	9	.682	.466	.534**	.467**	.746	-5.877**
	10	.537	.372	.473**	.464**	.747	-6.224**
	11	.600	.366	.472**	.419**	.751	-2.987**
	13	.634	.468	.550**	.484**	.745	-7.685**
	14	.521	.355	.454**	.473**	.745	-9.170**
II. Duyuşsal davranışsal boyut	2	.489	.436	.264**	.255**	.763	-9.846**
	5	.515	.272	.252**	.197**	.771	-8.414**
	15	.576	.382	.242**	.106**	.774	-4.859**
	16	.586	.423	.337**	.264**	.760	-1.506**
	17	.684	.479	.351**	.232*	.765	-8.703**
III. Sorumluluk Görev	3	.528	.349	.243*	.277**	.761	-0.118**
	6	.522	.401	.267**	.392**	.752	-3.798**
	12	.658	.448	.196*	.229*	.766	-0.064**

Özetleyecek olursak; yapılan istatistiksel işlemler sonucunda 12., 18., 19. ve 21. maddeler* herhangi bir faktörde yer almadıkları için 2. ve 8. maddeler* iç tutarlılık çalışmasında düşük ilişki gösterdikleri için ölçekten çıkarılmışlardır.

Faktör ve madde analizi sonucu ölçekten çıkarılan maddeler şöyle sıralanmaktadır: 2. *Kendimi iyi hissetmediğimde duygu ve düşüncelerimi okulumdaki yakın arkadaşlarımla paylaşıyorum.* 8. *Yeterince çalışmış olsam da sözlü sınavlarda heyecanımın başarıımı düşürmesine engel olamam.* 12. *Sınav sırasında bedenimde olup bitenlerin (grip, başağrısı, mide bulantısı vb.) başarıımı etkilemesine izin vermem.* 18. *Sınavda ağırlıklı olarak soru gelecek konuları belirleyebilmek sınava daha kolay hazırlanmamı sağlar.* 19. *Zor olduğunu farkettiğim bir sınavda bile, oturup birşeyler yazmaya çalışırım.* 21. *Ders çalışırken dikkatimin dağılmasını engelleyecek ortamları tercih ederim.*

III.1.4.5. Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği'nin Geçerliliği

III.1.4.5.1. Uç Puan Gruplarının Ayırdediciliği

Ölçeğin ölçmek istediği özellik açısından, eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyi açısından düşük ve yüksek puan alan bireyleri ayırd edip etmediği de sınımlanmıştır. Ölçekten aldıkları toplam puan açısından 729 deneğin en yüksek puan alan % 27'si (n= 197) ile en düşük puan alan % 27'si (n= 197) her bir madde ve toplam puan açısından t testi ile karşılaştırılmıştır (Bkz. Tablo 8.). Karşılaştırma sonucunda grupların ölçekte yer alan 17 maddenin her birinde ve toplam puanda birbirinden anlamlı derecede farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Ayrıca her bir faktörün içinde yer alan maddelerin uç puan gruplarını ayırt edip etmediğine bakılmıştır. Elde edilen t değerleri her bir faktöre ait uç grupların her bir faktör ve toplam puan için yeter düzeyde ayırdedici özelliğe sahip olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo 9.).

Tablo 9. EÖYSBÇÖ'nin Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanları Açısından Ayırdedicilik t Testi

Madde No	I.Faktör Puanı alt%27-üst%27	II.Faktör Puanı alt%27-üst%27	III.Faktör Puanı alt%27-üst%27	Toplam puan alt%27-üst%27
1	-18.108**	-3.298***	-6.597**	-13.923**
2	-5.855**	-15.183**	-4.105**	-9.846**
3	-7.110**	-1.227	-22.364**	-10.118**
4	-22.114**	-5.463**	-7.676**	-17.463**
5	-2.918*	-19.840**	-4.653**	-8.414**
6	-9.201**	-4.660**	-20.198**	-13.798**
7	-17.324**	-4.628**	-6.483**	-15.649**
8	-19.253**	-5.637**	-7.336**	-17.376**
9	-20.139**	-4.644**	-6.937**	-15.877**
10	-17.657**	-5.342**	-8.592**	-16.224**
11	-16.838**	-3.290***	-6.320**	-12.987**
12	-6.656**	-2.441****	-21.997**	-10.064**
13	-21.332**	-4.329**	-9.212**	-17.685**
14	-19.203**	-7.372**	-8.582**	-19.170**
15	-.310	-14.249**	-3.371***	-4.859**
16	-6.041**	-18.830**	-4.721**	-11.506**
17	-3.426***	-18.622**	-4.854**	-8.703**

* $p < .004$ ** $p < .000$ *** $p < .001$ **** $p < .01$

Tablo 9 incelendiğinde, Sorumluluk-Görev alt boyutuna ait 3. maddenin Duyuşsal-Davranışsal alt boyuta ait uç grupları ayırt edemediği ve Duyuşsal –Davranışsal alt boyuta ait 15. maddenin Ders Çalışma-Sınava hazırlanma alt boyutuna ait uç grupları ayırt edemediği görülmektedir.

III.1.7.2. Ayırt Edici Geçerlik

Ölçeğin, değişik özellikleri olan grupları ayırt edip edemediğini belirlemek üzere, öncelikle öğrencilere verilen Sürekli Kaygı STAI-TX-I düzeyi, belirti düzeyi ve SBTÖ'nin Etkili ve Etkisiz Başa Çıkma Yolları altölçekleri ile ilişkilerine bakılmıştır. Stresle etkili başa çıkabilme ile eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma arasında özellikle ergenler için olumlu anlamlı bir ilişki olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla stresle etkili başa çıkabilme, stresle etkisiz başa çıkmaya göre daha az stres belirtisi göstermeyi içerecektir. Sürekli kaygı düzeyi ölçeğinden ve belirti listesinden alınan puanlar ile EÖYSBÇÖ'nden alınan toplam puan arasında düşük olmakla birlikte, olumsuz ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. III. Faktör puanı ile belirti listesinden elde edilen puanlar arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. SBTÖ'nin etkili başa çıkma yolları altölçeği ile olumlu, etkisiz başa çıkma yolları ile olumsuz anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 10).

Tablo 10. EÖYSBÇÖ'nin Toplam Puan ve Alt Boyutlara İlişkin Puanlar Açısından Stres Belirtisi (BL) ve Sürekli Kaygı Puanı (STAI-TX-I) ile Stresle Başetme Ölçeği (SBTÖ) Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon.

	Sürekli Kaygı	BL	SBTÖ					
			Sos. Des.	Boy. Eğ.	Güvensiz	Güvenli	İyimser	Din
I. Faktör	-.130**	-.125**	.137**	-.191**	-.158**	.375**	.239**	.139**
II. Faktör	-.407**	-.235**	.235**	-.350**	-.379**	.235**	.089**	-.060
III. Faktör	-.114**	-.053	.179**	-.114**	-.065	.321**	.148**	.052
Toplam	-.281**	-.194**	.234**	-.299**	-.276**	.432**	.237**	.084*

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 9 incelendiğinde, EÖYSBÇÖ'nin Duyuşsal-Davranışsal alt boyutu ile SBTÖ'nin din alt boyutu, EÖYSBÇÖ'nin Sorumluluk-Görev alt boyutu ile stres belirti puanı (BL), SBTÖ'nin Güvensiz Yaklaşım ve Din alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon değerlerinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

EÖYSBÇÖ'nden alınan toplam puan ile alt boyutlardan alınan puanlar arasındaki ilişkiler de incelenmiştir (Bkz. Tablo 11).

Tablo 11. EÖYSBÇÖ'nin Toplam Puanı ile Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyon

	I.Faktör	II.Faktör	III.Faktör
Toplam	889*	589*	611*

*p<.01

Ölçeğin maddelerinin, faktörlerinin ve toplam puanının, belirti listesi ve kaygı ölçeğinin uç puan gruplarını ayırdedip etmediği de incelenmiştir (Bkz. Ek-15). Buna göre belirti listesinden alınan puanlara göre uç puan gruplarının karşılaştırılmasında; 3. faktör açısından bir farklılık saptanamazken 1. ve 2. faktör ile toplam ölçek puanı açısından anlamlı farklılıklar söz konusudur. Kaygı ölçeğinden alınan puanlara göre uç puan gruplarının karşılaştırılması sonucunda ise alt faktörler ve toplam puan açısından anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Faktörler ve toplam puan açısından bakıldığında ölçeğin farklı özelliklere sahip grupları ayırdedebildiği söylenebilir. Ayrıca ölçeğin içerdiği alan ve yaklaşımlar açısından da ölçmek istediği alanı ölçme yeterliğine sahip olduğu söylenebilir. Ancak ölçeğin özellikle üçüncü alt boyutu (görev-sorumluluk) toplam varyansa katkısının düşüklüğü ve ayırdedicilik açısından stres ve başa çıkma ile ilgili bazı değişkenlerle ilişki göstermemesi açısından dikkatli değerlendirilmelidir.

Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma ve akademik başarı ilişkisi açısından bir değerlendirme yapılmasının ölçeğin geçerliği konusunda ek bir bilgi vereceği düşünülmüştür. Buradan hareketle, eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma eğitim-öğretim yaşantılarında akademik başarısızlığı olan ve olmayan gruplar ölçek puanları açısından karşılaştırılmıştır. Eğitim-öğretim yaşantısında sınıfta kalma ya da yıl tekrarı deneyimi olan ve olmayan katılımcıların EÖYSBÇÖ'nin altölçeklerinden ve toplamından aldıkları ortalama puanlar arası fark olup olmadığına bakılmıştır. Uygulama yapılan toplam sayı üzerinden ve okullara göre bir

farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada yer alan öğrencilerin sınıfta kalma yaşantısı olup olmamalarına göre yapılan analizlerde EÖYSBÇÖ'nin alt ölçekleri ve toplam puanı açısından farklılık olduğu saptanmıştır (I. Faktör için $F=21.68$, $p<.0001$; II. Faktör için $F=14.84$, $p<.0001$; III. Faktör için $F=14.07$, $p<.0001$; Toplam için $F=32.99$, $p<.0001$). Ankara Özel Arı Fen Lisesi ve Ankara Fen Lisesi'nde sınıfta kalma yaşantısı olan öğrenci olmadığı için bu okullar analize dahil edilmeden yapılan işlemler sonucunda da sonuç değişmemiştir. Okulların EÖYSBÇÖ alt boyutları ve toplamından aldıkları puanların ortalamaları hesaplanmıştır (Bkz. Ek-16). Sınıfta kalma yaşantısının okullararası farkına da bakılmıştır (Bkz. Ek-17).

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının tamamlanmasıyla elde edilen son hali ile 17 maddeden oluşan ölçek Ek 2'de verilmiştir. Yeni geliştirilen EÖYSBÇÖ'nin özellikleri hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olabilmek için; deneme çalışmasında yer alan okullar üzerinde farklı analizler yapılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin EÖYSBÇÖ'nden aldıkları ortalama puanlar açısından bir farklılık olup olmadığı da incelenmiştir (Ek-18). Ek 18'deki tabloya bakıldığında kızların ortalamalarının her bir alt ölçek ve toplam puan için erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre EÖYSBÇÖ'nin altölçeklerinden ve toplamından alınan ortalama puanlar karşılaştırıldığında, kız ve erkek öğrenciler arasında farklılıklar bulunmuştur (I. Faktör için $t=2.29$, $p<.024$; II. Faktör için $t=3.08$, $p<.002$; III. Faktör için $t=2.88$, $p<.005$; Toplam için $t=3.52$, $p<.001$). Bulunan farklar kızlar lehinedir. Kız öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantılarıyla ilgili stresle başa çıkma düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir. Çalışmanın yürütüldüğü okulların kendi içinde kız ve erkek öğrenciler arasında bir fark olup olmadığına da bakılmıştır. Ancak çalışmaya katılan okullardan birinde (Abidinpaşa Endüstri Meslek Lisesi) kız öğrenci sayısının 1 olması bu okul için bir karşılaştırma yapılamamasına neden olmuştur. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda yalnızca Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi (I. Faktör için $F=5.24$, $p<.024$; II. Faktör için $F=9.50$, $p<.002$; III. Faktör için $F=8.30$, $p<.005$; Toplam için $F=12.43$, $p<.001$) ve Yenimahalle Yahya Kemal Beyatlı Lisesi (I. Faktör için $F=5.46$ $p<.021$; II. Faktör için $F=.35$, $p>.05$; III. Faktör için $F=5.96$, $p<.016$; Toplam için $F=6.43$, $p<.012$) için cinsiyet

farklılıkları bulunmuştur. Bu iki okuldan Yahya Kemal Beyatlı Lisesi için II. Faktör açısından cinsiyet farklılığı gözlenmemiştir.

Deneysel Uygulama

Bu çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilerle her biri yaklaşık 80 dakika süren ve değerlendirme ölçümleri (ön-son ve izleme) dahil 12 oturumdan oluşan bir psikoeğitim çalışması gerçekleştirilmiştir. Uygulama araştırmacı tarafından, öğrencilerin eğitim-öğretim gördükleri Ankara Fen Lisesi'nde Rehberlik Biriminde, haftada bir oturum biçiminde yürütülmüştür. Çalışma gün ve saati öğrencilerin programları dikkate alınarak okulun rehber öğretmenin yardımıyla Çarşamba günleri, 16:30-18:00 saatleri olarak belirlenmiştir. Programın yürütülmesinde öğrencilerin ders programlarının yoğunluğu, kısa tatil olanaklarını ailelerinin yanında geçirme eğilimleri ve olimpiyat çalışmaları nedeniyle toplam 11 oturumluk çalışma (izleme çalışması dışta bırakılarak) 14 haftada gerçekleştirilebilmiştir. Strese karşı aşılama eğitimi ilkeleri dikkate alınarak düzenlenmiş psikoeğitim programının nasıl hazırlandığı ve yürütüldüğü aşağıda açıklanmaktadır.

Strese Karşı Aşılama Eğitimi ile Psikoeğitim Programının Hazırlanması

Strese karşı aşılama eğitiminde, stresin etkileşimsel (transaksiyonel) yapısını kaynak alarak düzenlenmiş ve aşamaları eğitim-yeniden kavramlaştırma, hatırlama-tekrarlama ve uygulama olarak adlandırılan bilişsel-davranışçı yaklaşım ilke ve tekniklerinin kullanılması söz konusudur. Strese karşı aşılama eğitimi, yapısı itibariyle eğitimsel bir nitelik taşımaktadır. Strese karşı aşılama eğitiminin bu özelliği dikkate alınarak stresle başa çıkma konusunda hazırlanacak bir psikoeğitim programı için uygun bir çerçeve sağlayabileceği düşünülmüştür. SAE'nin temel kabulleri dikkate alındığında; öncelikle stres ve başa çıkmanın etkileşimsel yapısının öğretilmesinin, duygu ve düşüncelerin gözlenip farkına varılmasının, problem çözme konusunda eğitim sağlanmasının, ergenlik değişim ve gelişimleri yoluyla yaşanabilecek streslerle başa çıkma konusunda zorluğu olan ergenler için yardımcı olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca stres yaşam ve stresle başa çıkma

konusunda gelişimsel bakış açısı kullanılarak hazırlanmış bir psikoeğitim programının bilgi-beceri aktarımını da kolaylaştıracağı düşünülmüştür.

Psikoeğitim Programının Özellikleri

Çalışmanın temel konusu ergenlik döneminde stresle başa çıkmak, alt başlığı ise eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkmaktır. Programın hazırlanış ve uygulamasında gelişimsel bakış açısıyla, Strese Karşı Aşılama Eğitiminin (SAE) temel ilke ve yöntemleri kullanılmıştır. Strese karşı aşılama eğitimi, programın çerçevesini oluşturmada temel yaklaşım olarak benimsenmiştir. Buna göre program; I. Bilgilendirme, II. Beceri Kazandırma ve III. Uygulama aşamalarını içermektedir. Bu aşamalar içeriğinde ders çalışma, ödev hazırlama, okulda iletişim ile okulda sosyal etkinlikler ve sorumluluk alma konularında farklı yaklaşımlar ve etkili davranışlar kazandırmaya yönelik bir eğitim verilmiştir. Programın hedefleri ve bu hedeflere yönelik davranışlar listesi Ek-20'de sunulmuştur.

Strese karşı aşılama eğitimi yaklaşımına göre, program hedeflerine ulaşmada kullanılan temel öğrenme-öğretme ilke ve yöntemleri, a) Didaktik anlatım, b) Soru cevaplı katılım, c) Yazılı anlatım, d) Resimle anlatım, e) Tartışma, f) Rol oyunu, g) Model alma, h) Olumlu-olumsuz pekiştirme biçiminde sıralanabilir. Programın içeriğinde öğretilen bilgi ve beceriler dikkate alındığında, kullanılan bilişsel davranışçı ilke ve yöntemler ise şöyle sıralanabilir: gevşeme egzersizleri, gözlem ve ev ödevleri, bilişsel yeniden yapılandırma, duyuşsal farkındalık kazandırma, sorun çözme ve karar verme, davranışa dökme-uygulama. Program içeriğinin düzenlenmesinde, SAE temeline uygun biçimde, Macy, Macy, Gross ve Roselle (1999) tarafından, UNICEF ve MEB işbirliği ile geliştirilen psikososyal müdahale programından da yararlanılmıştır. Programda kullanılan yazılı materyaller, ilgili kaynakların bir kısmından kısmen ya da tamamen alıntılardan oluşmaktadır.

Program, kavramlaştırma, beceri kazandırma ve uygulama olmak üzere üç aşama içermektedir.

I- Kavramlaştırma

A) Genel olarak stres

Stres: Oluşumu ve kaynakları

Stres bileşenleri ve belirtileri

Stresle başa çıkma yol ve yaklaşımları

B) Eğitim-öğretim yaşantılarında stres

Eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaşılan stres kaynakları

- Ders çalışma, ödev hazırlama
- Okulda sosyal etkileşim
- Sınava hazırlanma ve sınava girme, sınav sonuçlarını yorumlama

Eğitim-öğretim yaşantılarındaki stres yaratan koşullarda yaşanan stres belirtileri

Eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaşılan stres kaynakları ile başa çıkmada kullanılan yollar ve yaklaşımlar

II-Beceri Kazandırma

A) Genel olarak stresle başa çıkma

Yaşam biçimini düzenleme

Bedensel ve zihinsel gevşeme yollarını kullanma

Olumsuz iç konuşmalarının farkına varma

B) Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma

Etkili ders çalışma, ödev hazırlama yolları

- Ders çalışma ve ödev hazırlama ile ilgili duygu ve düşüncelerini tanıma
- Ders çalışma, ödev hazırlama sürecinde bedeninde olup-bitenleri tanıma
- Ders çalışma ve ödev hazırlamada etkili yolları bilme

Öğretmen ve arkadaşlarla ilişkilerde (okulda sosyal etkileşim sırasında) stresle başa çıkma

- Okulda sosyal etkileşim ortamlarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini tanıma
- Okulda sosyal etkileşim ortamlarında bedeninde olup bitenleri tanıma

- Kendini ifade etmenin uygun yollarını bulma ve kullanma
 1. Kendi duygusunu tanıma
 2. Karşıdakinin duygusunu anlayabilme
 3. Kendi duygu ve düşüncesini ifade etme
 4. Karşıdakinin duygu ve düşüncesini ifade etmesine olanak tanıma
 5. Eleştiri alma ve vermeye açık olma
 6. Kendini karşıdakinin yerine koyabilme
 7. Grup çalışmasına katılabilme ve grup çalışmalarında sorumluluk alabilme

Sınava hazırlanma ve sınav sırasında yaşanan stres belirtilerini tanıma ve giderme, sınav sonucunu etkili yorumlayabilme

- Sınava hazırlanma ve sınava girme ile ilgili duygu ve düşüncelerini tanıma
- Sınava hazırlanma ve sınav sırasında bedeninde olup biten değişiklikleri tanıma.
- Sınava etkili hazırlanma
- Sınav sırasında etkili çalışma
- Sınav sonucunu etkili olarak yorumlayabilme.

Eğitim-öğretim yaşantılarında zamanı etkili kullanma

III-Uygulama

A) Genel olarak stres yaşantılarıyla başa çıkma.

Yaşam biçimini düzenleme

Bedensel ve zihinsel gevşeme egzersizlerini stres oluşmamış ve oluşmuş koşullarda uygulayabilme

Olumsuz iç konuşmaları değiştirebilme

B) Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma.

Etkili ders çalışma ve ödev hazırlama yollarını kullanma

Eğitim-öğretim yaşantılarında zaman etkili kullanabilme.

Stresin bedensel ve duygusal ipuçlarını tanımlayıp yönetebilme.

Sınava hazırlanma ve sınav sırasında yaşanan stres belirtilerini tanıma ve giderme yollarını farklı stres düzeylerinde kullanabilme.

Öğretmen ve arkadaşlarıyla ilişkisinde duygu ve düşüncelerini ifade etmenin uygun yollarını farklı stres düzeylerinde kullanabilme.

Deneysel Uygulama Oturum Özetleri

I. Oturum: Bu oturumun temel amacı, uygulayıcı ile katılımcıların tanışması, çalışmanın ön-test uygulamasının tamamlanması, grup kurallarının ele alınması ve uygulamaya yönelik giriş yapılması olarak belirlenmiştir. Tanışma ve grup kurallarının düzenlenmesinden sonra ön test uygulamaları tamamlanmıştır. Daha sonra çalışmanın temel konusu stres oluşumu ve başa çıkma sürecine giriş yapmak üzere katılımcılardan kendilerine göre stresin resmini yapmaları istenmiştir ve resimler, stres yaşama açısından duygu, düşünce, beden, olay ve davranış boyutları vurgulanarak tartışılmıştır. II. Oturuma gelirken kendileri için stres verici bir yaşantı örneği yazacakları çizelge verilmiş (Bkz. Ek 23a) ve zihinsel etkinlikler arkasından bedensel egzersiz yapılarak oturum bitirilmiştir.

II. Oturum: Bir önceki oturumda verilen stres verici yaşantı çizelgesi yoluyla her bir katılımcının stres verici yaşantısı gözden geçirilmiştir. Paylaşılan örnekler üzerinden bireysel ve genel-ortak stres yaşantıları değerlendirmesi yapılmıştır. Stresi oluşturan kaynaklar, yaşam olaylarıyla, gündelik sorumluluk, rol ve görevlerle, düşünce biçiminin stres oluşumundaki yeri ve rolü aktarılmıştır. Bir önceki oturumda çizilen stres resimleri katılımcılara dağıtılarak, resmin arkasına başa çıkmak için ne yaptıklarını çizmeleri istenmiştir. Çizim sonrasında baş çıkma davranışları ve sonuçları tartışılmıştır. Duygu, düşünce, davranış ile beden üzerinden stres belirtilerinin gözlenmesi sağlanmıştır. Katılımcıların tuttıkları listeler ile çizimleri arasında bağ kurmaları sağlanmıştır. Bu stres yaşantılarıyla başa çıkmanın, stres oluşmadan önce, stres yaşantısı sırasında yapılanlar boyutunda değerlendirilmesi ve başa çıkma için yapılanların yararlılığı tartışılmıştır. Bedensel gevşeme egzersizi ile oturum tamamlanmış ve katılımcılara alternatifli stres yaşantısı çizelgesi dağıtılarak, bir sonraki oturuma dek oluşabilecek stres yaşantılarında, ilk başa çıkma çabalarına ek olarak özellikle bilişsel alanda ek çabalara girmeleri ve bu yaşantıları yazmaları

istenmiştir (Bkz. Ek 23b). Konuyla ilgili ilk yazılı materyal verilmiştir (Bkz. Ek-22a).

III. Oturum: Bir önceki oturumda verilen alternatifli çizelge üzerinden katılımcıların stres yaşantıları ve çözüm çabaları tartışılmıştır. Yazılı örnekler ve grupta paylaşılan örnekler yoluyla başa çıkma yollarının sağlıklı ve sağlıksız boyutları ile işlevsel olmayan düşünce özellikleri üzerinden başa çıkma çabaları değerlendirilmiştir. Stres yaşama ve başa çıkma açısından gelişimsel stres yaşantıları tartışılmıştır. Ergenlik döneminin belirgin bir gelişimsel görev alanını oluşturan eğitim-öğretim yaşantılarındaki stres kaynakları, ilk iki oturumdaki paylaşımlarla bağ kurularak tartışılmıştır. Eğitim yaşantılarında üç temel boyutta (ders çalışma-sınava hazırlanma, duyuşsal-davranışsal boyut ve görev-sorumluluk) öğrencilik rolünün gereklerini yerine getirme ya da zorlukları giderme yolları ve sonuçları tartışılmıştır. Öğrencilik rolü çerçevesinde zamanı etkili kullanmanın önemi ele alınmış ve erteleme davranışı tartışılmıştır. Bedensel gevşeme egzersizi yapılmış, gündelik yaşamlarında da düzenli bedensel etkinlik seçmeleri önerilmiştir. Yaşam biçimi ve stres ilişkisi boyutunda beslenme, uyku ve dinlenmenin zamanlamasının önemi tartışılmıştır. Zamanı etkili kullanmanın ilk adımının program yapmak olduğu vurgulanarak, bir haftalık mevcut çalışma programlarını yazarak, bir sonraki oturuma getirmeleri istenmiştir. Konuyla ilgili ikinci yazılı materyal verilmiştir (Bkz.Ek-22b).

IV. Oturum: Bir haftalık ders çalışma ve günlük programlar gözden geçirilerek, programlanmış eylemlerin gerçekleşme düzeyi, programlanmamış ve eksik kalmış eylemlerin neler olduğu üzerinden listeler tartışılmıştır. Ayrıca eylemlerdeki verimlilik ele alınarak etkili ders çalışma, sınava hazırlanma ve sınav girme yolları tartışılmıştır. Gevşeme ve nefes egzersizleri yapılmıştır. Haftalık programlarını ele alınan ölçütler doğrultusunda yinelemeleri istenerek oturum tamamlanmıştır. Konuyla ilgili üçüncü yazılı materyal verilmiştir (Bkz. EK-22c).

V. Oturum: Haftalık programları ve uygulama özellikleri ele alınmış, stresle sağlıklı başa çıkabilmek için yaşam biçimi düzenlemesinin önemi yinelenmiştir. Katılımcıların düzenli bedensel etkinlik olarak seçtikleri

etkinlikleri uygulama düzeyleri ve etkililiği gözden geçirilmiştir. Öğrencilik görev ve sorumlulukları doğrultusunda yaşanan olumsuz otomatik düşünceler, olumlu ve olumsuz yaşantılarda ilk akla gelen düşünceler ve gerekçeleri ile gerçekliğine yönelik kanıtları ve aksi kanıtları değerlendirme çalışması yapılmıştır. Özellikle sınavlara yönelik tutumları üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Bu süreçte eğitim-öğretim yaşantılarında gündelik ya da uzun dönemli karar verme süreçleri tartışılmış ve akılcı karar verme özellikleri ile tepkisel karar verme özellikleri ile sonuçları tartışılmıştır. Ayrıca hem karar verme hem de başarı boyutunda dikkat toplam ile hız ilişkisi ele alınmıştır. Otojenik gevşeme egzersizi yapılmış ve bir sonraki oturuma getirmek üzere sınav soruları (kendini değerlendirme etkinliği-Bkz. Ek-24) verilerek oturum tamamlanmıştır. Konuyla ilgili dördüncü yazılı materyal verilmiştir (Bkz. Ek-22d).

VI. Oturum: Sınav kağıtları toplanarak, değerlendirme tarzları ve not verme ölçütleri tartışılmıştır. Farklılıklar, benzerlikler ve sınav sonucunun anlamlandırılması değerlendirilmiştir. Özellikle sınav hazırlanma ile ilgili erteleme davranışları ile ve sınav sırasında hız kazanma davranışları ele alınmıştır. Bu tarzların sorun çözme ve karar verme süreçleri üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Genel olarak sorun çözme aşamaları gözden geçirilmiş ve bu aşamaların gündelik yaşamda nasıl kullanılabileceği ele alınmıştır. Her koşulda sürekli etkileşim halinde bulunduğumuz çevrenin, roller ve ilişkiler bağlamında karar verme ve sorun çözme davranışlarını etkilemesi üzerinde durulmuştur. Karar verme koşulu için ilk aklımıza gelenle, biraz daha düşündükten sonra aklımıza gelen arasındaki olası farklılıklar ile karar yönüne bağlı olarak oluşan sonuçlar gözden geçirilmiştir. Ayrıca çevre ile etkileşimde ortaya çıkabilen stres yaşantıları da roller bağlamında tartışılmış ve iletişimde duygu, düşünce ifade biçimleri ve sonuçları ele alınmıştır. İletişim özelliklerinden duygu tanıma, duygu ifade etme, empati, eleştiri alma ve verebilme, övgü, takdir alma ve verebilme ile iletişimde ben dili ve toptancı olmama konuları örnekler üzerinden ve rol oyunlarıyla incelenmiştir. Öğretmelerle ve arkadaşlarla iletişim konusunda rollere göre benzerlik ve farklılıkların neler olduğu tartışılmıştır. Konuyla ilgili beşinci yazılı materyal verilmiştir (Bkz. Ek-22e).

VII. Oturum: Ergenlik dönemi düşünce özellikleri, ilişkiler, empati ve sosyal destek kullanımı yaşantısal örnekleriyle tartışılmıştır. Stres durumlarında çevreden beklentilerle çevreden gelenleri algılama özellikleri incelenmiştir. Olumsuz otomatik düşüncelerin sıradan zamanlarda ve stres zamanlarında nasıl işlediği örneklerle ele alınmış ve temel bilişsel hataların iletişimi ne denli etkilediği tartışılmıştır. Gündelik yaşamda her hangi bir konuda karar verme sürecinde ilk akla gelen ile bir süre düşündükten sonra akla gelenlerin ayrımını yapabilmeleri için kendilerini gözlemeleri istenmiştir. Konuyla ilgili altıncı yazılı materyal verilmiştir (Bkz. Ek-22f).

VIII. Oturum: Geçen bir hafta içinde karşılaştıkları karar verme durumlarında nasıl davrandıkları örneklerle tartışılmış ve mevcut sorunun çözümü için sorun çözme aşamalarını nasıl kullandıkları incelenmiştir. Bugünkü karar süreçlerimizin, tepkilerimizin sorun tanımlama ve çözme de dahil olmak üzere geçmiş yaşantılarımız ve gelecek beklentilerimizden etkilenme boyutu tartışılmıştır. Gerek içsel iletişim (içsel konuşma) ve gerekse kişilerarası iletişim alanlarında stres yaşama ve stresle başa çıkma açısından önemli bir boyutu oluşturan sözel ve sözel olmayan iletişim ile savunucu iletişim özellikleri ve sonuçları örneklerle tartışılmıştır. Eleştiri alabilme ve verebilme özellikleri rol oyunuyla tartışılmıştır. Konuyla ilgili yedinci yazılı materyal verilmiştir (Bkz. Ek-22g).

IX. Oturum: Stresle sağlıklı başa çıkmada sorun çözme, sağlıklı karar verme ve gelecek hedefleri gözden geçirilerek çalışmanın sonlanmasına hazırlanılmıştır. Genel bir özetleme yapılmıştır.

X. Oturum: Bu oturumda katılımcılardan uygulama sürecinde yaşadıklarını resimle anlatmaları istenmiştir. Resimler üzerinden katılımcıların çalışma ile ilgili kendilerine ait bir özet çıkarmaları sağlanmıştır. Ayrıca katılımcılardan uygulama ile ilgili geribildirim sağlanması amacıyla bir soru listesini yanıtlamaları istenmiştir (Bkz. Ek-25).

XI. Oturum: Yalnızca son test uygulaması yapılmış ve öğrencilere ilgi ve katılımları için teşekkür edilerek, programa katılım ve teşekkür belgeleri verilmiştir.

XII. Oturum: İzleme ölçümü gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için hangi testlerin kullanılabileceğini belirlemek üzere, deney ve kontrol gruplarının, çalışmada kullanılan tüm ölçme araçlarının ön test ölçümlerinden aldıkları puanların dağılımlarının parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir.

Kullanılan ölçme araçlarının her biri için grupların ön test puanları karşılaştırılmış, varyansların homojenliği değerlendirilmiş ve her hangi bir puan türü için gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak deney ve kontrol gruplarının ölçeklerin ön testlerinden aldıkları puanlara göre, çarpıklık ve sivrilik katsayılarının çoğunlukla 1'in üzerinde olduğunun gözlenmesiyle, ölçümlerden elde edilen puanların standart puana dönüştürülerek varyans analizi yapılmasına karar verilmiştir (Hovardaoğlu, 1994; 2000). Deney ve kontrol gruplarının, tüm ölçekler için ön test uygulamasından aldıkları puanların dağılımı Tablo 3'de sunulmuştur.

Standart puana dönüştürme ile araştırmada parametrik testlerin uygulanabileceği düşünülmüş ve bu amaçla deney ve kontrol gruplarının EÖYSBÇÖ, SBÖ ve BL ölçeklerinin ön-test, son test ve izleme ölçümlerinden almış oldukları puanlar üzerinde 2X3 son faktörde tekrarlı ölçüm bulunan desene uygun varyans analizi tekniği uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2001, 2002). Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır. Varyans analizi sonucu anlamlı çıkan farklılıklar Tukey anlamlılık testi ile incelenmiştir (Hovardaoğlu, 1994; 2000). Araştırmada toplanan veriler varyans analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Ancak ilk bulguların elde edilmesiyle birlikte, geliştirilen programın etkililiği konusunda daha ayrıntılı bilgi edinebilmek için ek analizler yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulguların sunumunda izleme kolaylığı sağlamak amacıyla, varyans analizleri standart puana dönüştürülmüş puanlar üzerinden gerçekleştirilmiş olmasına karşın, deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları, ölçek puanları üzerinden verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanlar, standart puana dönüştürülmüş biçimiyle EK-26a, 26b ve 26c'de sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bulguları, istatistiksel analizler yoluyla elde edilen bulgular ve ilgili grafik çizimlerin incelenmesi yoluyla ele alınacaktır. Araştırmanın denencelerinin test edilmesi amacıyla yürütülen istatistiksel analizler ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgular, eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyi, stresle etkili ve etkisiz başa çıkma yolları ve stres belirtileri ile ilgili bulgular sırasıyla sunulmaktadır. Psikoeğitim programının etkililiği, ilgili grafik çizimler ile deney grubundaki öğrencilerden yazılı olarak alınan program ve uygulayıcı hakkındaki görüşleri doğrultusunda ayrıntılı olarak incelenecektir.

IV. I. Strese Karşı Aşılama Eğitimi İlkeleriyle Hazırlanmış Psikoeğitim Programına Katılım Yoluyla Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Düzeyinin Artırılmasına İlişkin Denencelerin Test Edilmesi

Araştırmanın ilk denencesi “Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi (SAE-Stress Inoculation Training-SIT) ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre ***eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeylerinde*** bir yükselme olacaktır ve bu yükselme uygulamaların tamamlanmasından ***5 ay sonra*** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.” biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu denencesinin test edilmesinden önce deney ve kontrol gruplarının EÖYSBÇÖ’nden psikoeğitim uygulamasından önce, uygulamanın bitiminden bir hafta sonra ve 5 ay sonra yapılan ölçümlerde almış oldukları puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalara ilişkin değerler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Araştırma Grubunun EÖYSBÇÖ'nin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden (Toplam Puan Açısından) Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

ÖLÇÜMLER		DENEY GRUBU			KONTROL GRUBU		
		n	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss
EÖYSBÇÖ (17-68)	Ön Test	7	46.86	6.15	7	46.00	5.38
	Son Test	7	52.57	5.68	7	48.00	4.36
	İzleme	7	55.85	4.90	7	46.57	5.06

Tablo 12'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin deney öncesi EÖYSBÇÖ puanı 46.86 iken deney sonrası 55.85 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin aynı ortalama puanları sırasıyla 46.00 ve 46.57'dir.

Bir grubu deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin, eğitim öğretim yaşantılarında stresle başa çıkmaları açısından deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

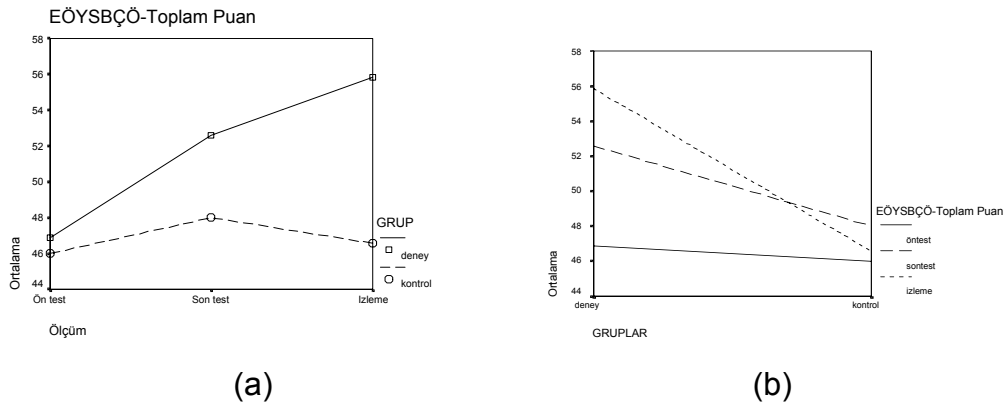
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Ön Test-Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
Gruplararası	27.359	13		
Grup	6.626	1	6.626	3.835
Hata	20.733	12	1.728	
Ölçümlerarası	13.641	28		
Ölçüm (ön-son-iz.)	4.731	2	2.365	10.076*
Grup X Ölçüm	3.277	2	1.638	6.979*
Hata	5.634	24	.235	
TOPLAM	41.000	41		

* $p < .01$

Buna göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin EÖYSBÇÖ üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisi anlamlı çıkmamıştır [$F_{(1,12)}=3.835$, $p>.05$]. Ön test son test ve izleme ölçümü ayrımı yapılmaksızın, deney ve kontrol gruplarının EÖYSBÇÖ'nden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında fark anlamlı değildir. Bununla birlikte, ölçümler arası etkinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(2,24)}=10.076$, $p<.001$].

Buradan grup ayrımı yapılmaksızın, araştırma grubundakilerin ön test son test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucu çıkarılabilir [$F_{(2,24)}=10.08$, $p<.01$]. Araştırmada ortak etki de anlamlı bulunmuştur [$F_{(2,24)}=6.98$, $p<.01$]. Buradan çıkarılan sonuç ise deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerinde EÖYSBÇÖ'nden elde ettikleri puanlarının farklı düzeyde değiştiğidir. Grafik 1'e bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin EÖYSBÇÖ'nden aldıkları puan ortalamalarının üç ölçüm boyunca artış gösterirken, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamaları önce artış sonra düşüş gösterdiği görülmektedir.



Grafik 1. (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EÖYSBÇÖ'nin Toplamından Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri

Grafik 1. (a,b) incelendiğinde, deney grubunda ön test değerlendirmesinden izleme değerlendirmesine doğru sıralı bir yükselme görülürken, kontrol grubunda ön testten son teste bir yükselme ile son testten izlemeye bir düşme gözlenmektedir. Grafiklerdeki doğruların birbirine paralel

ya da binişik olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla varyans analizi sonucunda bulunan ortak etkiye ait F değerinin anlamlı farkları yansıttığı söylenebilir.

Varyans analizinden elde edilen sonuçlar araştırmanın birinci denencesini destekler niteliktedir. Bir başka ifade ile eğitim öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda bir psikoeğitim çalışmasında yer almanın bireylerin eğitim öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkma düzeylerinde bir artış olduğu ve stresle başa çıkma düzeyindeki artışın izleme ölçümünde de sürdüğü söylenebilir.

Araştırmada belirlenen bu farklılığın kaynağı Tukey testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nden Aldıkları Toplam Puan Ortalamalarına Uygulanan Tukey Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön Test	Son Test	İzleme Ölçümü	Ön Test	Son Test	İzleme Ölçümü
Deney Grubu	Ön Test		5.05 *	7.96*	.430		
	Son Test			2.90		3.52*	
	İzleme Ölç.			-			4.69*
Kontrol Grubu	Ön Test					1.77	0.50
	Son Test						1.26
	İzleme Ölç.						-

* $p < .05$

Tablo 14'de verilen Tukey testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test ve son test ölçümünde elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($q_{.05;3-24} = 5.05$, $p < .05$). Deney grubunun ön ölçüm ve izleme ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur ($q_{.05;3-24} = 7.96$, $p < .05$). Paralel biçimde deney grubunun son ölçüm ile izleme ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu

koşulda deney grubu için son ölçümde gözlenen değişimin izlemede de sürdüğü söylenebilir.

Kontrol grubunun ön test, son test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları karşılaştırıldığında herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun ön test ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yokken; son test ölçümlerinden ($q_{.05;q}= 3.52$, $p<.05$) ve izleme ölçümlerinden ($q_{.05;q}=4.69$, $p<.05$) elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur.

Varyans analizi sonucunda uygulanan Tukey anlamlılık testinden elde edilen sonuçlara göre; eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konulu psikoeğitim programına katılmak eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyini artırmıştır.

Varyans analizi sonucunda belirlenen ölçüm temel etkisini incelemek üzere gruplar dikkate alınmaksızın her bir ölçüm için toplam puanların ölçüm ortalamaları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının, EÖYSBÇÖ'nin toplam puanı açısından, ön test, son test ve izleme ölçümünden gruplar dikkate alınmaksızın hesaplanan puan ortalamalarına uygulanan Tukey testi sonuçları aşağıda verilmiştir. Ön test ölçümü ile son test ölçümü ($q_{.05;3-24}= 4.87$, $p<.05$) ve ön test ile izleme ölçümü ($q_{.05;3-24}= 6.05$, $p<.05$) ortalama puanları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Son test ölçümü ile izleme ölçümlerinden ($q_{.05;3-24}= 1.17$, $p >.05$) elde edilen puanların ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Buna göre gruplar dikkate alınmaksızın, grupların ön test puan ortalamalarına göre son test puan ortalamaları ve izleme puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı iken son test ile izleme ölçümü puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı olmamaktadır.

Araştırmada EÖYSBÇÖ'nin alt boyutlarından her birine ilişkin denencenin test edilmesinden önce deney ve kontrol gruplarının EÖYSBÇÖ'nin alt boyutlarından ön test, son test ve izleme ölçümlerinde almış oldukları puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, buna ilişkin değerler Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15. Denek Gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Alt Boyutları ve Toplam Puan İçin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

EÖYSBÇÖ'nin Alt Boyutları	ÖLÇÜMLER	DENEY GRUBU			KONTROL GRUBU		
		n	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss
1. Alt Boyut: Ders Çalışma-Sınava Hazırlanma (9-36)	Ön Test	7	25.57	3.95	7	22.85	4.52
	Son Test	7	27.71	4.03	7	24.85	3.38
	İzleme	7	30.28	3.30	7	25.57	3.30
2. Alt Boyut: Davranışsal Duyuşsal Boyut (5-20)	Ön Test	7	12.57	3.25	7	15.28	2.69
	Son Test	7	15.28	1.80	7	14.71	2.14
	İzleme	7	15.85	1.67	7	13.57	2.57
3. Alt Boyut: Sorumluluk Görev Boyutu (3-12)	Ön Test	7	8.71	1.11	7	7.85	1.21
	Son Test	7	9.57	1.39	7	8.43	.97
	İzleme	7	9.71	1.38	7	7.42	1.51

Tablo 15'de yer alan değerler incelendiğinde; deney grubunun EÖYSBÇÖ'nin her üç boyutundan elde ettikleri ortalamaların ön test, son test ve izleme ölçümünde artma yönünde farklılaştığı görülmektedir.

Bununla birlikte, kontrol grubunun, ölçeğin alt boyutlarının her birinde ön test, son test ve izleme ölçümünde elde ettikleri ortalamalardaki farklılaşmanın belirli bir yönde kararlılık göstermediği dikkati çekmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının EÖYSBÇÖ'nin ders çalışma-sınava hazırlanma, sosyal-duyuşsal alan ve ödev-sorumluluk boyutlarından ön test, son test ve izleme ölçümlerinde almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi tekniği kullanılarak incelenmiş, elde edilen bulgular her bir alt boyut için ayrı ayrı olarak aşağıda verilmiştir.

IV.1.1. EÖYSBÇÖ'nin Ders Çalışma-Sınava Hazırlanma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt boyut daha önce belirtildiği gibi “Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği'nin (EÖYSBÇÖ) Ders Çalışma-Sınava Hazırlanma** alt boyutunda yer alan stresle başa çıkma düzeylerinde bir yükselme olacaktır ve bu yükselme uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.” biçiminde bir denence olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu denencesi, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin EÖYSBÇÖ'nin ders çalışma-sınava hazırlanma alt boyutundan ön test, son test ve izleme ölçümlerinde elde ettikleri puanlara varyans analizi uygulanarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Ders Çalışma-Sınava Hazırlanma Alt Boyutu'nun Ön Test-Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
Gruplararası	30.812	13		
Grup	6.810	1	6.810	3.405
Hata	24.002	12	2.000	
Ölçümlerarası	10.189	28	2.676	
Ölçüm (ön-son-iz.)	5.352	2	.240	14.743*
	.481	2	.181	1.324
Grup X Ölçüm	4.356	24		
Hata				
TOPLAM	41.001	41		

* p< .01

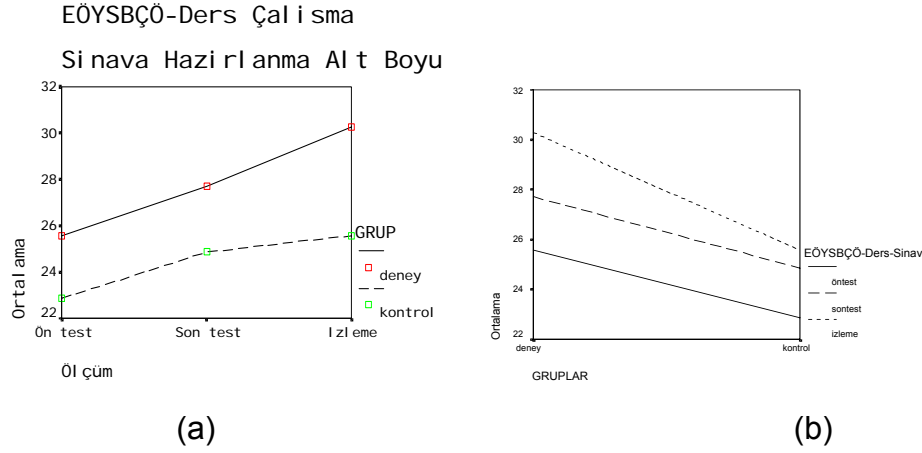
Tablo 16 incelendiğinde; EÖYSBÇÖ'nin birinci boyutu üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup temel etkisi anlamlı bulunmamıştır [$F_{(1,12)} = 3.405, p < .090$]. Bu koşulda deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümü ayrımı yapılmaksızın, EÖYSBÇÖ'nin birinci alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmada ölçümlerarası etki anlamlı bulunmuştur [$F_{(2,24)} = 14.74, p < .01$]. Bu sonuçtan, grup ayrımı yapılmaksızın, deneklerin ön test, son test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Ortak etki incelendiğinde ise elde edilen değer anlamlı olmadığı görülmektedir [$F_{(2,24)} = 1.32, p > .05$]. Bu koşulda deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerinde EÖYSBÇÖ'nin birinci alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarında farklılık gözlenmemektedir.

Varyans analizi sonucunda belirlenen ölçüm temel etkisini incelemek üzere gruplar dikkate alınmaksızın, her bir ölçüm için toplam puanların ölçüm ortalamaları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının EÖYSBÇÖ Ders Çalışma ve Sınava Hazırlanma alt boyutunun ön test son test ve izleme ölçümünden gruplar dikkate alınmaksızın hesaplanan puan ortalamalarına uygulanan Tukey testi sonuçları aşağıda verilmiştir. Ön test ölçümü ile son test ölçümü ($q_{.05;3-24} = 3.04, p < .05$) ve ön test ile izleme ölçümü ($q_{.05;3-24} = 5.45, p < .05$) ortalama puanları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Son test ölçümü ile izleme ölçümlerinden ($q_{.05;3-24} = 2.07, p > .05$) elde edilen puanların ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Buna göre gruplar dikkate alınmaksızın, grupların ön test puan ortalamalarına göre son test puan ortalamaları ve izleme puan ortalamaları fark anlamlı iken son test ile izleme arasındaki fark anlamlı olmamaktadır.

Grafik 2.(a,b) incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Ders Çalışma-Sınava Hazırlanma alt boyutunda ölçümler boyunca gösterdikleri değişim örüntüleri benzer görünmektedir. Grafiklerdeki

doğruların birbirlerine göre konumları paralel nitelik taşıdığı için ortak etkiye ait F değerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.



Grafik 2.(a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EÖYSBÇÖ'nin Ders Çalışma-Sınav Hazırlanma Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri.

IV.1.2. EÖYSBÇÖ'nin Duyuşsal-Davranışsal Alt Boyutuna İlişkin

Bulgular

Bu alt boyut daha önce belirtildiği gibi “Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **EÖYSBÇÖ'nin Duyuşsal-Davranışsal alt boyutunda** yer alan stresle başa çıkma düzeylerinde bir yükselme olacaktır ve bu yükselme uygulamaların tamamlanmasından 5 ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.” biçiminde bir denence olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu denencesi, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin EÖYSBÇÖ'nin duyuşsal-davranışsal alt boyutundan ön test, son test ve izleme ölçümlerinde elde ettikleri puanlara varyans analizi uygulanarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Deney Ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Davranışsal-Duyuşsal Alt Boyutu'nun Ön Test-Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
Gruplararası	16.296	13		
Grup	.003	1	.003	.003
Hata	16.393	12	1.366	
Ölçümlerarası	24.604	28		
Ölçüm(ön-son-iz.)	1.337	2	.668	.986
Grup X Ölçüm	7.007	2	3.504	5.172*
Hata	16.260	24	.677	
TOPLAM	41.900	41		

* $p < .01$

Tablo 17 incelendiğinde; EÖYSBÇÖ'nin ikinci boyutu üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisi [$F_{(1,12)}=.003$, $p>.05$] ve ölçümlerarası etki [$F_{(2,24)}=.99$, $p>.05$] anlamlı bulunmazken, ortak etki anlamlı bulunmuştur [$F_{(2,24)}=5.17$, $p<.01$]. Bu durumda, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerinde EÖYSBÇÖ'nin ikinci alt boyutundan aldıkları puanların farklı düzeyde değiştiği söylenebilir. Grupların her bir ölçüm ortalamalarına bakıldığında; deney grubunun ortalamalarının ölçümler boyunca yükseldiği, kontrol grubunun ortalamalarının ise düştüğü görülmektedir. Araştırmada belirlenen bu farklılığın kaynağı Tukey testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18'de verilen Tukey testi sonuçları incelendiğinde; deney grubunun ön test ile son test ($q_{.05;3-24}=3.56$, $p<.05$) ve ön test ile izleme ($q_{.05;3-24}=4.15$, $p<.05$) ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Deney grubunun son test ile izleme ölçümünden ($q_{.05;3-24}=.72$, $p>.05$) elde ettikleri puanların ortalamaları arasında fark gözlenmemiştir. Bu, deney grubunun ön testten son testte sağladığı

gelişimi sürdürdüğünün göstergesidir. Kontrol grubunun ön test, son test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

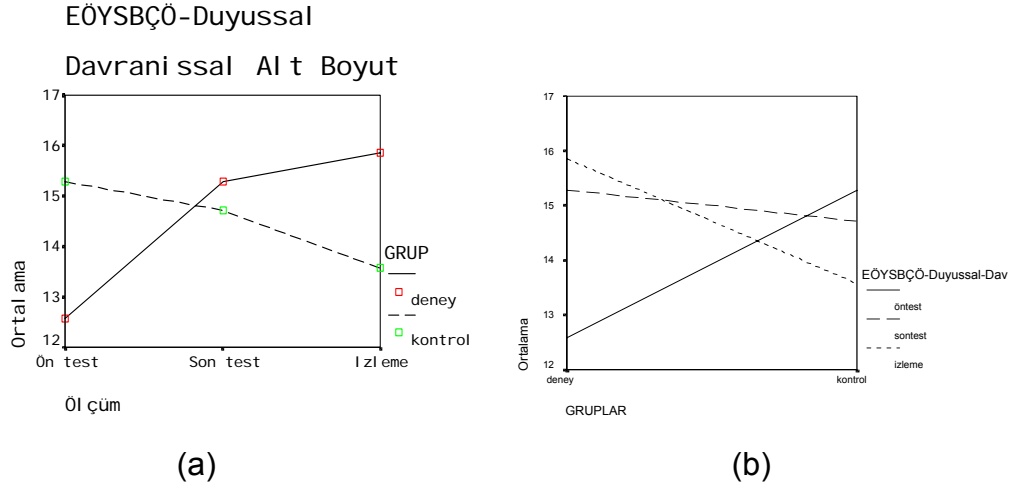
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Duyuşsal-Davranışsal Alt Boyutundan Aldıkları Puan Ortalamalarına Uygulanan Tukey Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön Test	Son Test	İzleme Ölçümü	Ön Test	Son Test	İzleme Ölçümü
Deney Grubu	Ön Test	-	3.56*	4.15*	3.051*		
	Son Test			0.72		.642	
	İzleme Ölç.						2.57
Kontrol Grubu	Ön Test					0.72	2.16
	Son Test						1.44
	İzleme Ölç.						-

* $p < .05$

Deney grubu ile kontrol grubunun ön testten ($q_{.05;q} = 3.051$, $p < .05$) elde ettikleri puanların ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının son test ($q_{.05;q} = .642$, $p < .05$). ve izleme ($q_{.05;q} = 2.57$ $p > .05$) ölçümlerinden elde ettikleri ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının EÖYSBÇÖ'nin ikinci boyutu olan davranışsal duyuşsal boyut açısından öntest ölçümlerinin ortalamasında farklılık göstermeleri, bu iki grubun başlangıçta benzer olmadıklarını göstermektedir. Çalışmanın başlangıcında EÖYSBÇÖ'nin toplam ve alt faktörleri açısından grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştı. Ancak analizde hata varyansının değişmesi sonucu grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı olarak çıkmaktadır. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının, çalışmanın başlangıcında EÖYSBÇÖ'nin duyuşsal davranışsal alt boyutundaki başa çıkma düzeyleri arasında farklılık görülmektedir. Grupların ön test ve izleme ölçümündeki ortalamalarına bakıldığında (Bkz. Grafik 3.(a,b)) deney grubunun başlangıçta kontrol grubundan daha düşük ortalamaya sahipken,

son test ölçümünde deney grubunun ön ölçüm ortalaması düzeyine ulaştığı, izleme ölçümünde ise deney grubunun ortalamasının kontrol grubu ortalamasından daha yüksek düzeye ulaştığı görülmektedir.



Grafik 3. (a, b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EÖYSBÇÖ'nin Duyuşsal-Davranışsal Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri

Grafik 3.(a,b)'deki doğruların birbirlerine göre konumlarının kesişme niteliği taşıdığı görülmektedir. Dolayısıyla varyans analizi sonucunda ortak etkiye ait olarak bulunan F değerinin anlamlı farkları yansıttığı söylenebilir.

IV.1.3. EÖYSBÇÖ'nin Sorumluluk-Görev Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt boyut daha önce belirtildiği gibi "Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **EÖYSBÇÖ'nin Sorumluluk-Görev alt boyutunda** yer alan stresle başa çıkma düzeylerinde bir yükselme olacaktır ve bu yükselme uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir." biçiminde bir denence olarak ifade edilmiştir.

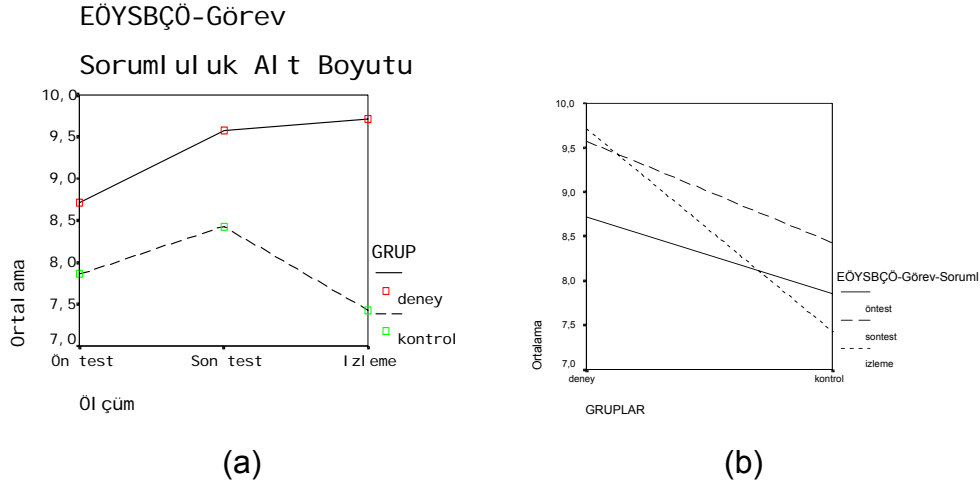
Araştırmanın bu denencesi, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin EÖYSBÇÖ'nin ödev-sorumluluk alt boyutundan ön test, son test ve izleme ölçümlerinde elde ettikleri puanlara varyans analizi uygulanarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Sorumluluk - Görev Alt Boyutu'nun Ön Test-Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
Gruplararası	27.530	13		
Grup	9.995	1	9.995	6.801*
Hata	17.635	12	1.470	
Ölçümlerarası	13.365	28		
Ölçüm (ön-son-iz.)	1.688	2	.844	2.063
Grup X Ölçüm	1.866	2	.933	2.281
Hata	9.817	24	.409	
TOPLAM	40.985	41		

* $p < .05$

Tablo 19 incelendiğinde; EÖYSBÇÖ'nin üçüncü alt boyutu üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisi anlamlı çıkarken [$F_{(1-12)}=6.80$, $p < .05$], ölçümlerarası etki [$F_{(2-24)}=2.06$, $p > .05$] ve ortak etki [$F_{(2-24)}=2.28$, $p > .05$] anlamlı çıkmamıştır. Bu koşulda, yalnızca ön test, son test ve izleme ölçümü ayrımı yapılmaksızın deney ve kontrol gruplarının EÖYSBÇÖ'nin üçüncü alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. Deney grubunun puan ortalamaları ölçümler boyunca artış gösterirken, kontrol grubunun puan ortalamaları önce artış sonra düşüş göstermektedir. Her üç ölçüm için de deney grubunun puan ortalamalarının, kontrol grubunun puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Grafik 4.(a,b)).



Grafik 4.(a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin EÖYSBÇÖ'nin Sorumluluk-Görev Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri.

Grafik 4.(a,b) incelendiğinde, grafikte yer alan doğruların birbirlerine göre konumlarının daha çok paralel nitelik taşıdığı görülmektedir. Dolayısıyla varyans analizi sonucu elde edilen F değerinin anlamlı farkları yansıtmadığı söylenebilir.

IV.2. Strese Karşı Aşılama Eğitimi İlkeleriyle Hazırlanmış Psikoeğitim Programına Katılım Yoluyla Stresle Etkili/Etkisiz Başa Çıkma

Yollarının Kullanımına İlişkin Denencelerin Test Edilmesi

Çalışmanın bu bölümünde yer alan denencelerin test edilmesinden önce, deney ve kontrol gruplarının SBÖ'nin tüm altölçeklerinin her birinden psikoeğitim uygulamasından önce, uygulamanın bitiminden bir hafta sonra ve 5 ay sonra yapılan ölçümlerde almış oldukları puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalara ilişkin değerler Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20'de görüldüğü gibi, SBÖ'nin gerek etkili ve gerekse etkisiz başa çıkma yollarının kullanımında deney grubu istendik yönde bir değişim gösterirken kontrol grubunun değişimlerinin daha çok olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Araştırmanın stresle başa çıkma yolları konusundaki

denenceleri her bir alt boyut için varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 20. Denek Gruplarının SBÖ'nin Alt Ölçekleri İçin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri (Her bir alt boyut puan aralığı: 0-3)

SBÖ'nin Alt Boyutları	ÖLÇÜMLER	DENEY GRUBU			KONTROL GRUBU		
		n	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss
Aktif Başa Çıkma	Ön Test	7	1.98	.52	7	2.04	.30
	Son Test	7	2.18	.46	7	2.02	.32
	İzleme	7	2.36	.44	7	1.99	.33
Sosyal Destek Kullanma	Ön Test	7	1.96	.55	7	1.66	.73
	Son Test	7	1.98	.24	7	1.78	.45
	İzleme	7	2.09	.49	7	1.47	.68
Çaresiz Yaklaşım	Ön Test	7	1.53	.48	7	1.54	.52
	Son Test	7	1.57	.42	7	1.70	.42
	İzleme	7	1.43	.43	7	1.66	.42
İyimser Yaklaşım	Ön Test	7	1.57	.31	7	1.47	.62
	Son Test	7	1.78	.32	7	1.77	.48
	İzleme	7	1.59	.47	7	1.50	.17
Geri Çekilme	Ön Test	7	.98	.40	7	.82	.30
	Son Test	7	.71	.46	7	.96	.22
	İzleme	7	.73	.38	7	1.18	.37
Kendini Suçlama	Ön Test	7	1.43	.57	7	1.28	.76
	Son Test	7	1.28	.41	7	1.38	.49
	İzleme	7	1.14	.54	7	1.19	.33
Kaderci Yaklaşım	Ön Test	7	1.12	.55	7	1.07	.75
	Son Test	7	1.14	.53	7	1.21	.57
	İzleme	7	1.17	.48	7	1.30	.31
Doğaüstü Güçlerden Yardım Arama	Ön Test	7	.46	.27	7	.54	.60
	Son Test	7	.50	.21	7	.64	.38
	İzleme	7	.43	.31	7	.82	.45

IV.2.1. SBÖ'nin Aktif Başa Çıkma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt boyut daha önce belirtildiği gibi, "Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre Stresle Başetme Ölçeği'nin

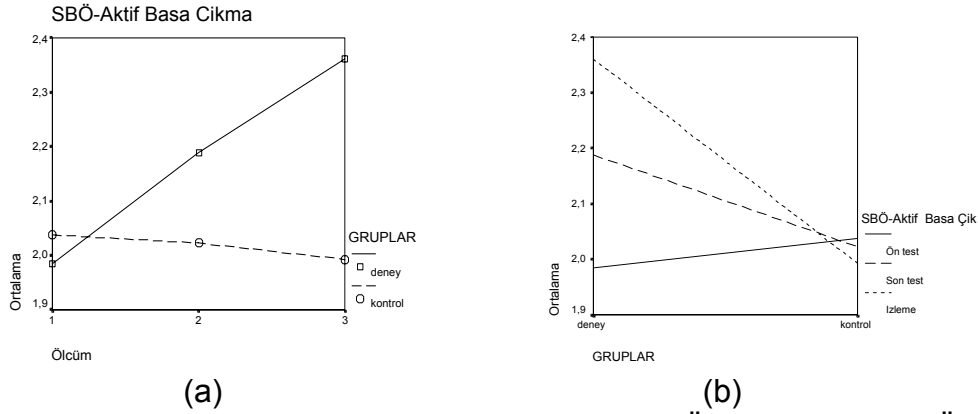
(SBÖ) Aktif Başa Çıkma alt boyutunda yer alan yolları eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkmak için kullanmalarında bir artma olacaktır ve bu artma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.” biçiminde bir denence olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu denencesi, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin SBÖ'nin aktif başa çıkma alt boyutundan ön test, son test ve izleme ölçümlerinde elde ettikleri puanlara varyans analizi uygulanarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Aktif Başa Çıkma Alt Ölçeğinden Ön Test-Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
Gruplararası	29.464	13		
Grup	1.671	1	1.671	.721
Hata	27.793	12	2.316	
Ölçümlerarası	11.638	28		
Ölçüm (ön-son-iz.)	1.192	2	.596	1.698
Grup X Ölçüm	1.920	2	.960	2.734
Hata	8.424	24	.351	
TOPLAM	41.102	41		

Tablo 21 incelendiğinde grup temel etkisinin [$F_{(2-24)}=.72$, $p >.05$], ölçümlerarası etkinin [$F_{(2-24)}= 1.70$, $p >.05$] ve ortak etkinin [$F_{(2-24)}=2.73$, $p >.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir. Grafik 5. (a,b) incelendiğinde de, grafikte yer alan doğruların birbirlerine göre konumlarının daha çok paralel ve binişik nitelik göstermesi varyans analizi sonucu elde edilen F değerinin anlamlı farkları yansıtmadığını göstermektedir.



(a) (b)
Grafik 5. (a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBÖ'nin Aktif Başa Çıkma Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri.

IV.2.2. SBÖ'nin Sosyal Destek Kullanma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

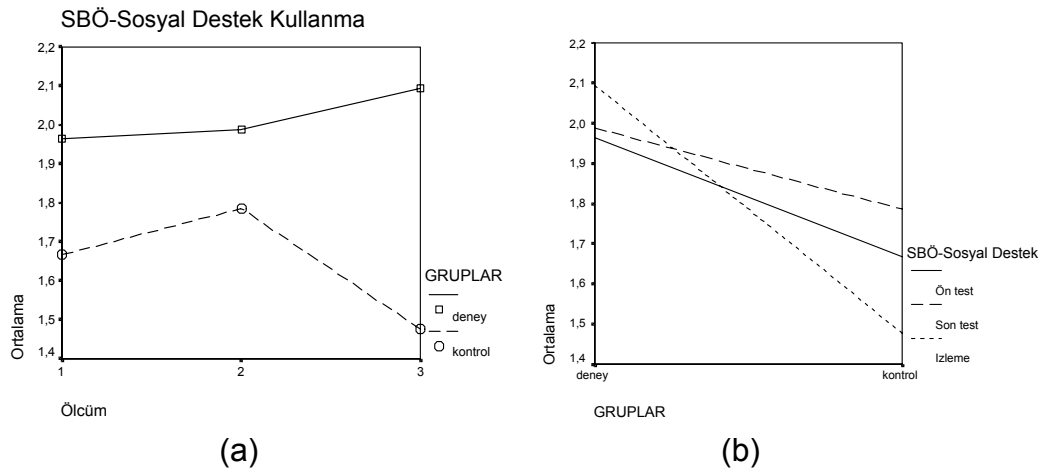
Bu alt boyut daha önce belirtildiği gibi "Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **SBÖ'nin Sosyal Destek Kullanma alt boyutunda** yer alan yolları, eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkmak için kullanmalarında bir artma olacaktır ve bu artma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir." biçiminde bir denence olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu denencesi, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin SBÖ'nin sosyal destek kullanma alt boyutundan ön test, son test ve izleme ölçümlerinde elde ettikleri puanlara varyans analizi uygulanarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Sosyal Destek Kullanma Altölçeğinden Ön Test-Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
Gruplararası	33.717	13		
Grup	4.729	1	4.729	1.958
Hata	28.988	12	2.416	
Ölçümlerarası	7.283	28		
Ölçüm (ön-son-iz.)	.245	2	.123	.494
Grup X Ölçüm	1.080	2	.540	2.175
Hata	5.958	24	.248	
TOPLAM	41.000	41		

Tablo 22 incelendiğinde, grup etkisinin [$F_{(2,24)} = 1.958$, $p > .05$], ölçümlerarası etkinin [$F_{(2,24)} = 494$, $p > .05$ ve ortak etkinin [$F_{(2,24)} = 2.175$, $p > .05$] anlamlı olmadığı görülmektedir.



Grafik 6.(a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBÖ'nin Sosyal Destek Kullanma Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri.

Grafik 6.(a,b) incelendiğinde de grafikte yer alan doğruların birbirlerine göre konumlarının daha çok paralel nitelik taşıdığı görülmektedir. Dolayısıyla varyans analizi sonucu elde edilen ortak etkiye ait F değerinin anlamlı farkları yansıtmadığı söylenebilir.

IV.2.3. SBÖ'nin Çaresiz Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

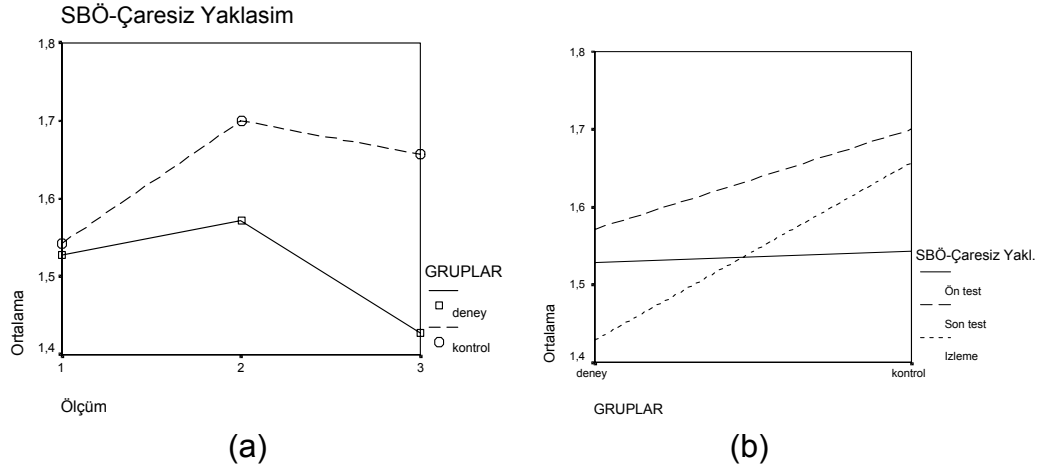
Bu alt boyutun denencesi "Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **SBÖ'nin Çaresiz Yaklaşım alt boyutunda** yer alan yolları eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkmak için kullanmalarında bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir." biçiminde bir denence olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu denencesi, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin SBÖ'nin çaresiz yaklaşım alt boyutundan ön test, son test ve izleme ölçümlerinde elde ettikleri puanlara varyans analizi uygulanarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Çaresiz Yaklaşım Alt Boyutundan Ön Test-Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
Gruplararası	32.016	13		
Grup	.868	1	.868	.334
Hata	31.148	12	2.596	
Ölçümlerarası	8.985	28		
Ölçüm (ön-son-iz.)	.470	2	.235	.698
Grup X Ölçüm	.434	2	.217	.644
Hata	8.081	24	.337	
TOPLAM	41.001	41		

Tablo 23 incelendiğinde, grup etkisinin [$F_{(2,24)}=.33$, $p >.05$], ölçümlerarası etkinin [$F_{(2,24)}=.70$, $p >.05$] ve ortak etkinin [$F_{(2,24)}=64$, $p >.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir.



Grafik 7.(a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBÖ'nin Çaresiz Yaklaşım Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri.

Grafik 7.(a,b) incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının değişim örüntülerinin farklı olduğu görülmektedir. Ancak grafikte yer alan doğruların birbirlerine göre konumları daha çok paralel nitelik taşımaktadır. Dolayısıyla varyans analizi sonucu ortak etkiye ait olan F değerinin anlamlı farkları yansıtmadığı söylenebilir.

IV.2.4. SBÖ'nin İyimser Yaklaşım Alt Boyutuna ilişkin Bulgular

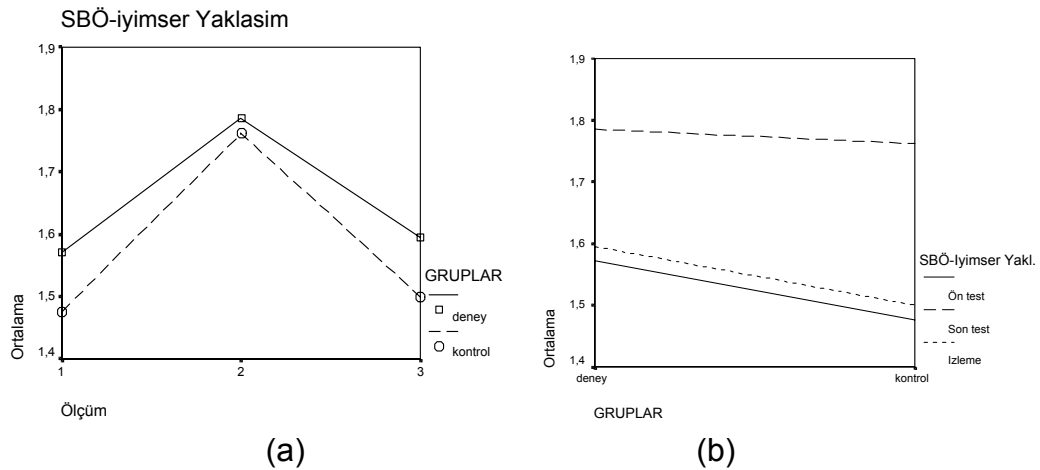
Bu alt boyut daha önce belirtildiği gibi "Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **SBÖ'nin İyimser Yaklaşım alt boyutunda** yer alan yolları eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkmak için kullanmalarında bir artma olacaktır ve bu artma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.." biçiminde bir denence olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu denencesi, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin SBÖ'nin iyimser yaklaşım alt boyutundan ön test, son test ve izleme ölçümlerinde elde ettikleri puanlara varyans analizi uygulanarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 24'de sunulmuştur.

Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin İyimser Yaklaşım Alt Boyutundan Ön Test-Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
Gruplararası	18.238	13		
Grup	.315	1	.315	.211
Hata	17.923	12	1.494	
Ölçümlerarası	22.762	28		
Ölçüm (ön-son-izl.)	3.135	2	1.567	1.924
Grup X Ölçüm	.070	2	.035	.043
Hata	19.557	24	.815	
TOPLAM	41.000	41		

Tablo 24 incelendiğinde, grup etkisinin [$F_{(2,24)}=.21$, $p >.05$], ölçümlerarası etkinin [$F_{(2,24)}=1.92$, $p >.05$] ve ortak etkinin [$F_{(2,24)}=.04$, $p >.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir.



Grafik 8.(a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBÖ'nin İyimser Yaklaşım Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri.

Grafik 8.(a,b) incelendiğinde de deney ve kontrol gruplarının değişim örüntülerinin benzer olduğu, grafikteki doğruların birbirlerine göre konumları paralel nitelik taşıdığı görülmektedir. Dolayısıyla varyans analizi sonucu ortak etkiye ait olarak elde edilen F değeri anlamlı farkları yansıtmamaktadır.

IV.2.5. SBÖ'nin Geri Çekilme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt boyut daha önce belirtildiği gibi “Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **SBÖ'nin Geri Çekilme Yaklaşımı alt boyutunda** yer alan yolları eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkmak için kullanmalarında bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.’ biçiminde bir denence olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu denencesi, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin SBÖ'nin geri çekilme alt boyutundan ön test, son test ve izleme ölçümlerinde elde ettikleri puanlara varyans analizi uygulanarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Geri Çekilme Alt Boyutundan Ön Test-Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
Gruplararası	24.464	13		
Grup	2.256	1	2.256	1.219
Hata	22.208	12	1.851	
Ölçümlerarası	16.536	28		
Ölçüm (ön-son-izl.)	.721	2	.360	.776
Grup X Ölçüm	4.671	2	2.336	5.030*
Hata	11.144	24	.464	
TOPLAM	41.000	41		

* $p < .05$

Tablo 25 incelendiğinde, grup etkisinin [$F_{(2,24)} = 1.22$, $p > .05$] ve ölçümlerarası etkinin [$F_{(2,24)} = 78$, $p > .05$] anlamlı olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, ortak etki anlamlı bulunmuştur [$F_{(2,24)} = 5.03$, $p < .05$]. Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerinde SBÖ'nin geri çekilme alt boyutundan aldıkları puanlar farklı düzeyde değişmektedir. Grupların ölçüm ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun ortalama puanlarının ölçümler boyunca ilerleyişinin önce düşüş sonra hafif düzeyde bir yükseliş gösterdiği, kontrol grubunun ise giderek arttığı görülmektedir. Buradan anlaşılacağı gibi, kontrol grubundaki öğrenciler stresle baş çıkmada geri çekilme yolunu daha fazla kullanır hale gelmişlerdir. Araştırmada belirlenen bu farklılığın kaynağı Tukey testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 26'da sunulmuştur.

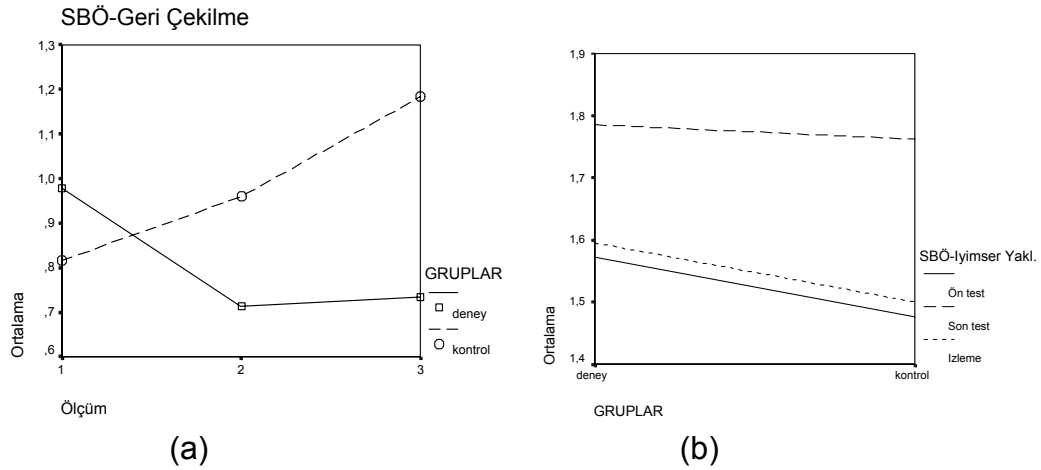
Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Geri Çekilme Alt Boyutundan Aldıkları Puan Ortalamalarına Uygulanan Tukey Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön Test	Son Test	İzleme Ölçümü	Ön Test	Son Test	İzleme Ölçümü
Deney Grubu	Ön Test		2.88	2.65	1.183		
	Son Test			0.22		1.780	
	İzleme Ölç.						3.263*
Kontrol Grubu	Ön Test					1.55	3.98*
	Son Test						2.44
	İzleme Ölç.						

* $p < .05$

Tablo 26'da verilen Tukey testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test, son test ve izleme ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmektedir. Kontrol grubunun ön test, son test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları karşılaştırıldığında yalnızca ön test ve izleme ölçümünden elde

ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($q_{.05;3-24} = 3.99$, $p < .05$). Deney grubu ile kontrol grubunun ön test ($q_{.05;q} = 1.18$, $p > .05$) ve son test ($q_{.05;q} = 1.78$, $p > .05$) ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının izleme ($q_{.05;q} = 3.26$, $p < .05$) ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmuştur. Varyans analizi sonucuna uygulanan Tukey anlamlılık testi ile elde edilen sonuçlar dikkate alındığında; ölçümler boyunca deney grubu içinde anlamlı bir değişim gözlenmezken, kontrol grubu içinde öntestten izlemeye olumsuz anlamlı değişim saptanmıştır.



Grafik 9.(a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBÖ'nin Geri Çekilme Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri.

Grafik 9.(a,b) incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının farklı değişim örüntüleri gösterdiği görülmektedir. Başlangıçta deney grubu ortalaması kontrol grubu ortalamasından daha yüksek iken, ölçümler boyunca deney grubu ortalaması düşme, kontrol grubu ortalaması yükselme eğilimi göstermektedir. Grafikte yer alan doğruların birbirlerine göre konumları paralel ya da binişik nitelik taşımamaktadır. Dolayısıyla varyans analizi sonucunda ortak etkiye ait olarak elde edilen F değerinin anlamlı farkları gösterdiği söylenebilir.

IV.2.6. SBÖ'nin Kendini Suçlama Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

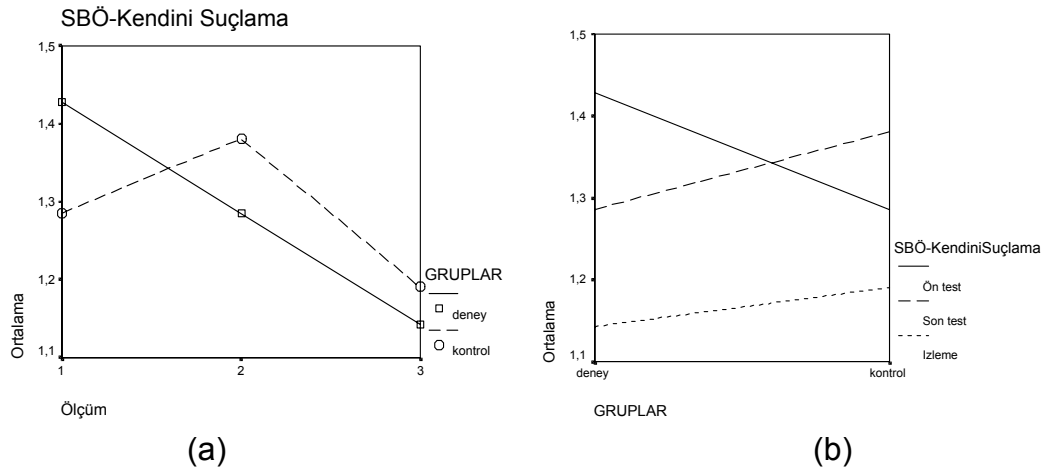
Bu alt boyut daha önce belirtildiği gibi “Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **SBÖ'nin Kendini Suçlama alt boyutunda** yer alan yolları eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkmak için kullanmalarında bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.” biçiminde bir denence olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu denencesi, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin SBÖ'nin kendini suçlama alt boyutundan ön test, son test ve izleme ölçümlerinde elde ettikleri puanlara varyans analizi uygulanarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Kendini Suçlama Alt Boyutundan Ön Test-Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMAS I	F
Gruplararası	29.221	13		
Grup	.000	1	.000	.000
Hata	29.221	12	2.435	
Ölçümlerarası	12.778	28		
Ölçüm (ön-son-izl.)	1.170	2	.585	1.379
Grup X Ölçüm	.431	2	.215	.508
Hata	10.178	24	.424	
TOPLAM	41.999	41		

Tablo 27 incelendiğinde, grup etkisinin [$F_{(2,24)}=.00$, $p >.05$], ölçümlerarası [$F_{(2,24)}=1.38$, $p>.05$] ve ortak etkinin [$F_{(2,24)}=.51$, $p>.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir.



Grafik 10.(a.b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBÖ'nin Kendini Suçlama Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri.

Grafik 10.(a,b) incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının değişim örüntülerinin farklı olduğu görülmektedir. Grafikte yer alan doğruların birbirlerine göre konumlarının daha çok paralel ve binişik nitelik taşıdığı görülmektedir. Dolayısıyla varyans analizi sonucu ortak etkiye ait olarak elde edilen F değerinin anlamlı farkları yansıtmadığı söylenebilir.

IV.2.7. SBÖ'nin Kaderci Yaklaşım Alt Boyutuna ilişkin Bulgular

Bu alt boyut daha önce belirtildiği gibi "Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **SBÖ'nin Kaderci Yaklaşım alt boyutunda** yer alan yolları eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkmak için kullanmalarında bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.." biçiminde bir denence olarak ifade edilmiştir.

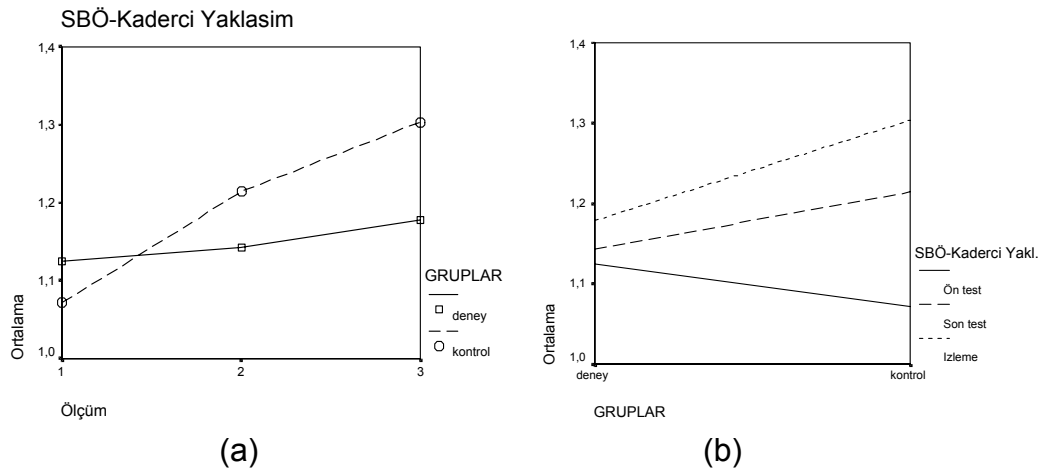
Araştırmanın bu denencesi, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin SBÖ'nin kaderci yaklaşım alt boyutundan ön test, son test ve

izleme ölçümlerinde elde ettikleri puanlara varyans analizi uygulanarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Kaderci Yaklaşım Alt Boyutundan Ön Test-Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
Gruplararası	25.181	13		
Grup	.087	1	.087	.042
Hata	25.094	12	2.091	
Ölçümlerarası	15.819	28		
Ölçüm (ön-son-izl.)	.529	2	.265	.421
Grup X Ölçüm	.217	2	.108	.172
Hata	15.073	24	.628	
TOPLAM	41.000	41		

Tablo 28 incelendiğinde, grup etkisinin [$F_{(2,24)}=.04$, $p >.05$], ölçümlerarası etkinin [$F_{(2,24)}=.42$, $p >.05$] ve ortak etkinin [$F_{(2,24)}=.17$, $p >.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir.



Grafik 11.(a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBÖ'nin Kaderci Yaklaşım Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri

Grafik 11.(a,b) incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının değişim örüntülerinin benzer olduğu görülmektedir. Grafikte yer alan doğruların birbirlerine göre konumlarının paralel olduğu söylenebilir. Dolayısıyla varyans analizi sonucu ortak etkiye ait olarak elde edilen F değeri anlamlı farklılık yansıtmamaktadır.

IV.2.8. SBÖ'nin Doğaüstü Güçlerden Yardım Bekleme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt boyut daha önce belirtildiği gibi "Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **SBÖ'nin Doğaüstü Güçlere Başvurma alt boyutunda** yer alan yolları eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkmak için kullanmalarında bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.." biçiminde bir denence olarak ifade edilmiştir.

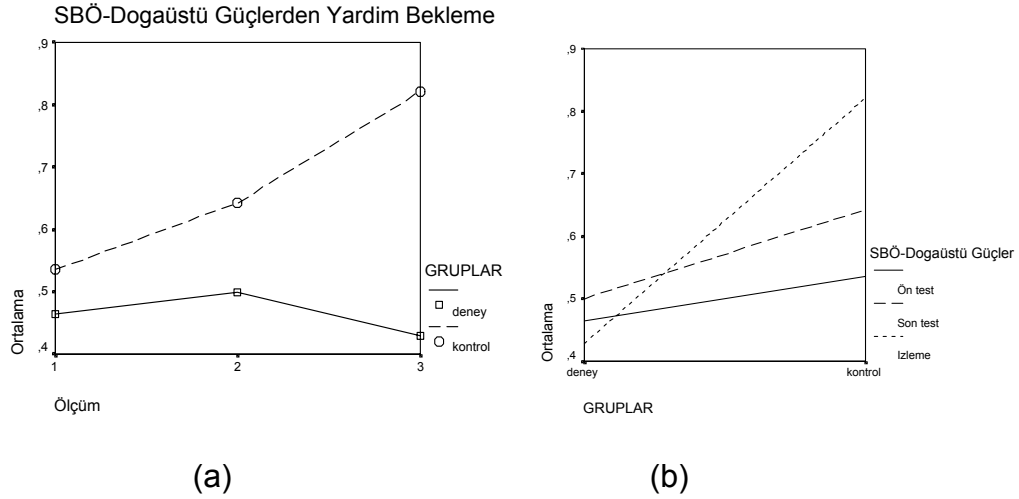
Araştırmanın bu denencesi, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin SBÖ'nin doğaüstü güçlerden yardım bekleme alt boyutundan ön test, son test ve izleme ölçümlerinde elde ettikleri puanlara varyans analizi uygulanarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Doğaüstü Güçlerden Yardım Bekleme Alt Boyutundan Ön Test-Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
Gruplararası	23.801	13		
Grup	2.818	1	2.818	1.612
Hata	20.983	12	1.749	
Ölçümlerarası	17.200	28		
Ölçüm (ön-son-izl.)	.722	2	.361	.571
Grup X Ölçüm	1.307	2	.653	1.033

Hata	15.171	24	.632	
TOPLAM	41.001	41		

Tablo 29 incelendiğinde, grup etkisinin [$F_{(2,24)}=1.61$, $p>.05$], ölçümler arası etkinin [$F_{(2,24)}=.57$, $p >.05$] ve ortak etkinin [$F_{(2,24)}=1.03$, $p >.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir.



Grafik 12.(a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SBÖ'nin Doğaüstü Güçlerden Yardım Bekleme Alt Boyutunun Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri

Grafik 12.(a,b). incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının değişim örüntüleri benzer görünmekte, grafikte yer alan doğruların birbirlerine göre konumları daha çok paralel nitelik taşımaktadır. Dolayısıyla varyans analizi sonucu ortak etkiye ait olarak elde edilen F değerinin anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

IV.3. Strese Karşı Aşılama Eğitimi İlkeleriyle Hazırlanmış Psikoeğitim Programına Katılım Yoluyla Stres Belirti Düzeylerinin Azaltılmasına İlişkin Denencelerin Test Edilmesi

Araştırmanın stres belirtileri ile ilgili denencesi "Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **Stres Belirtileri**

Listesi'nde (BL) yer alan stres belirtilerini göstermelerinde bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.” biçiminde bir denence olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu denencesi, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin stres belirtileri listesinden ön test, son test ve izleme ölçümlerinde elde ettikleri puanlara (Bkz. Tablo 30) varyans analizi uygulanarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 30. Denek Gruplarının BL'nin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

ÖLÇÜMLER			DENEY GRUBU			KONTROL GRUBU		
			n	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss
BL	Bilişsel/duyuşsal	Ön Test	7	26.29	6.07	7	22.29	5.12
		Son Test	7	25.29	4.15	7	29.00	7.62
		İzleme	7	25.29	5.94	7	25.00	5.92
	Fizyolojik belirtiler	Ön Test	7	14.00	1.00	7	14.00	3.06
		Son Test	7	13.29	1.70	7	18.00	3.65
		İzleme	7	14.57	2.44	7	13.71	1.80
	Ağrı Belirtileri	Ön Test	7	12.86	2.73	7	10.86	3.48
		Son Test	7	11.14	1.95	7	13.86	3.58
		İzleme	7	13.43	3.59	7	11.71	2.98
	TOPLAM (38-152)	Ön Test	7	60.57	10.96	7	52.86	10.70
		Son Test	7	55.00	7.83	7	68.14	13.05
		İzleme	7	59.85	10.15	7	56.57	11.54

Tablo 30'da görüldüğü gibi; deney grubundaki öğrencilerin deney öncesi BL puanı ortalaması 60.57 iken deney sonrası 55.00'e inmiş ve izleme ölçümünde tekrar yükselerek 59.85'e ulaşmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin aynı ortalama puanları sırasıyla 52.86, 68.14 ve 56.57'dir. Buna

göre deney grubunun deney öncesi ve sonrası stres belirti düzeyleri hemen hemen aynı kalırken, bu sürede kontrol grubunun stres belirti düzeyi yükselmiştir.

Bir grubu deney grubunda yer alan öğrencilerin, stres belirti düzeyleri açısından deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Deney ve Kontrol Gruplarının BL’nin (toplam puan için) Ön Test-Son Test Ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
Gruplararası	22.355	13		
Grup	.042	1	.042	.023
Hata	22.313	12	1.859	
Ölçümlerarası	18.644	28		
Ölçüm(ön-son-izl.)	1.364	2	.682	1.541
Grup X Ölçüm	6.657	2	3.329	7.520*
Hata	10.623	24	.443	
TOPLAM	41.009	41		

* $p < .01$

Tablo 31 incelendiğinde, grup etkisinin [$F_{(2,24)} = 02$, $p > .05$] ve ölçümlerarası etkinin [$F_{(2,24)} = 1.54$, $p > .05$] anlamlı olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, ortak etkinin [$F_{(2,24)} = 7.52$, $p < .05$] anlamlı olduğu bulunmuştur. Buradan çıkarılan sonuç ise, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerinde BL’nden elde ettikleri puanların farklı düzeyde değiştiğidir. Deney grubundaki öğrencilerin ölçümler boyu puan ortalamaları önce düşüş sonra ilk düzeye yükseliş biçiminde bir değişim gösterirken, kontrol grubundakilerin önce yükseliş sonra düşüş olmasına karşın ilk düzeyden daha yüksek bir düzeye geldiği görülmektedir.

Araştırmada belirlenen bu farklılığın kaynağı Tukey testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 32’de sunulmuştur. Tablo 32’de verilen Tukey testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test, son test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı farklılık bulunmuştur ($q_{.05;3-24}=5.40$, $p<05$). Kontrol grubunun son ölçüm ile izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farklılık da anlamlı bulunmuştur ($q_{.05;3-24}= 4.14$, $p<05$). Kontrol grubunun ön ölçüm ile izleme ölçümü puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 32. Deney ve Kontrol Gruplarının BL’inden Aldıkları Toplam Puan Ortalamalarına Uygulanan Tukey Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön Test	Son Test	İzleme Ölçümü	Ön Test	Son Test	İzleme Ölçümü
Deney Grubu	Ön Test	–	1.97	0.25	1.95		
	Son Test			1.71		3.33*	
	İzleme Ölç.			–			.83
Kontrol Grubu	Ön Test				–	5.40*	1.31
	Son Test						4.14*
	İzleme Ölç.						–

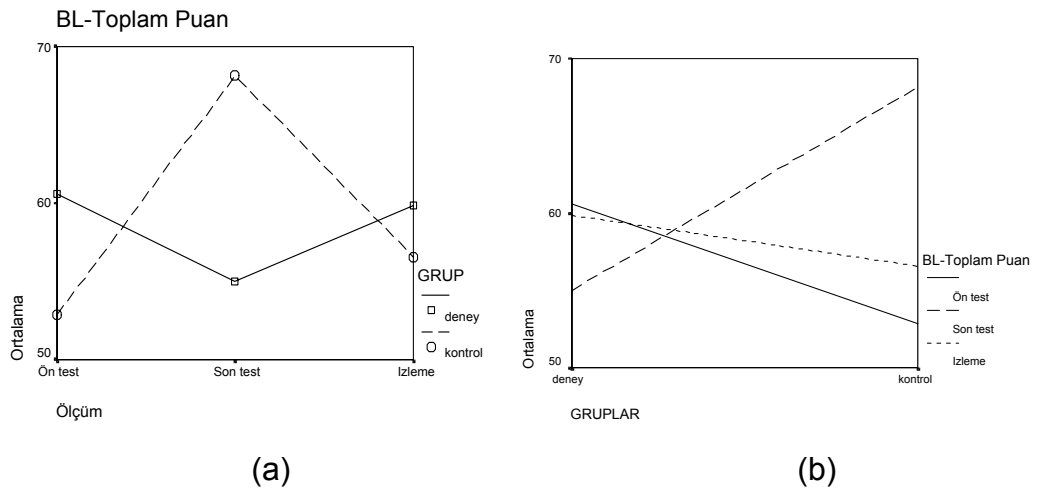
* $p < .05$

Deney grubu ile kontrol grubunun ön test ($q_{.05;3-24}=1.95$, $p>.05$) ve izleme ölçümünden ($q_{.05;3-24}=.83$, $p>.05$) elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmazken,son test ölçümlerinden ($q_{.05;3-24}= 3.33$, $p<.05$) elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Varyans analizi sonucunda uygulanan Tukey anlamlılık testi sonuçları dikkate alındığında; ölçümler boyunca deney grubu içinde anlamlı bir değişim gözlenmezken, kontrol grubu içinde ön test ile son test arasında olumsuz anlamlı bir farklılık ile son test ile izleme ölçümü arasında olumlu anlamlı bir

farklılık gözlenmiştir. Ölçümler boyunca gruplar arasındaki anlamlı farklılık yalnızca son test ölçümü için bulunmuştur. Grupların son test puan ortalamalarına bakıldığında, kontrol grubunun ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Grafik 13.(a,b) incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının değişim örüntülerinin farklı olduğu görülmektedir. Grafikte yer alan doğruların birbirlerine göre konumlarına bakıldığında, varyans analizi sonucu ortak etkiye ait olarak elde edilen F değerinin anlamlı farklılık yansıttığı söylenebilir.



Grafik 13.(a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BL'nin Toplamından Ön test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının BL'nin bilişsel-duyuşsal, fizyolojik ve ağrı alt boyutları açısından ön test, son test ve izleme ölçümlerinde almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi tekniği kullanılarak incelenmiş, elde edilen bulgular her bir alt boyut için ayrı ayrı olarak aşağıda verilmiştir.

IV.3.1. BL'nin Bilişsel-Duyuşsal Belirti Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt boyut daha önce belirtildiği gibi, "Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **BL'nin Bilişsel-Duyuşsal**

Belirtiler faktöründe yer alan stres belirtilerini göstermelerinde bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.” biçiminde bir denence olarak ifade edilmiştir.

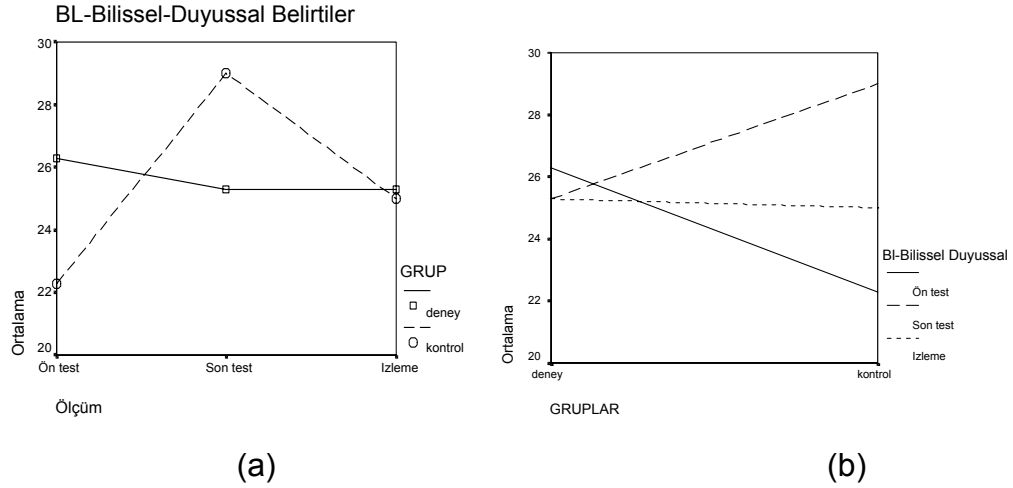
Araştırmanın bu denencesi, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin BL'nin bilişsel-duyuşsal belirtiler alt boyutundan ön test, son test ve izleme ölçümlerinde elde ettikleri puanlara varyans analizi uygulanarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 33'de sunulmuştur.

Tablo 33. Deney ve Kontrol Gruplarının BL'nin Bilişsel-Duyuşsal Belirtiler Alt Boyutu'nun Ön Test-Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
Gruplararası	24.135	13		
Grup	.011	1	.011	.005
Hata	24.124	12	2.010	
Ölçümlerarası	16.775	28		
Ölçüm (ön-son-iz.)	1.742	2	.871	1.727
Grup X Ölçüm	3.016	2	1.508	2.989
Hata	12.107	24	.504	
TOPLAM	40.910	41		

Tablo 33 incelendiğinde, grup etkisinin [$F_{(2-24)}=,005$, $p >.05$] ölçümlerarası etkinin [$F_{(2-24)}=1,73$, $p >.05$] ve ortak etkinin [$F_{(2-24)}=2,99$, $p>.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir.

Grafik 14.(a,b) incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının değişim örüntülerinin farklı olduğu görülmektedir. Ancak grafikteki doğruların birbirlerine göre konumlarına bakıldığında, varyans analizi sonucunda ortak etkiye ait olarak elde edilen F değerinin anlamlı farklılık yansıtmadığı söylenebilir.



Grafik 14.(a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BL'nin Bilişsel-Duyuşsal Alt Boyutundan Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri.

IV.3.2. BL'nin Fizyolojik Belirti Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt boyut daha önce belirtildiği gibi, “Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **BL'nin Fizyolojik Belirtiler faktöründe** yer alan stres belirtilerini göstermelerinde bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.” biçiminde bir denence olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu denencesi, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin BL'nin fizyolojik belirtiler alt boyutundan ön test, son test ve izleme ölçümlerinde elde ettikleri puanlara varyans analizi uygulanarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 34'de sunulmuştur.

Tablo 34. Deney Ve Kontrol Gruplarının BL'nin Fizyolojik Belirtiler Alt Boyutu'nun Ön Test-Son Test Ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
Gruplararası	15.111	13		
Grup	2.237	1	2.237	1,963
Hata	13.674	12	1.139	
Ölçümlerarası	25.090	28		
Ölçüm (ön-son-iz.)	2.989	2	1.494	2,565
Grup X Ölçüm	8.120	2	4.060	6,969*
Hata	13.981	24	.583	
TOPLAM	40.201	41		

* $p < .05$

Tablo 34 incelendiğinde, grup etkisi [$F_{(2-24)}=1,96$, $p > .05$] ve ölçümlerarası etkinin [$F_{(2-24)}=2,56$, $p > .05$] anlamlı olmadığı, bununla birlikte ortak etkinin [$F_{(2-24)}=6,97$, $p < .05$] anlamlı olduğu görülmektedir. Buradan çıkarılacak sonuç ise, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerinde BL'nin fizyolojik belirtiler alt boyutundan elde ettikleri puanların farklı düzeyde değiştiğidir (Bkz. Grafik 15.(a.b)). Deney grubundaki öğrencilerin ölçümler boyu puan ortalamaları önce düşüş sonra ilk düzeyden biraz daha yükseliş biçiminde bir değişim gösterirken, kontrol grubundakilerin önce yükseliş göstermekte sonraki düşüş ile birlikte ilk düzeyden daha düşük düzeye geldiği görülmektedir.

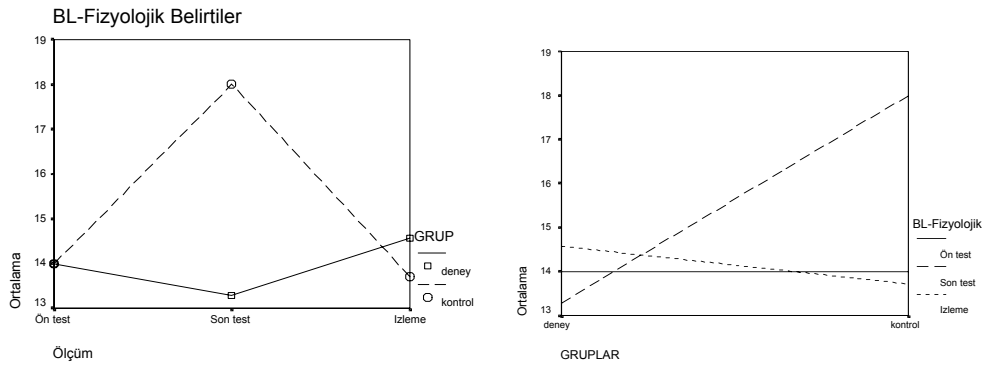
Araştırmada belirlenen bu farklılığın kaynağı Tukey testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 35'de sunulmuştur. Tablo 35'de verilen Tukey testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test, son test ve izleme ölçümlerinden aldığı puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 35. Deney ve Kontrol Gruplarının BL'nin Fizyolojik Belirtiler Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puan Ortalamalarına Uygulanan Tukey Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön Test	Son Test	İzleme Ölçümü	Ön Test	Son Test	İzleme Ölçümü
Deney Grubu	Ön Test	-	.887	.712	0		
	Son Test			1.60		5.12*	
	İzleme Ölç.			-			.980
Kontrol Grubu	Ön Test				-	5.00*	.360
	Son Test						5.36*
	İzleme Ölç.						-

*p <.05

Kontrol grubunun, ön test ile son test ($q_{.05;3-24}=5.00$, $p<.05$) ve ön test ile izleme ölçümünden ($q_{.05;3-24}=5.36$, $p<.05$) aldığı puanların ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunurken ön test ile izleme ölçümünden ($q_{.05;3-24}=.36$, $p>.05$) aldıkları puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve izleme ölçümünden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, grupların son test ölçümünden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ($q_{.05;3-24}=13.85$, $p<.05$) anlamlı bulunmuştur.



(a)

(b)

Grafik 15.(a,b) Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BL'nin Fizyolojik Belirtiler Alt Boyutundan Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri.

Grafik 15.(a,b) incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının değişim örüntülerini farklı olduğu görülmektedir. Grafikte yer alan doğruların birbirlerine göre konumlarına bakıldığında, varyans analizi sonucu ortak etkiye ait olarak elde edilen F değerinin anlamlı farklılık yansıttığı söylenebilir.

Varyans analizi sonucunda uygulanan Tukey anlamlılık testi sonuçları dikkate alındığında, deney grubu için ölçümler boyunca anlamlı bir değişim gözlenmezken, kontrol grubunun ölçümler boyu değişimi iki farklı eğilimi barındırmaktadır. Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki tek anlamlı farklılık son ölçüm puan ortalamaları için gözlenmektedir. Buna göre, fizyolojik stres belirtileri gösterme açısından deney grubu anlamlı bir değişim yaşamamış, kontrol grubu ise son test ölçümünde deney grubuna göre daha fazla fizyolojik belirti yaşamıştır. Kontrol grubu son ölçüm puan ortalaması, grubun gerek kendi içinde gerekse deney grubu ile yapılan karşılaştırmalarda anlamlı farklılık yaratan tek ölçüm olarak görülebilir.

IV.3.3. BL'nin Ağrı-Yakınma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu boyut daha önce belirtildiği gibi “Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda, Strese Karşı Aşılama Eğitimi ilke ve teknikleriyle hazırlanmış psiko-eğitim uygulamasına katılan bireylerin, bu tür bir uygulamaya katılmayan bireylere göre **BL'nin Ağrı Belirtileri faktöründe** yer alan stres belirtilerini göstermelerinde bir azalma olacaktır ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından **5 ay sonra** yapılacak izleme ölçümünde de sürecektir.” biçiminde bir denence olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu denencesi, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin BL'nin ağrı belirtileri alt boyutundan ön test, son test ve izleme ölçümlerinde elde ettikleri puanlara varyans analizi uygulanarak test edilmiş ve sonuçlar Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36. Deney ve Kontrol Gruplarının BL'nin Ağrı Belirtileri Alt Boyutu'nun Ön Test-Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
Gruplararası	23.405	13		
Grup	.114	1	.114	.059
Hata	23.291	12	1.941	
Ölçümlerarası	17.596	28		
Ölçüm (ön-son-iz.)	.422	2	.211	.408
Grup X Ölçüm	4.763	2	2.381	4.605*
Hata	12.411	24	.517	
TOPLAM	41.001	41		

* $p < .05$

Tablo 36 incelendiğinde, grup etkisi [$F_{(2,24)}=,06$, $p > .05$] ve ölçümlerarası etkinin [$F_{(2,24)}=,41$, $p > .05$] anlamlı olmadığı, bununla birlikte ortak etkinin [$F_{(2,24)}=4,61$, $p < .05$] anlamlı olduğu görülmektedir. Buradan çıkarılacak sonuç ise, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerinde BL'nin ağrı belirtileri alt boyutundan elde ettikleri puanların farklı düzeyde değiştiğidir. Deney grubundaki öğrencilerin ölçümler boyu puan ortalamaları önce düşüş sonra ilk düzeyden daha fazla yükseliş biçiminde bir değişim gösterirken, kontrol grubundakilerin puan ortalamaları önce yükseliş göstermekte sonraki düşüş ile birlikte ilk düzeyden daha yüksek düzeye gelmektedir (Bkz. Grafik 16.(a,b)).

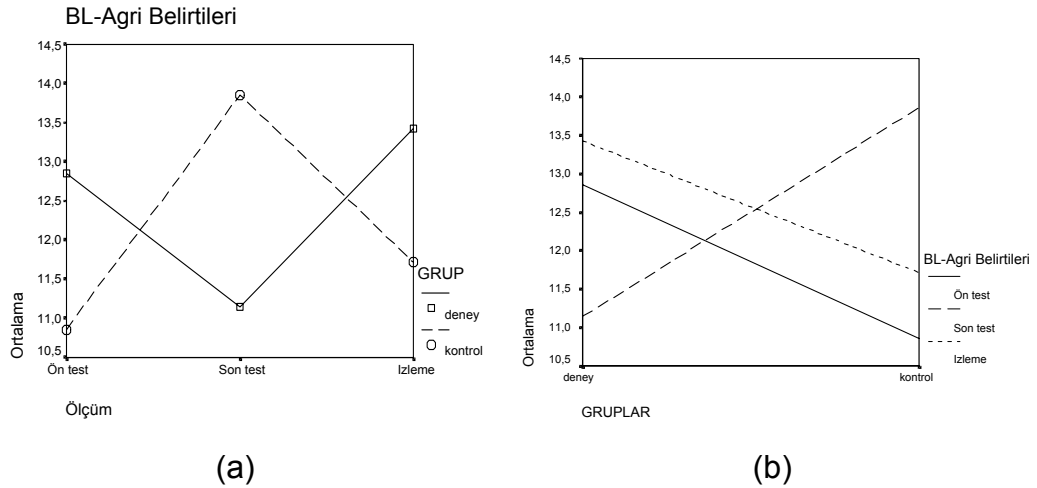
Araştırmada belirlenen bu farklılığın kaynağı Tukey testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37. Deney ve Kontrol Gruplarının BL'inin Ağrı-Yakınma Belirtileri Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puan Ortalamalarına Uygulanan Tukey Testi Sonuçları

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön Test	Son Test	İzleme Ölçümü	Ön Test	Son Test	İzleme Ölçümü
Deney Grubu	Ön Test	–	5.21*	1.73	1.68		
	Son Test			6.96*		2.42	
	İzleme Ölç.			–			1.44
Kontrol Grubu	Ön Test				–	9.12*	2.58
	Son Test						6.53*
	İzleme Ölç.						

*p <.05

Tablo 37'de verilen Tukey testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ön test ile son test ölçümlerinden ($q_{.05;3-24}=5.21$, $p<.05$) aldıkları puan ortalamaları ile son test ile izleme ölçümünden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ($q_{.05;3-24}=6.96$, $p<.05$) anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun ön test ölçümü ile izleme ölçümü puan ortalaması arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Kontrol grubu için yapılan karşılaştırmalar sonucunda da ön test ile son test ölçümlerinden ($q_{.05;3-24}=9.12$, $p<.05$) elde ettikleri puan ortalamaları ile son test ile izleme ölçümünden ($q_{.05;3-24}=6.53$, $p<.05$) elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubunun ön ölçüm puan ortalaması ile izleme ölçümü puan ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ($q_{.05;q'}=1.68$, $p>.05$), son test ($q_{.05;q'}=2.42$, $p>.05$) ve izleme ($q_{.05;q'}=1.44$, $p>.05$) ölçümleri puan ortalamaları arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır. Grupların kendi içinde, ortalama puan farklılıkları anlamlılık taşırken, gruplar arasındaki farklar anlamlı değildir. Buna göre, ön test ve izleme ölçümlerinde deney grubu, son ölçümde ise kontrol grubu daha fazla ağrı belirtisi göstermiştir. Ayrıca grupların izleme ölçümü ortalamaları, ön ölçüm ortalamalarından daha yüksektir.



Grafik 16.(a,b). Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BL'nin Ağrı-Yakınma Alt Boyutundan Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanlara Ait Ortak Etki Grafikleri

Grafik 16. (a,b) incelendiğinde, grupların değişim örüntüleri farklı gözükmemektedir. Grafikte yer alan doğruların birbirlerine göre konumlarına bakıldığında, varyans analizi sonucunda ortak etkiye ait olarak elde edilen F değerinin anlamlı farklılık yansıttığı söylenebilir.

IV.4. Program Etkililiğini Değerlendirmede Kullanılan EÖYSBÇÖ İle İlgili Ek Analizlere ve Deney Grubu Öğrencilerinin Geribildirimlerine İlişkin Bulgular

Varyans analizi ile elde edilen bulguların incelenmesinden sonra, deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden aldıkları puanların örüntülerindeki farklılıklar nedeniyle ek değerlendirmelere gerek duyulmuştur. Çalışmanın temel amacı, program etkililiğini gruplar üzerinden değerlendirmek olsa da, varyans analizi sonucu elde edilen bulgular ışığında, değerlendirme işleminin tek tek öğrenciler ve ilgili ölçek maddeleri üzerinden yapılmasının da yararlı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca grupların, özellikle EÖYSBÇÖ'nin ön test uygulamasından aldıkları puanların ortalamalarının, ölçekten alınabilecek puanın orta ve üst sınırına yakın ortalamalar olması söz konusudur. Bu doğrultuda önce, psikoeğitim programı içeriğinde geliştirilen EÖYSBÇÖ ile ilgili ek analizler, öğrenci, ölçek maddeleri ve ölçek boyutları üzerinden

gerçekleştirilmiştir. Sonrasında program etkililiğini değerlendirmede önemli bir rol taşıdığı düşünülen katılımcı geribildirimleri incelenmiştir.

IV.4.1. EÖYSBÇÖ İle İlgili Ek Analizler

Çalışmadaki temel beklenti; gelişimsel bakış açısı paralelinde, her iki grubun da ön test ölçümünden izleme ölçümüne dek ilerleme göstermesi ancak, psiko-eğitim programına katılmış deney grubunun böyle bir eğitime katılmamış kontrol grubundan daha fazla ilerleme göstermesi biçimindeydi. Öğrencilerde gözlenen değişimleri bu yönde değerlendirebilmek üzere ilerleme göstergesi olarak bir ölçüt oluşturulmuştur. Buna göre, ön ölçümden son ölçüme beklendik yönde değişim ve izlemede bu değişimi sürdürme ile ön ölçümden son ölçüme beklendik yönde değişim ve son ölçümden izleme ölçümüne yine beklendik yönde değişim gösterme, ilerleme olarak değerlendirilmiştir. Bu ölçüt kullanılarak, gerçekleştirilen psiko eğitim programının temel ölçme aracı olan EÖYSBÇÖ'nin hangi maddeleri ve alt boyutları için hedeflere ulaşıldığı araştırılmıştır.

EÖYSBÇÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları: Çalışmaya katılan öğrencilerin kendi içlerindeki değişimlere bakıldığında (Bkz. Grafik 1., Bkz. Ek-28); toplam puan açısından herhangi bir düzeyde olumlu değişim gözlenmeyen öğrenciler kontrol grubu öğrencileridir ve ikisi erkektir (K7e-K4e-K6). I. Faktör açısından; kontrol grubunda, toplam puanda da ilerleme göstermeyen erkek öğrenciler I. faktörde de ilerleme göstermeyen iki öğrenciyi oluşturmuştur. II.Faktör açısından ise biri yukarıda sözü edilen erkek öğrencilerden olmak üzere toplam yedi öğrencide olumlu bir değişim gözlenmemiştir. Bu yedi öğrenciden 2 tanesi deney grubundandır (D3-D5). III. Faktör açısından ise, ikisi toplamda ve I.Faktörde ilerleme göstermeyen erkek öğrenciler olmak üzere toplam 8 öğrenci ilerleme göstermemiştir. Bu öğrencilerden iki tanesi deney grubundandır (D6-D2). Bu koşullarda, kontrol grubunda değişim göstermeyen öğrencilerin hemen her boyut için aynı öğrenciler olurken, deney grubunda farklı öğrencilerde değişim gözlenmemiştir .

EÖYSBÇÖ puanları açısından, olumlu değişim göstermeyen öğrenciler açısından bakıldığında, K4e ile K7e 1. ve 3. faktörde ve toplamda zorlanan öğrencilerdir. K4e 2. faktörde de zorlanırken K6 toplamda ve 3. faktörde zorlanmaktadır. Kontrol grubundaki öğrenciler içinde olumsuz değişim göstermeyen öğrenci olmadığı; öğrencilerin özelliklerine bakıldığında, en fazla olumsuz değişim gözlenen üç öğrenciden ikisinin erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

EÖYSBÇÖ maddeleri: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin her bir maddedeki değişimlerine bakıldığında (Bkz. EK-27); başlangıçta 1., 4., 6., 7., 8., 9., 10., 11.,12. ve 13. maddelerde deney grubunun puan ortalamalarının kontrol grubu puan ortalamasından daha fazla olduğu; 2., 15., 16. ve 17. maddelerde ise, kontrol grubunun ortalamalarının daha fazla olduğu ve 3., 5. ve 14. maddelerde grupların ortalamalarının eşit olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, beklendik gelişimsel değişimlerin görülmediği maddeler ise, deney grubu için 8., 11. ve 15. maddeler olurken, kontrol grubu için 3., 6., 9., 15., 16. ve 17. maddelerde beklendik gelişimsel değişim gözlenmemektedir. Burada dikkat çekici olan bir durum, 15.,16. ve 17. maddeler açısından kontrol grubu ortalamasının, başlangıçta deney grubu ortalamasından daha fazla iken, son test ve izleme ölçümlerinde giderek deney grubu ortalamasından daha düşük düzeye gelmesidir. Bu madde içeriklerine bakıldığında, arkadaş ilişkisi, derste dikkat toplama ve sınıf içi iletişim konularını içerdiği görülmektedir.

Ön testten izlemeye en fazla sayıda öğrencinin ilerleme gösterdiği maddenin I.Faktörde yer alan 4. madde (Ders çalışırken ve ödev yaparken bir plan doğrultusunda hareket ederim.) olduğu görülmektedir. Dördüncü maddede ilerleme gösteren toplam 7 öğrencinin 5'i deney (D2-D4-D5-D6-D7) 2'si kontrol (K3e-K6) grubundandır. Bu maddede ilerleme göstermediği belirlenen 2 deney grubu öğrencisinin (D1-D3) puanlarına bakıldığında; ön testten son teste sabit kalma, izlemede artış yönünde değişiklik görülmektedir.

Deney grubunun beklendik gelişimsel değişim göstermediği maddelere (8., 11. v1 15.) bakıldığında, ikisinde en düşük puanın son testte olmasına karşın izleme ölçümünün ön ve son test ölçümünden yüksek olduğu, bir madde için (15.madde) son test ölçümünün ön test ve izleme ölçümünden yüksek olduğu ve ön ölçüm ile izleme ölçümünün aynı olduğu görülmektedir. Bu madde içeriklerine bakıldığında, vazgeçmeme (8.madde), kontrol edebilme (11.madde), iletişim zorluğu (15.madde) boyutunda değerlendirilebileceği görülmektedir. Kontrol grubunun beklendik gelişimsel değişim göstermediği maddelere (3., 6., 9., 15., 16. ve 17.) bakıldığında, olumluya gidiş olmaması dışında, beklenmedik yönde değişim gözlenmesi dikkat çekicidir. Bu madde içeriklerine bakıldığında, ölçeğin sorumluluk ve görev faktöründeki maddeler ile duyuşsal davranışsal boyut maddelerini içerdiği görülmektedir.

Bu sonuçlara bakıldığında deney grubundan herhangi bir öğrencinin ilerleme göstermediği maddeler I.Faktörde yer alan 8. ve 11. (8. Ders çalışırken bir konuyu anlamadığımda anlayıncaya kadar uğraşırım. 11. Sınavlara hazırlanırken sınava dahil olan tüm konuları gözden geçirmek beni rahatlatır.) maddeler olmuştur. Bu maddelerden her üç ölçümde alınan puanlar açısından bakıldığında her iki grup için de çoğunlukla 3 ve 4 düzeyinde puanların alındığı görülmektedir. Kontrol grubundan hiçbir öğrencinin ilerleme göstermediği maddeler ise 2., 3., 5., 6., 9.,15. ve 16. maddeler olmuştur. Bu maddelerden her üç ölçümde alınan puanlar açısından bakıldığında, gerek öğrenciler gerekse ölçümler arasında heterojen bir dağılım görülmektedir. Bu maddelerin yer aldığı alt testler açısından bakıldığında; I.Faktörde 1 madde (9. Ders çalışmak sıkıcı gelse de düzenli çalışırım.), II.Faktörde 4 madde (2. Ders çalışırken dikkatimi artıracak ve kolay öğrenmemi sağlayacak yolları kullanmakta zorlanırım. 5. Sınıfta bana yöneltilen olumsuz tepkiler derse olan katılımımı azaltır. 15. Okuldaki arkadaşlarımla sorun yaşadığımda sorunu anlamaya ve gidermeye çalışmak gibi yapıcı yolları kullanmakta zorlanırım. 16. Ders dinlerken dikkatim dağılıncı ne yapsam tekrar toplayamam.) ve III.. Faktörde 2 madde (3. Verilen ödevleri istenen içerik ve biçimde hazırlamakta zorlansam da

tamamlarım. 6. Okuldaki grup çalışmalarının başarıya ulaşması için üzerime düşen görevleri yerine getiririm.) yer aldığı görülmektedir.

IV.4.2. Öğrencilerin Program ve Uygulayıcı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Değerlendirmeler

Toplam 10 oturumluk psiko-eğitim programının son test uygulamasında deney grubundaki öğrencilerden yazılı olarak geri bildirim alınmıştır. Öğrencilerden, uygulayıcı tarafından hazırlanmış dört ayrı başlıkta (Bkz. Ek-25), uygulama ile ilgili görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin çalışmayla ilgili yazılı geribildirimleri gözden geçirildiğinde, düşünce ve duygularını paylaşma ve tanıma fırsatı yaşamanın genel beğenilen yönler olduğu, uygulamanın ders çıkışlarında gerçekleştirilmesinin ve uzun konuşmalar olmasının çalışmayla ilgili verimi azalttığı, grup çalışmalarına ek bireysel görüşmelerin gerçekleşmemesinin çalışmada beğenilmeyen yönleri oluşturduğu, çalışmadan elde edilen en önemli kazancın genel olarak ve stres zamanları için düşünce ve duygularıyla ilgili olumlu değişiklikler yaşamış olmaları olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çalışmaların geliştirilmesine yönelik önerileri ele alındığında ise; uygulamanın zamanlaması, mekanın daha açık ve rahat olması, uygulamalı bölümlerin daha ağırlıklı olması, uygulamaların gerçek stres ortamlarında gözleme, değerlendirme ve geliştirmeyi de içermesi, üniversite öğrencileri ile görüşme şanslarının olması biçiminde gruplanabildiği görülmektedir. Öğrencilerin yazılı geribildirimleri genel olarak değerlendirildiğinde somut etkinlikler boyutu ve kendini ifade şansı olması çalışmada önemli olumlu olarak karşımıza çıkarken, zamanlama ve uygulamadaki bazı zorluklar çalışmanın önemli olumsuzluklarını oluşturmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Ergenlik dönemindeki gelişimsel kaynaklı stres yaşantıları arasında önemli bir yeri olan eğitim-öğretim sürecinde stresle başa çıkmanın değişik boyutlarda (örneğin, etkili ders çalışma alışkanlıkları, sınıf içi etkileşim, sosyal beceri eğitimi, iletişim becerileri, meslek seçimi) değerlendirildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise, ergenlere eğitim-öğretim etkinlikleri temelinde destek sağlamayı amaçlayan bir program geliştirilmiş ve etkililiği sınanmıştır. Çalışmada kullanılan üç farklı ölçme aracı vardır. Ayrıca, uygulanan program ve etkililiği konusunda daha ayrıntılı bilgi sahibi olabilmek için öğrencilerin olası yaşam değişimleri ve bu değişimleri nasıl değerlendirdiklerini sorgulayan bir bilgi formu kullanılmıştır. Ön ölçüm sırasında, çalışmaya katılan öğrencilerin, son 1 yıldaki yaşam değişimleri sorgulanırken, izleme ölçümünde son 6 aydaki yaşam değişimleri sorgulanmıştır. Dolayısıyla ön ölçüm sırasındaki değerlendirme, psikoeğitim uygulamasından bağımsız koşulları sorgularken, izleme ölçümündeki değerlendirmeler uygulamaya bağımlı koşulları sorgulamaktadır. Bu bölümde ise, yukarıda açıklanan çalışmadan elde edilen sonuçlar araştırmancının denenceleri kapsamında tartışılacaktır.

V.1. Strese Karşı Aşılama Eğitimi İlkeleriyle Hazırlanmış Psikoeğitim Programına Katılım Yoluyla Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Düzeyinin Artırılmasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Deney ve kontrol gruplarının EÖYSBÇÖ'nden elde edilen toplam puan açısından ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki ortalama puan farklılıklarının anlamlı olduğu bulunmuştur. Anlamlı puan farklılıkları,

uygulanan psikoeğitim programının etkililiği açısından incelendiğinde; programın eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyini artırdığı görülmektedir. Bu sonuç ile çalışmanın I.1.1. denencesi desteklenmiştir.

Ancak, grupların EÖYSBÇÖ'nin toplamından aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubu puanları ön ölçümden izleme ölçümüne dek artış gösterirken, kontrol grubunda en yüksek ortalamanın son testte olması dikkat çekicidir. Kontrol grubunun ön, son ve izleme ölçümlerinden aldığı puan ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kendi içindeki puan değişimleri dikkat çekicidir. Bu durum, beklendik gelişimsel değişim yönüne ters bir değişim sergilemektedir. Ayrıca Tyszkowa (1990) tarafından bildirilen, ergenin okulla ilgili güç durumlarla zaman içinde daha başa çıkabilir hale geldiği yorumu ile bağdaşmamaktadır. Bu koşulda, deney ile kontrol gruplarının koşulları arasındaki farklılığın yalnızca psikoeğitim programı uygulaması olup olmadığı sorusuna yanıt aramak gerekmektedir. Deney ve kontrol gruplarının arasında psikoeğitim uygulaması dışında farklı olduğu bilinen tek koşul grupların cinsiyet örüntüleridir. Şöyle ki deney grubu bütünüyle kız öğrencilerden oluşurken, kontrol grubunda kız ve erkek öğrenciler yer almaktadır. Alanyazında, stresle başa çıkma yolları açısından cinsiyetler arası farklılıklardan sıklıkla söz edilse de (Aysan, 1988; de Anda ve Brandley, 1997; Giderer, 1990; Plunkett, Radmacher, Kimberley ve Mall-Phanara, 2000; Stark ve arkadaşları, 1989) özellikle eğitim-öğretim yaşantıları kapsamında değerlendirilebilecek stres yaşantılarında kullanılan başa çıkma yolları açısından belirgin cinsiyet farklılıkları bildirilmemektedir. Bununla birlikte çalışmada kullanılan EÖYSBÇÖ'nin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda yer alan okullar içinde Fen Lisesi için cinsiyet farklılıkları bulunmadığı da gözlenmiştir. Bu bilgiler ışığında deney ve kontrol grupları ile kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin EÖYSBÇÖ'nin toplamından aldıkları puanların ön ölçüm, son ölçüm ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların değişim örüntüleri incelendiğinde a) deney ve kontrol gruplarının farklı değişim örüntüleri gösterdiği, b) kontrol grubundaki erkek öğrencilerden bir tanesinin son ölçüm ve izleme ölçümünde önemli bir düşüş gösterdiği ancak, hem kız hem de erkek öğrencilerden son ölçüm ve izlemede düşüş

gösterenler olduğu görülmektedir. Bu koşulda, kontrol grubu ile deney grubunun cinsiyet örüntülerinin farklı olmasının EÖYSBÇÖ'nin toplamından alınan puanlar açısından anlamlı bir etki yaratmadığı söylenebilir. Gruplar arasında yaşam, barınma ve stres koşullarında ön ölçüm ve izleme ölçümü sırasında ve arada geçen zaman diliminde önemli bir değişim yaşama açısından da belirgin bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bu koşullarda kontrol grubunun deney grubundan farklı ve beklenmedik yöndeki değişimini açıklayacak herhangi bir bilgi mevcut değildir. Elde olan bilgi ve bulgular ışığında uygulanan psikoeğitim programının eğitim-öğretim ortamlarında stresle başa çıkma düzeyini olumlu biçimde etkilediğini söylemek mümkündür.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde EÖYSBÇÖ'nin alt boyutları açısından elde edilen bulguların tartışılması yer alacaktır.

V.1.1. EÖYSBÇÖ'nin Ders Çalışma-Sınava Hazırlanma Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Deney ve kontrol gruplarının EÖYSBÇÖ'nin ders çalışma-sınava hazırlanma alt boyutundan elde edilen puan açısından ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki ortalama puan farklılıklarının anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ancak, grup ayrımı yapılmaksızın, öğrencilerin ön test, son test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç ile çalışmanın 1.1.2. denencesi desteklenmemiştir.

Çalışmanın bu bulgusu, Tyszkowa'nın (1990) okulla ilgili güç durumlar dediği koşullar bilişsel düzeyde ve davranış düzeyinde ele alındığında, ister bir müdahale yapılsın, ister yapılmazın öğrencilerin zaman içinde akademik etkinlikler açısından yollarını bulmakta oldukları biçiminde yorumlanabilir. Deney ve kontrol gruplarının EÖYSBÇÖ'nin ders çalışma-sınava hazırlanma alt boyutunda benzer gelişim örüntüleri sergiledikleri görülmektedir. Çalışmada yer alan öğrencilerin bilişsel gelişimsel ve akademik performansları açısından bakıldığında; üstün özellik taşımaları ve ön ölçümde EÖYSBÇÖ'nin özellikle ders çalışma ve sınava hazırlanma boyutunda çok düşük puan almamış olmalarının, deney grubunun sağladığı

gelişimin ölçek yoluyla ölçülmesini ve normal gelişimsel değişim paralelinde kontrol grubundan olan farklılığının görülebilmesi açısından yetersizlik yarattığı düşünülebilir. Ancak grupların, çalışmanın başlangıcında aldıkları puanlar dikkate alındığında, ilerleme düzeylerinin en üst düzeye ulaşmadığı da söylenebilir. Bu durumda da programın içeriğinde, yalnızca üstün nitelikli öğrencilere ve yatılı okul koşulunda okuyan öğrencilere yönelik olmayıp, daha genel ve yaygın eğitim-öğretim koşullarını merkeze alınmış olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyi açısından öğrencilik görev ve sorumlulukların temelini oluşturan ders çalışma ve sınava hazırlanma davranışları dikkate alındığında, grup ayrımı yapılmaksızın deney ve kontrol gruplarının ölçümler boyu değişiminin anlamlı olması, eğitim-öğretim ortamlarının temel hedefinin akademik performans boyutunda olması ile paralel olarak görülebilir. Ancak akademik performansı doğrudan artırması beklenen davranışlar ve eylemler olarak görülse de eğitim-öğretim yaşantılarında etkili ders çalışma-sınava hazırlanma konusunda bilgi ve beceri kazanma her zaman performansı doğrudan artırmayı sağlamamaktadır (Kaya, 2001; Kiselica, Baker, Thomas ve Reedy, 1994; Uluğ, 1981). Etkili ders çalışma alışkanlıkları kazandırma ve geliştirme konusunda yürütülmüş çalışmalar içinde sınava yönelik çalışmalar daha az yer almaktadır. Sınavla ilgili çalışmaların daha çok sınava hazırlanma boyutu ve sınav kaygısı boyutunda üniversiteye giriş sınavına hazırlık ya da sınavla öğrenci alan ilk ve ortaöğretim kurumlarına giriş konusunda ele alındığı görülmektedir (Baltaş, 2001). Genel bir değerlendirme yapılacak olursa, lise eğitiminin içeriğinde her bir dersin ve konunun, üniversite sınavında (ÖSS) çıkabilecek potansiyel bir soru ya da konu olarak algılanması söz konusudur. Eğitim-öğretim süreci, lise eğitiminden bir şey öğrenmek anlamından çok, üniversiteye hazırlanma gibi görülmektedir. Eğitim-öğretim yaşantılarının önemli ve bir anlamda gündelik araçlarından olan sınavlar ise daha çok başarı ve başarısızlık boyutunda değerlendirilmektedir. Bunlara ek olarak Fen Lisesi koşullarında üniversiteye girişte, okul başarı puanı uygulamasının sonucunda da öğrenci başarısız olmadığı halde okul ortalamasının düşmesine yol açtığı koşulda sistem, öğrenciyi okul değişikliği sürecine

zorlamaktadır. Dolayısıyla ders çalışma ve öğrenme hedefi, sınavlarda başarılı olma ve yüksek puan alma hedefinin gerisinde kalmaktadır. EÖYSBÇÖ'nin 1. alt boyutu ile iki farklı akademik etkinliğin (ders çalışma ve sınava hazırlanma) değerlendiriliyor olması da program yoluyla sağlanan değişimin iki farklı alanda sağlanan değişimin biraraya gelmesine yol açmış olarak görülebilir. Buradan hareketle, öğrencilerin gelişim için, sınavda başarılı olma ya da not ortalamasını 5 yapma ölçütü koymaları ders çalışma ve sınava hazırlanma boyutunda tek yönlü değerlendirme yapmalarına ve sağladıkları değişimi azımsamalarına yol açmış olabilir.

V.1.2. EÖYSBÇÖ'nin Duyuşsal-Davranışsal Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Deney ve kontrol gruplarının EÖYSBÇÖ'nin duyuşsal-davranışsal alt boyutundan elde edilen puanlar açısından ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki ortalama puan farklılıklarının anlamlı olduğu bulunmuştur. Anlamlı puan farklılıkları uygulanan psikoeğitim programının etkililiği açısından incelendiğinde, program yoluyla eğitim-öğretim yaşantılarında duyuşsal-davranışsal boyutta stresle başa çıkma düzeyinin artırıldığı söylenebilir. Ancak, grupların başlangıçta benzer olmadıkları düşünülürse, gözlenen değişim, deney grubunun kendi içinde gerçekleşen değişimdir. Bu sonuç ile çalışmanın 1.1.3. denencesi kısmen desteklenmiştir.

EÖYSBÇÖ'nin sosyal-duyuşsal alt boyutunda değerlendirilen başa çıkma davranış özelliklerine baktığımızda, sınıf içinde kendini ifade etme, akademik performans sergileme ve heyecan koşullarını düzenlemenin yer aldığı görülmektedir. Kendini değerlendirme, benlik saygısı ve kendini iyi hissetme boyutunda yer alan benzer müdahale çalışmalarıyla kıyaslandığında, uygulanan psikoeğitim programının sınırlılıklarıyla birlikte bu çalışmalarla paralel sonuçlar yarattığı söylenebilir (Aysan, 1994; Hains, 1994; Hay, Bryne ve Butler, 2000; Meichenbaum, 1972). Ölçeğin ikinci boyutu olan duyuşsal-davranışsal alt boyutun ele aldığı davranış özellikleri dikkate alındığında, özellikle sosyal roller ile öğrencilik görev ve sorumlulukları çerçevesinde, deney grubu öğrencilerinin başa çıkma düzeyinin yükseltildiği

söylenbilir. Bu bağlamda başlangıçta kontrol grubundan daha düşük düzeyde başa çıkmakta olan deney grubu müdahaleden yarar sağlamış gözükmemektedir. Deney grubu, normal gelişimsel süreçte gözlenen değişim açısından kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, ön test ölçümleri açısından gözlenen anlamlı farklılık, son test ve izleme ölçümleri açısından görülmemektedir. Dolayısıyla grupların kendi içindeki değişimleri değerlendirmek olası iken, grupların karşılaştırılması olası değildir.

Burada dikkati çeken ikinci bir durum, çalışma sonucunda deney grubu, kontrol grubunun başlangıçtaki başa çıkma düzeyine ulaşabilmişken, kontrol grubunun başlangıçtan daha alt düzeye inmiş olmasıdır. Deney grubundaki öğrencilerin çalışmaya devamını sağlayan koşulun bu boyutta yaşadıkları zorluk olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin devamsızlık göstermeleri ya da geri çekilmelerinin ise bu boyutta başlangıçta bir zorluk tanımlanamalarına bağlı olduğu düşünülebilir. Yine grupların oluşturulmasında yaşanan temel zorluklardan biri olan cinsiyetin dengelenememiş olması da yine bu kapsamda ele alınabilir. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma açısından Fen Lisesi için cinsiyet farklılıklarının bulunmamış olması, deney ve kontrol gruplarının cinsiyet örüntülerinin farklı olmasının EÖYSBÇÖ açısından etkisi olmayacağını göstergesi olarak alınmıştır. Ancak burada deney grubuna devam edenlerin yalnızca kız öğrenciler olmasının irdelenmesi yararlı olacaktır. Newcomb ve arkadaşlarının (1989) kızların erkeklere göre, istendiği daha istedik, istenmediği daha istenmedik algılıyor oldukları biçimindeki değerlendirmeleri bu koşulu açıklamaya yardımcı olabilir. Zorlukları benzer olmasına karşın, zorluk ve başarı düzeylerini erkeklere göre daha fazla değerlendiriyor olmaları sonucu, kız öğrenciler çalışmada kalırken, erkek öğrenciler uygulamaya devam etmemişlerdir.

V.1.3. EÖYSBÇÖ'nin Sorumluluk-Görev Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Deney ve kontrol gruplarının EÖYSBÇÖ'nin görev ve sorumluluk alt boyutundan elde edilen puanlar açısından ön test, son test ve izleme

ölçümleri arasındaki ortalama puan farklılıklarının anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç ile çalışmanın I.1.4. denencesi desteklenmemiştir.

EÖYSBÇÖ'nin ödev-sorumluluk altboyutu açısından deney ve kontrol gruplarındaki değişim incelendiğinde; yalnızca grup temel etkisinin anlamlı çıkması dikkat çekicidir. Grupların, ölçümler dikkate alınmaksızın puan ortalamalarının farklı olmasına bakıldığında, deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu boyut özellikle stresle başa çıkma konusunda geliştirilen ölçekler içinde rastlanmayan bir içerik taşımaktadır. Bu boyut, bir yandan ahlaki gelişim değişimlerini, diğer yandan öğrencilik görevlerine uyum sağlamayı içermektedir. Bununla birlikte, ölçeğin geliştirilme çalışmalarında bu alt boyutunun özellikle tek başına karar vermeyi sağlayıcılık açısından sınırlılığına dikkat çekilmiştir. Aslında bu alt boyutun, davranış içerikleri açısından daha çok bir kişilik yapısı boyutunu (A tipi kişilik, yılmazlık vb.) temsil ettiği düşünülebilir. Ayrıca ahlak gelişimi boyutunda ele alınabilecek özelliklerin de yer aldığı söylenebilir. Buna ek olarak, görev ve sorumluluk anlayışları ve bu gerekenlerin yerine getirilme biçimi açısından içsel ya da dışsal denetim odaklı olup olmamanın etkisi önemli gözükmemektedir (Aydın, 1999; Giderer, 1990). Bu açıdan, çalışmada yer alan grupların benzer özellikler taşıyan öğrencilerden oluşması söz konusuysa da, deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre daha dışsal denetim eğilimli olabilirler. Bu durum da çalışmaya katılım gereksinimlerini açığa çıkaran bir koşul ifade ediyor olabilir. Bununla birlikte stresle başa çıkma programı yoluyla denetim odağının değişmediğine ilişkin araştırma sonuçları vardır (Wassel ve Collins; 1995). Dolayısıyla bu alt boyut ile bir başa çıkma davranış özelliği kadar bir kişilik özelliğinin de sorgulandığı ve programın hedefinin doğrudan kişilik değişimi olmadığı gözardı edilmemelidir.

Deney ve kontrol gruplarının EÖYSBÇÖ'nin alt boyutlarından ve toplamından ön test, sontest ve izleme ölçümünde elde ettikleri puan ortalamalarıyla ilgili analiz sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda duygu ve davranış boyutunun önemli olduğu ve genel anlamda eğitim-öğretim yaşantılarıyla

başta çıkmayı açıklayan temel boyut olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubunun birinci ve üçüncü alt boyutta kontrol grubuna oranla ortalamada daha fazla başta çıkabilir gözükmelerine karşın, bunun A tipi kişilik özelliklerinin daha belirgin olmasına bağlı olabileceği de düşünülebilir. Görev ve sorumluluk alanında daha üst düzeyde başta çıkabiliyor olmaları ile birlikte ele alındığında, deney grubundaki öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantılarının gelecek hedeflerine ulaşmadaki önemini daha yoğun yaşamakta oldukları söylenebilir. Bunun tersine eğitim-öğretim yaşantılarıyla ilgili fazlaca sorumluluk taşıdıkları ya da taşıyabileceklerinden fazla sorumluluk hissettikleri söylenebilir. Bu paralelde, başta çıkmanın bir parçası olarak ikinci boyuttaki zorlanma nedeniyle üçüncü boyutun içerdiği tutum ve davranışlar daha zorlayıcı bir nitelik kazanmakta ya da sorumluluk-görev algısı ve bunları yerine getirme biçimi duyuşsal-davranışsal boyutta zorluk yaratıyor denebilir.

Her ne kadar deney ve kontrol grupları, EÖYSBÇÖ'nin ikinci faktörü olan duyuşsal-davranışsal alan boyutunda çalışmanın başlangıcında farklı olsalar da deney grubunun bu boyutta ilerleme gösterirken, kontrol grubunun başlangıçta deney grubundan daha üst düzeyde olmasına karşın süreçte daha olumsuz düzeye gelmesi dikkat çekici bir bulgudur. Bu bulgu aynı zamanda önleyici çalışmalar açısından önemli bir konuya dikkat çekmektedir; herhangi bir boyutta zorluğu olduğu belirlenmemiş bir öğrencinin, zaman içinde aynı düzeyde başta çıkamayabileceği, öğrenciyi destekleyici ve geliştirici müdahale ve yaklaşımların, düzenlemelerin sürekli olması gereğini de gösterdiği biçiminde yorumlanabilir.

Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başta çıkma EÖYSBÇÖ bağlamında üç boyutta değerlendirilmiştir. Bu boyutlar ayrı ayrı ve birbirleriyle etkileşimleri açısından ele alındığında, birinci boyutun akademik yaşam, ikinci boyutun duygusal yaşam ve üçüncü boyutun öğrencilik rolü ve ahlaki değerlendirmelerle ilgili olduğu görülmektedir. EÖYSBÇÖ'nin gerek ders, ödev, sınav sorumlulukları gerekse ilişkilerde rollere bağlı görev ve sorumluluklar açısından, stres yaşama ve başta çıkmanın nasıl olacağını görev ve sorumlulukların algılanma ve yerine getirilme biçimine bağlı olduğu

söylenbilir. Bu süreç ise ahlak gelişimi ve rol alma açısından sosyal ve duygusal gelişim boyutunda değerlendirilebilir. (Boyes ve Chandler, 1992; Hoffman, Levy-Shiff, Sohlberg ve Zariski, 1992; Hoffman, Levy-Shiff ve Ushpiz, 1993; Compas, 1997; Elliot ve Place, 1998; Greenberger ve McLaughlin, 1998; Klaczynski, Fauth ve Swanger, 1998; Zeytinoğlu, 1984). Genel anlamda sosyal ve duygusal gelişimin önem kazandığı stres yaşama ve stresle başa çıkma davranışları açısından, bilişsel gelişim alanında üstün özellikli gruba giren deney ve kontrol grubu öğrencilerinin özelliklerinin de dikkate alınması gereklidir. Başarıya odaklanma, A tipi kişilik özellikleri bağlamında değerlendirildiğinde, bu gruba yönelik stresle başa çıkma becerileri öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır. A tipi kişilik özelliği taşıyan (ya da bu tarz bir kişilik geliştirme olasılığı olan) bireyler için, kontrol edilebilirlik algısı önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergenlik döneminde, özellikle lise düzeyinde ve A tipi kişilik özelliği taşıyan öğrenciler açısından bakıldığında, üniversiteye giriş gibi bir stres kaynağının bu öğrenciler tarafından nasıl değerlendirilebileceği ve dolayısıyla yaşayabilecekleri stres düzeyi anlaşılabilir. Çünkü bir yandan öğrenci diğer yandan sistem doğrudan sorun çözme (ders ve sınav başarısı) odaklı duruma gelmekte ve öğrencinin gelişimsel bağlamda yer alan duygusal özellikleri ve zorluklar bu yaklaşımla çok kolaylıkla dikkate alınmamaktadır.

Tyszkowa (1990) 16-18 yaş grubunda en çok görevler ve kişilerarası ilişkilerle güçlükler yaşandığını rapor etmiştir. Yazarın, görev durumlarının daha genç grup için zor durum anlamı taşıdığı, kişilerarası ilişkiler boyutunun da kişilik yapısına, değerlere ve kişilerarası ilişkilere yönelik potansiyel tehlike yaratması açısından önemli olduğu biçimindeki yorumu bu çalışma sonuçları açısından da geçerlidir. Tyszkowa (1990), görevler açısından kısa zamanda çok iş yapılmasının beklenmesi, ilişkiler açısından da en çok öğretmenlerle öğrenciler arasındaki çatışmaların zorlayıcı olduğunu saptamıştır. Bu çalışmada da bilgi formu ile yapılan sorgulamada daha çok öğretmenlere yönelik zorluk belirtilmiştir. Gerek çalışma içeriğindeki paylaşımlarda ve gerekse öğrencilerin yazılı geribildirimleri yoluyla elde edilen bilgilerde de akademik görev ve sorumlulukların çokluğu sıklıkla dile getirilen en önemli sorun niteliği taşımaktadır. Ancak çoğunlukla akademik ortama yönelik

sorunların ifade edilmesi, çalışmanın yapıldığı yer ve çalışma içeriğine bağlı olarak da ortaya çıkmış olabilir.

Çalışma kapsamında, gerek ölçek geliştirme gerekse programın uygulanması aşamalarında ölçülen değişkenler açısından, Fen Lisesi için kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar saptanmamış olmasına karşın, özellikle deney grubuna başlangıçta katılanlar arasında erkek öğrenciler olmasına karşın yalnızca kız öğrencilerin arasında devamlılık görülmesi sorun yaşama ve çözüme sürecinde cinsiyete göre farklılıklar konusunda duyarlı olunması konusunda bir ipucu olarak alınabilir. Bu bağlamda, uygulayıcının cinsiyetine göre de farklı sonuçlar elde edilip edilmeyeceği incelenmesi gereken bir konu olarak değerlendirilmelidir.

Çalışma kapsamında geliştirilmiş olan EÖYSBÇÖ yoluyla, stresle başa çıkma konusunda geliştirilecek bir ölçme aracının hem stres verici yaşantıyı, hem de o yaşantıya yönelik sağlıklı ve sağlıksız yolların kullanımını ve belki de kullanılan yolların etkililiğini değerlendirdiği kadar, zaman içindeki değişimleri ve gelişimsel görevler paralelinde yer alan stres vericileri ile birlikte genel başa çıkma biçim ve tarzlarının değerlendirilebilmesinin de konuya bütünlük kazandırdığı görülmektedir (Hinton ve arkadaşları, 1991; Lazarus, 2000; Oakland ve Ostell, 1996). Dolayısıyla stres yaşamının göstergesi yalnızca bir duygu durum ölçümüne bağlı olmamalı, belli alanlarda başa çıkma yol ve düzeylerini de içermelidir. Çalışmada kullanılan EÖYSBÇÖ bu bağlamda, gelişimsel görev alanlarından birine yönelik gereksinimi giderebilecek, davranış değerlendirmesini odak alan bir ölçme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. EÖYSBÇÖ, özellikle görev ve sorumluluk alt boyutu açısından bir kişilik özelliğini doğrudan değerlendirmeye yönelik bir içeriğe de sahiptir. Mullis ve arkadaşları da (1993) ergenlik dönemi streslerini değerlendirmede özellikle yaşam olayları üzerinden yapılan puanlamalardaki farklılıklara dikkat çekmektedir. Ayrıca yaşam olayı ile değerlendirme arasında geçen zamanın önemi de dikkat çekilmektedir. Stresi yaşam olayları üzerinden ele alan çalışmacılar, ergen stresini değerlendirirken, ölçmede olayın sıklığı, etkililik ve yoğunluğunun birarada değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

V.2. Strese Karşı Aşılama Eğitimi İlkeleriyle Hazırlanmış Psikoeğitim Programına Katılım Yoluyla Stresle Etkili/Etkisiz Başa Çıkma Yollarının Kullanımına İlişkin Bulguların Tartışılması

Bulgular, eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma boyutunda etkili başa çıkma yollarının kullanımının artırılması ve etkisiz başa çıkma yollarının kullanımının azaltılması açısından incelendiğinde; stresle etkili başa çıkma yollarından olan aktif başa çıkma, sosyal destek kullanma ve iyimser yaklaşım ile etkisiz başa çıkma yollarından kendini suçlama, kadercı yaklaşım, doğaüstü güçlerden yardım arama açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı farklılığın bulunduğu tek alt boyut, stresle etkisiz başa çıkma yollarından geri çekilme alt boyutudur.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde, SBÖ ile değerlendirilen eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma yolları içeriğindeki her bir alt boyuta yönelik bulgular tartışılacaktır.

V.2.1. SBÖ'nin Aktif Başa Çıkma Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Deney ve kontrol gruplarının SBÖ'nin Aktif Başa Çıkma yaklaşımı açısından ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki ortalama puan farklılıklarının anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç ile çalışmanın 1.2.1. denencesi desteklenmemiştir.

Ancak, grupların ön test, son test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanlara bakıldığında, deney grubunun artış, kontrol grubunun azalma yönünde eğilim göstermesi dikkat çekicidir. Aktif başa çıkmanın daha çok sorun odaklı başa çıkma boyutunda değerlendirildiği düşünülürse, her iki grup için de eğitim-öğretim yaşantılarındaki stresle başa çıkmada soruna odaklı başa çıkmanın zamanla artması beklenmektedir. Oysa çalışmada kontrol grubunun aktif başa çıkma puanlarında istatistiksel olarak anlamlı olmasa da bir azalma görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının, aktif başa çıkma yaklaşımından ön test ölçümünde aldıkları puanlara bakıldığında,

faktörden alınabilecek puanın üst sınırlarına yakın puan aldıkları görülmektedir. Bu eğilim aslında son test ve izleme ölçümü için de geçerlidir. Ancak deney grubu ile kontrol grubu ortalama puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı olmasa da farklı yönlerde değişim göstermeleri dikkat çekicidir. Bu durumu yorumlamak gerekirse, öğrencilerin, başarıları ile tarzlarını kıyasladıkları ve başarı düzeylerini düşük buldukları için tarzlarını da yetersiz algıladıkları düşünülebilir. Gerçekten öğrenciler aktif başa çıkma yaklaşımını ne derece kullandıklarına göre değil, sonuca (başarıya-not ortalamasının beş olması) ulaşıp ulaşmamalarına göre değerlendiriyor olabilirler. Aynı açıdan bakıldığında, deney grubunun, uygulamaya katıldığı için tarz ve başarı arasında daha farklı bir ilişki kurmuş olduğu düşünülebilir.

Stresle aktif başa çıkma yolunun kullanımında stres kaynağına ve farklı özellikteki okullarda eğitim gören öğrenciler açısından ele alındığında da fen lisesi ve benzeri özellikteki lise öğrencilerinin, normal lisedekilere göre aktif başa çıkma yolunu daha fazla kullandıkları görülmektedir (Oral, 1994).

Stresle başa çıkma davranışlarını belirleyen en önemli etken stres kaynağının ya da sonuçlarının kontrol edilebilirliği inancının var olup olmadığıdır (Olbrich, 1990). Eğitim-öğretim yaşantıları kadar performans açısından doğrudan öğrenciye bağlı, sistem ve süreç açısından doğrudan öğretmen ve yöneticilere bağlı bir süreçte öğrencinin kontrol edilebilirliği düzenlemesi çok kolay olmamaktadır. Bu yüzden öğrenciye doğrudan kendini ifade şansının, duygu ve düşüncelerini ifade ve tartışma şansının verilmesi büyük önem kazanmaktadır. Etkin başa çıkma yollarının geliştirilmesi boyutunda, sorun çözme odaklı müdahale programları ele alındığında, soruna yönelim ile sorun çözme becerilerinin farklı işlevi olabileceği bildirilmektedir (Printz ve arkadaşları, 1999). Printz ve arkadaşları (1999), öğrencilerin soruna yönelik olmalarının daha çok stres ve uyumun göstergeleriyle ilişkili olduğunu, sorun çözme becerilerinin ise daha çok arkadaşlardan algılanan sosyal destekle ilişkili olabileceğini savunmaktadır.

V.2.2. SBÖ'nin Sosyal Destek Kullanma Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Deney ve kontrol gruplarının SBÖ'nin Sosyal Destek Kullanma yaklaşımı açısından ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki ortalama puan farklılıklarının anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç ile çalışmanın 1.2.2. denencesi desteklenmemiştir.

Grupların ölçüm ortalamalarına bakıldığında; kontrol grubunun son ölçüm sırasında en yüksek ortalamaya sahip olurken, izlemede en düşük ortalamaya sahip olması dikkat çekicidir. Özellikle eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkmada sosyal desteğin kullanımı çok boyutlu olarak karşımıza çıkabilir. Şöyle ki, araçsal, duygusal boyutlarda sosyal destek kullanımı söz konusudur. Örneğin ödev hazırlama konusunda bilgi ve beceri eksiği olan bir öğrencinin bu konuda bilgilendirilmesi de bir sosyal destek, bu konudaki zorluklarına ilişkin düşünce ve duygularını paylaşması da yine sosyal destek kullanma anlamını taşımaktadır. Bu bağlamda, çalışmada gerçekleştirilen uygulamanın tek başına sosyal destek niteliği kazanmış olması düşünülemez, yalnızca varolan düzeyin korunmasının sağlanması söz konusudur. Kontrol grubunda ise, son testte görülen artışın izlemede sürmemesi ve izlemede ön test ortalamasından daha düşük bir ortalama söz konusudur. Deney grubunda belirgin bir değişim olmamasıyla birlikte kontrol grubunda son testte gözlenen artışın izlemede sürmemesi ve ön testte de düşük olması dikkat çekicidir. Kontrol grubundaki değişim özelliklerinin bu grubun özel bir duruma, koşula maruz kalmışlığına bağlı olup olmayabileceği ön test ve izleme ölçümünde kullanılan bilgi formu yoluyla elde edilen bilgiler incelendiğinde, grupların yaşam değişimleri açısından sosyal destek kullanma yaklaşımlarını etkileyebilecek bir değişiklik belirlenmemiştir. Ayrıca stresle başa çıkma konusunda sosyal desteğe yönelmenin içeriğinde ne olduğu da (duygusal/araçsal destek arama) ayrı bir inceleme konusudur. Oral, Karaduman ve Koca (2001) tarafından bildirilen, sosyal desteğe yönelme başa çıkma yaklaşımının stres belirtileri gösterme ile ilişkisinin olmadığı dikkate alınır, stresle başa çıkma yaklaşımları açısından sosyal desteğe yönelmenin karmaşık bir işlevi olduğu düşünülebilir.

Stresle başa çıkmada sosyal destek kullanma boyutu, Helsen, Vollebergh ve Meeus (2000)'in duygusal sorunlar için belirttiği gibi, erken ergenlik döneminde aileden alınan desteğin azalırken, arkadaş desteğinin artması biçiminde gerçekleşmektedir. Bu çalışma ise, orta ergenlik döneminde olan öğrencilerle yürütülmüş bir çalışmadır. Dolayısıyla beklendik gelişimsel süreç işlerken, yatılı okulda okumanın getirdiği arkadaş ilişkileri de ek zorluklara kaynaklık etmiş olabilir. Ayrıca kontrol grubunun sosyal destek kullanma konusundaki bocalaması Aysan (1988) tarafından bildirilen, ergenlerin yaşları büyüdükçe daha az sosyal destek arama eğilimleri olduğu yorumu ile de açıklanabilir. Bu bağlamda, kontrol grubu gelişimsel olarak beklendik bir değişim göstermiştir. Deney grubu ise, sosyal destek kullanmayı daha sürdürülebilir bir yaklaşım olarak değerlendirmiştir denebilir. Bu durum, deney grubunda yer alan öğrencilerin programa katılım ve devam nedenlerini de açıklayan koşullara işaret etmektedir. Şöyle ki, deney grubundaki öğrencilerin sosyal destek gereksinimi kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla olabilir.

V.2.3. SBÖ'nin Çaresiz Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Bulguların

Tartışılması

Deney ve kontrol gruplarının SBÖ'nin çaresiz yaklaşım kullanma açısından ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki ortalama puan farklılıklarının anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç ile çalışmanın 1.2.3. denencesi desteklenmemiştir.

Ancak çalışmada yer alan grupların çaresiz yaklaşım puan ortalamaları açısından ölçümler arasındaki değişim farklı örüntüler göstermektedir. Bu farklılık deney grubunun çaresiz yaklaşım kullanımı daha az ve olumlu yönde bir değişim gösterirken, kontrol grubunun değişimi daha çok olumsuz yönde gözükmektedir. Alanyazında, stresle başa çıkma konusunda kızların erkeklere göre daha fazla boyuneğici ve çaresiz yaklaşım kullandığı (Compas, 1987; Oral, 1994; Oral, Karaduman ve Koca, 2000; Şahin ve Durak, 1995) bilgisi dikkate alındığında, grupların cinsiyet örüntülerinin farklılıklarına karşın böyle bir sonuç elde edilmesi, özellikle Fen Lisesi için

çaresiz ve boyuneğici başa çıkma tarzları açısından cinsiyet farklılıklarının çok belirgin olmadığını destekleyen bir bilgi olarak alınabilir.

V.2.4. SBÖ'nin İyimser Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Bulguların

Tartışılması

Deney ve kontrol gruplarının SBÖ'nin iyimser yaklaşım kullanma açısından ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki ortalama puan farklılıklarının anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç ile çalışmanın 1.2.4. denencesi desteklenmemiştir.

Deney ve kontrol gruplarının iyimser yaklaşım kullanma açısından ön test, son test ve izleme ölçümlerindeki değişim örüntüleri benzerlik göstermektedir. Her iki grup için de en yüksek ortalamanın son test ölçümünde gözlenmesi dikkat çekicidir. Son test ölçümü, yıl sonunda notların belirlendiği, öğrencilerin bir yıllık performansları hakkında geribildirim aldıkları bir dönemde gerçekleşmiştir. Dolayısıyla bu zaman diliminde eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkmada iyimser yaklaşımın daha sık kullanılması performanstan memnun olma kadar, gelecekle ilgili bir umuda yönelik olarak da düşünülebilir.

V.2.5. SBÖ'nin Geri Çekilme Alt Boyutuna İlişkin Bulguların

Tartışılması

Deney ve kontrol gruplarının SBÖ'nin geri çekilme yaklaşımını kullanma açısından ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki ortalama puan farklılıklarının anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç ile çalışmanın 1.2.5. denencesi desteklenmiştir.

Stresle etkisiz başa çıkma yollarından olan geri çekilme yaklaşımının kullanımında, deney grubunda kendi içinde anlamlı olmayan bir azalma gözlenirken, kontrol grubunda hem kendi içinde hem de deney grubuyla karşılaştırıldığında anlamlı bir değişim söz konusudur. İzleme ölçümünde deney ve kontrol grupları farklılaşırken, kontrol grubu kendi içinde ön test ile izleme ölçümü arasında farklılaşmaktadır.

Eđitim-öğretim yaşantılarında stresle bařa çıkma düzeyinin artması, bu alanda bilgi ve beceri kazanımı, mücadelenin seçimine karşılık gelmekte ve duygusal ve davranışsal boyutta geri çekilmenin azalması ile birlikte yer alabilmektedir. Geri çekilmenin azalmasının mı bařa çıkmayı artırdığı yoksa, bařa çıkmanın artmasının mı geri çekilmeyi azalttığı başka bir inceleme konusudur. Örneđin sınav koşulunda Sorić (1999), kaygı düzeyi yükseldikçe uzaklaşma yönelimli bařa çıkmanın seçildiğini bildirmektedir. Sınav koşulunun kayıp ya da zorluk olarak algılanmasına göre değerlendirmelerin farklılaştığını belirten Sorić, sınavın bir zorluk olarak algılandığı durumda başarıya yönelik olumlu beklentinin arttığını ve daha fazla sorun odaklı bařa çıkmanın kullanıldığını ifade etmektedir.

Çalışmamızda da eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma temelinde, geri çekilme kullanımı açısından deney grubunda psikoeğitim programına bağlı anlamlı bir değişim olmamasına karşın, izleme ölçümünde deney ile kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Her ne kadar deney grubunda ölçümler boyunca düşüş görölse de bu ölçümler arası farkın anlamlı olmaması programın bu boyutta hedeflediği değişimi yeterince sağlayamadığının bir kanıtı olarak alınabileceği gibi, deney grubunda olumlu değişim yaratmaktan çok kötüye gidişe engel olduğu biçiminde de yorumlanabilir. Bunun dışında, geri çekilmenin azalmasının aktif mücadeleyi artırma olasılığı açısından bakıldığında, SBÖ'nin aktif başa çıkma yaklaşımı konusunda gruplararası anlamlı farklılıklar olmadığı görölmektedir. Bu sonuca dayanarak, geri çekilmenin duygusal anlamda bir geri çekilme olduğu ve derslere ve okula yönelik performans boyutuna yansımadağı söylenebilir.

V.2.6. SBÖ'nin Kendini Suçlama Alt Boyutuna İlişkin Bulguların

Tartışılması

Deney ve kontrol gruplarının SBÖ'nin kendini suçlama yaklaşımı açısından ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki ortalama puan farklılıklarının anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç ile çalışmanın 1.2.6. denencesi desteklenmemiştir.

SBÖ'nin kendini suçlama alt boyutu açısından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Stresle etkisiz başa çıkma yollarından olan kendini suçlama yaklaşımının kullanımında kontrol grubunun en yüksek ortalaması son ölçüm sırasında gözlenirken, deney grubunun bu alt boyutuyla ilgili puanları ölçüm boyunca anlamlı olmasa da düşüş göstermektedir. Grupların puanları açısından dikkat çeken diğer bir durum ise, ön ölçüm sırasında deney grubunun puan ortalamasının kontrol grubunun puan ortalamasından daha yüksek iken, son ölçüm ve izleme ölçümünde kontrol grubunun puan ortalamalarının daha fazla olmasıdır. Kendini suçlama boyutu ile zorluklardan kendini sorumlu tutma ve beraberinde etkin sorun çözme davranışlarını sergilememe söz konusudur. Bu bağlamda kendini suçlama eğiliminin azalması aslında, etkin sorun çözme için sorumluluk almayı ifade etmektedir. Dolayısıyla deney grubunun kontrol grubuna oranla etkin sorun çözmeye daha fazla yöneldiği düşünülebilir. Bu yorum, beklendik gelişimsel değişimler paralelinde her iki grupta izleme ölçümünde puan ortalamalarının azalmış olmasıyla da desteklenmektedir.

V.2.7. SBÖ'nin Kaderci Yaklaşım Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Deney ve kontrol gruplarının SBÖ'nin kaderci yaklaşımı kullanma açısından ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki ortalama puan farklılıklarının anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç ile çalışmanın 1.2.7. denencesi desteklenmemiştir.

Stresle etkisiz başa çıkma yollarından olan kaderci yaklaşım kullanımında deney ve kontrol gruplarının ölçümlerarası puan değişimi artış yönündedir. Her iki grupta da kaderci yaklaşım kullanımı öntestten son teste ve izleme ölçümüne farklı düzeylerde de olsa artış göstermektedir. Kaderci yaklaşım, her ne kadar stresle etkisiz başa çıkma yolu olarak ele alınsa da, içeriğinde değiştirilemeyecek koşulları kabul boyutunun da yer alabileceği gözardı edilmemelidir. Kaderci yaklaşım içeriğinde çaresizlik, yapılacak bir şey olmadığını düşünme ve durumu kabullenme boyutunun aynı anda yer aldığı görülebilir. Ayrıca, özellikle üstünler açısından önemli bir yarışma

ortamı olan eğitim ortamları ve öğrenci özellikleri açısından bakıldığında, bu grup için varsayılan A tipi kişilik örüntüsü bağlamında, kontrol edilmesi gerekmeyen boyutları da kontrol etme çabası ve burada yaşananı kontrol edememe inancının da böyle bir sonuca katkıda bulunduğu düşünülebilir.

V.2.8. SBÖ'nin Doğaüstü Güçlerden Yardım Bekleme Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Deney ve kontrol gruplarının SBÖ'nin doğaüstü güçlerden yardım bekleme yaklaşımını kullanma açısından ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki ortalama puan farklılıklarının anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç ile çalışmanın 1.2.8. denencesi desteklenmemiştir.

Stresle etkisiz başa çıkma yollarından doğaüstü güçlerden yardım bekleme yaklaşımının kullanımında, kontrol grubunun ortalama puanlarının değişim yönü artış biçimindeyken, deney grubunun en yüksek puanının son test ölçümünde, en düşük puanının da izleme ölçümünde olması dikkat çekicidir. Doğaüstü güçlerden yardım bekleme boyutunun içeriğinde, dua etmek ve benzeri maddeler yar alırken, sayısal olarak az da olsa psikolojik boyutta profesyonel yardım aramaya yönelik madde bulunmaktadır. Bu koşul, grupların bu başa çıkma yaklaşımını nasıl algılayıp, kullandıkları konusunda kesin bir bilgi vermemektedir. Phelps ve Jarvis de (1994), özellikle dinsel boyuttaki değerlendirmelerin, bazı ölçme araçlarında herhangi bir boyuta girmezken, bazı koşullarda kaçınıcı boyut altında yer aldığına işaret etmektedir. Bu bağlamda doğaüstü güçlerden yardım bekleme yaklaşımı, bir yandan sorun çözümü için sorumluluk almamayı, diğer yandan sorunu çözebilecek duygusal koşulları sağlayabilmek için kendini rahatlatmayı temsil eden ikili anlam taşıyor olabilir. Deney grubunun bu alt boyutta, en yüksek ölçümü son test ölçümünde göstermesinin kontrol algısındaki değişiklik sürecini yansıttığı düşünülebilir.

Deney ve kontrol gruplarının SBÖ'nin alt boyutlarından ön test, son test ve izleme ölçümünde elde ettikleri puan ortalamalarıyla ilgili analiz sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; gruplar arasında ve grubun kendi içinde tek anlamlı farklılık, stresle etkisiz başa çıkma yollarından geri

çekilme yaklaşımının kullanımında gözlenmiştir. Etkili ve etkisiz başa çıkma yollarının her birinde deney grubu için beklendik yönde bir değişim gözlenirken kontrol grubunda daha karmaşık biçimde değişimler gözlenmektedir.

Yaşam boyunca stresin kaçınılmazlığı dikkate alındığında, ergenlik döneminde karşılaşılan zorluklardan çok bunlara yönelik başa çıkma sonucu oluşan uyumun gelişimsel değişimi sağlaması söz konusudur (Olbrich, 1990). Bu bağlamda stresle başa çıkmak için kullanılan yol ve yaklaşımlarda belirleyici bir etken olan kontrol edilebilirlik algısı ise bu çalışmada ele alınmamıştır. Ancak, bu süreçte verilen bilgi-beceri eğitimi temelde kontrol edilebilirliği artırmaya yönelik olarak görülebilir. Dolayısıyla, ergenlik dönemine özgü stres kaynaklarından özellikle eğitim-öğretim yaşantıları açısından, kontrol edilebilirlik algısının değerlendirilmesi önemli olabilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin özellikleri açısından bakıldığında da, kontrol çabalarının, farklı statüdeki akranlarına göre daha fazla olduğu söylenebilir. Örneğin Giderer (1990) denetim odakları açısından fen lisesi ve normal lise öğrencilerini karşılaştırdığı çalışmasında fen lisesi öğrencilerinin birinci sınıflarının, kız öğrencilerinin normal lise öğrencilerine göre daha içten denetimli olduklarını bildirmektedir.

Ergenlik döneminden yetişkin döneme taşınacak stresle başa çıkma davranışlarının izlenmesi önemlidir (Seiffge-Krenke, 1995; Aldwin 2000). Çalışmada her ne kadar eğitim-öğretim yaşantılarındaki stresle başa çıkma düzeyi, başa çıkma tarzları ve stres belirtileri ele alınmış olsa da stres kaynağının değişmesi durumunda da kaynağın özelliklerine uygun başa çıkma davranışlarının geliştirilebilmesi önemli hale gelmektedir. Ayrıca stresle başa çıkma yaklaşımlarının kullanım sıklığına ek olarak etkililiğinin değerlendirilmesinin de katkı getireceği açıktır (de Anda ve Brandley, 1997).

Rice ve arkadaşları (1993) ergenlik sırasında yaşanan değişikliklerin yapısı, sayısı, zamanlaması ve eşzamanlılığının özellikle erken ergenlik döneminde bireyin uyum sağlaması konusunda önemli etkilere sahip olduğunu bildirmektedirler. Bu bağlamda çalışmada öğrencilerin yaşam

değişimlerinin sorgulanmasıyla çalışma sürecindeki uyumu etkileyebilecek değişimler belirlenmeye çalışılmıştır.

Ergenlikte stresle başa çıkma konusunda bilişsel değişim ve gelişimin önemi açıktır. Ergen bu süreçte, benmerkezci düşünce biçimi ile bir yandan yaşamda evrensel ilkelere ulaşmaya çalıştığı için, olasılıkları değerlendirme ve karar vermede hayal kırıklıkları yaşamaya aday olurken diğer yandan çevrede ya da kendinde gözlediği her olumsuz değişimi geleceğe yönelik varoluşsal bir tehdit olarak algılamaya açık hale gelecektir. Çalışmanın sonuçları bu koşullarda değerlendirildiğinde, etkili başa çıkma yollarının kullanımının artması ve etkisiz başa çıkma yollarının kullanımının azalmasının müdahale olduğu koşulda da bazı iniş-çıkışları barındırabileceği görülmektedir. Örneğin çalışmaya katılan öğrencilerin hemen hepsinin, başarısızlık ölçütü olmadığı halde, bir sınavdan düşük not almayı üniversite sınavında istediği bölümü kazanamayacağı kararına kadar taşıdığı görülmüştür.

Aysan'ın (1994) 15-16 yaş aralığında, sekiz kız öğrenciyle yürüttüğü stresle başa çıkma programının, kaçınma ve depresyona ilişkin önemli düzeyde azalma, problem çözme ve iç kontrol düzeylerinde artış sağladığı bildirilmektedir. Bilgin (1983) tarafından grup rehberliği adı altında gerçekleştirilen stresle başa çıkma konulu eğitim programının sonucunda da bilgi ve beceri kazanımı rapor edilmektedir. Her iki çalışma sonuçları, bu çalışmada değerlendirilen başa çıkma yolları ile ilgili sonuçlarla karşılaştırıldığında, geri çekilme/kaçınma boyutunun stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik programlarda öncelikli gelişim sağlanan bir boyut olduğu söylenebilir. Bu sonuç, gelişimsel görevlerdeki ilerlemeler paralelinde değerlendirilebileceği gibi, uygulamalar yoluyla kaygı ve gerilim boyutundaki azalmaya bağlı değişimler olarak da görülebilir.

Çalışmada uygulanan psikoeğitim programında, eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda performans odaklı olma yerine Moos'ın (1984) belirttiği destekleyici olma niteliği ön planda tutulmuştur. Her hangi bir psikoeğitim programının öncelikli hedefinin destekleyicilik, ikincil hedefinin geliştirme olması gereği, psikolojik rahatsızlıklar yaşayan

ergenlerle, herhangi bir rahatsızlığı olmayan ergenlerin, stres yaşama ve stresle başa çıkma açısından karşılaştırıldığı çalışma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Psikiyatrik yardım almaya yönlendirilen ergenlerin (tanıdan bağımsız olarak) okulla ilgili daha fazla stres yaşadıkları, gerek okul ve gerekse aile yaşantılarıyla ilgili olarak daha işlevsel olmayan başa çıkma tarzları kullandıkları rapor edilmektedir (Seiffge-Krenke, Weidemann, Fentner, Aegentmeister ve Poeblam, 2001). Bu çalışma kapsamında, kontrol grubunda bir öğrencinin ruhsal rahatsızlık tanısı almış olması, psikoeğitim programlarının ruh sağlığını korumaya katkısı açısından sınırlı bir ipucu olarak alınabilir.

V.3. Strese Karşı Aşılama Eğitimi İlkeleriyle Hazırlanmış Psikoeğitim Programına Katılım Yoluyla Stres Belirti Düzeylerinin Azaltılmasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Deney ve kontrol gruplarının BL'nden elde edilen toplam puan açısından ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki ortalama puan farklılıklarının anlamlı olduğu bulunmuştur. Anlamlı puan farklılıkları, uygulanan psikoeğitim programının etkililiği açısından incelendiğinde, programın stres belirtilerinin düzeyinde durumsal (son test sürecinde) etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç ile çalışmanın 1.3.1. denencesinin kısmen desteklendiği söylenebilir.

Stres yaşama ya da stresle etkili başa çıkamama sonucu oluşan farklı boyutlardaki stres belirtileri gösterme açısından deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları farklı örüntülerde değişmektedir. Deney grubunun aldığı en düşük puan son test ölçümünde iken, kontrol grubu en yüksek puanı son test ölçümünde almaktadır. Deney grubu izleme ölçümünde yaklaşık olarak ön test ölçüm düzeyine yükselmekte, kontrol grubu ise, belirli bir düşme gösterdiği halde izleme ölçümü puan ortalaması ön test puan ortalamasından daha yüksek düzeyde çıkmaktadır.

Programın etkisinin durumsal nitelikte görülmesi, her bir ölçümde “son bir hafta” daki stres belirtilerinin sorgulanmasına bağlı olabileceği gibi, bir

yandan programın olumlu etkisi diğer yandan son test ölçümünde dönem sonuna gelinmesinin getirdiği rahatlamaya bağlı bir sonuç olarak da değerlendirilebilir.

Beden sağlığının yordayıcısı olarak görülebilecek fizyolojik belirtiler ile ağrı-yakınma şikayetleri ile ruh sağlığının yordayıcısı olarak görülebilecek bilişsel-duyuşsal belirtiler karmaşık bir örüntü sunmaktadır. Stresin uzun sürmesi ile ilişkilendirilen hastalıklar (Baum, Singer ve Baum, 1981; Lazarus, 1952; Lazarus, 1991a; Oakland ve Ostell,1996; Roskies,1994; Salovey, Rothman, Detweiler ve Steward 2000; Şahin,1994) açısından bakıldığında, çalışmaya katılan öğrencilerin fizyolojik gelişim ve değişimleri de dikkate alınarak, hangi stres belirtilerinin ne düzeyde hastalık göstergesi ya da uyarıcısı olduğunun incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma kapsamında değerlendirildiğinde ise, stresi önleme ya da stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik programların işleyişinde, durumsal özellikler kadar kişilik özelliklerinin de önemli olduğunun dikkate alması gerektiği düşünülmektedir.

V.3.1. BL'nin Bilişsel-Duyuşsal Belirti Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Deney ve kontrol gruplarının BL'nin bilişsel-duyuşsal belirtiler alt boyutundan elde edilen toplam puan açısından ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki ortalama puan farklılıklarının anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç ile çalışmanın I.3.1. denencesi desteklenmemiştir.

Stres yaşama ya da stresle etkili başa çıkamama sonucu oluşan stres belirtilerinden bilişsel-duyuşsal alandaki belirtileri gösterme açısından deney ve kontrol gruplarının ön, son ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları farklı örüntüler sunmaktadır. Başlangıçta, ön test ölçümünde deney grubu ortalaması kontrol grubu ortalamasından daha yüksek olmakla birlikte son test ölçümünde kontrol grubu en yüksek ortalamaya sahip olmakta ve izleme ölçümünde aynı düzeye gelmektedirler.

Deney grubunda son test ölçümünde, kontrol grubundaki gibi bir artış olmaması iki biçimde açıklanabilir; birincisi ön test ölçümleri dikkate alındığında, deney grubunun eğitim-öğretim yaşantılarındaki stresle başa çıkma konusunda başlangıçta kontrol grubuna göre daha fazla zorlandığı söylenebilir. Bu durum deney grubu öğrencilerinin çalışmaya devamını sağlayan en önemli etken olarak görülebilir. Yaşadıkları stres belirtileri ile tek başlarına başa çıkamadıkları için, çalışmaya davet edilen diğer öğrencilerle kıyaslandıklarında, bir profesyonel desteğe daha sıcak bakmış olabilirler. Uygulanan program stres belirtilerini azaltma etkililiği açısından değerlendirildiğinde, deney grubunun üç ölçümde de birbirine yakın düzeyde stres belirtileri göstermesi ve kontrol grubunun izleme ölçümünün ön testten daha yüksek olması, stres belirtileri düzeyinde artışa engel olunmasının göstergeleri olarak yorumlanabilir.

V.3. BL'nin Fizyolojik Belirti Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Deney ve kontrol gruplarının BL'nin fizyolojik belirtiler alt boyutundan elde edilen puan açısından ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki ortalama puan farklılıklarının anlamlı olduğu bulunmuştur. Anlamlı puan farklılıkları, uygulanan psikoeğitim programının etkililiği açısından incelendiğinde, programın fizyolojik stres belirtilerinin düzeyinde durumsal (son test ölçümünde) etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç ile çalışmanın 1.3.3. denencesinin kısmen desteklendiği söylenebilir.

Stres yaşama ya da stresle etkili başa çıkamama sonucu oluşan stres belirtilerinden fizyolojik alandaki belirtiler gösterme açısından, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları farklı örüntüler sunmakla birlikte (Bkz. Grafik 15.), yalnızca son test ölçümü için gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun kendi içindeki değişimler anlamlı değilken, kontrol grubunun ön ile son ve son ile izleme ölçümü arasındaki farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre kontrol grubunun son test ölçümünde gösterdiği belirti düzeyi ön ölçüm ve izleme ölçümüne göre yüksektir. Burada dikkat çekici olan, grupların ön ve izleme ölçümlerindeki farklar anlamlı değilken son

test ölçümlerindeki farkın anlamlı olmasıdır. Kontrol grubu daha fazla belirti göstermiştir. Bu koşulda, programın, deney grubunun (son test ölçümü açısından) stres belirtilerinde artış yaşamasına engel olduğu söylenebilir. Deney grubunun, son test ölçümünde daha az belirti göstermesi bir yandan programın etkisi diğer yandan ölçümün yapıldığı zamanın akademik yılın bitişine rastlamasının getirdiği rahatlığının etkisi olarak alınmalıdır. Deney grubunun uygulama yaşantısı, akademik zorlukların ve başarıların grup olarak daha bütünlük içinde paylaşılmasını sağlayan bir ortam sunduğu için, dönem sonu elde edilen akademik başarı düzeyinin çok ön plana çıkmamış olduğu düşünülebilir.

V.3.2. BL'nin Ağrı-Yakınma Alt Boyutuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Deney ve kontrol gruplarının BL'nin ağrı-yakınma belirtileri alt boyutundan elde edilen puan açısından ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki ortalama puan farklılıklarının anlamlı olduğu bulunmuştur. Anlamlı puan farklılıkları, uygulanan psikoeğitim programının etkililiği açısından incelendiğinde, programın ağrı stres belirtilerinin azaltılmasında durumsal (son test sürecinde) etkili olduğu söylenebilir. Deney grubu için ön ölçümden son ölçüme sağlanan olumlu değişimin izleme ölçümünde sürdürülemediği, öğrencilerin ön test düzeyine yeniden döndükleri görülmektedir. Kontrol grubunda ise deney grubunun tersine son test ölçümünde bir artış söz konusudur. Bu sonuç ile çalışmanın 1.3.4. denencesinin kısmen desteklendiği söylenebilir.

Stres yaşama ve stresle etkili başa çıkamama sonucu oluşan ağrı-yakınma boyutunda stres belirtilerini gösterme açısından deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları farklı örüntüler göstermektedir. Deney grubunun en düşük ortalama puanı son testte iken kontrol grubunun son test puanı en yüksek ortalamayı temsil etmektedir. Aralarındaki farklılık anlamlı olmamakla birlikte her iki grup da izleme ölçümünde ön ölçümden daha fazla düzeyde belirti göstermektedir. Bu koşulda, uygulanan programın, deney grubunun bir dönem sürecindeki belirtilerinin artmasına engel olduğu, durumsal destek verdiği düşünülebilir.

Deney ve kontrol gruplarının BL'nin alt boyutlarından ve toplamından ön test, sontest ve izleme ölçümünde elde ettikleri puan ortalamalarıyla ilgili analiz sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; bilişsel-duyuşsal belirtiler alt faktörü açısından gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmaması, fizyolojik belirtiler alt faktörü açısından son test ölçümünde anlamlı fark bulunması ve ağrı belirtileri açısından üç ölçümün her birinde gruplar arası anlamlı fark bulunması söz konusudur. Bu durum bir yandan uygulanan programın etkililiğinin sınırlılığını bir yandan da çalışmada, başlangıçta benzer olmayan grupları karşılaştırmanın değerlendirmeleri zorlaştırmasını anlatmaktadır.

Stres belirtileri ortalama puanlarında öntestten son teste ve izlemeye anlamlı bir azalışın olmaması farklı düzeylerde yorumlanabilir. Stresle başa çıkma konulu programın kazandırdığı becerilerin uygulanabilirliğini sağlamak konusunda yetersiz kaldığı düşünülebilir. Bu koşullarda sağlıklı başa çıkma yolları kullanımında bir artış sağlanamayarak, Lazarus ve Folkman'ın (1984) tanımıyla da paralel olacak şekilde, stres yaşama ve stresle başa çıkmanın bedeli azaltılamamıştır. Bu durum diğer bir boyutta değerlendirildiğinde ise, program yoluyla stresin bedelinin sabit tutulabildiği, artmasına engel olduğu söylenebilir.

Stresin kaçınılmazlığı dikkate alındığında, stresle sağlıklı başa çıkma açısından stres belirtisi gösterme düzeyinin ve süresinin önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca programdan sağlanacak yararın ne tür stres belirtilerinin ağırlıklı olarak yaşandığına bağlı olarak değişebileceği düşünülebilir. Bu bağlamda deney grubunun, BL'nin alt boyutlarından aldığı puan ortalamalarına bakıldığında, bilişsel-duyuşsal belirtiler boyutunda daha sabit bir durum sergilediği görülmektedir. Bu sonuç psikoeğitim programının ağırlıklı olarak bilişsel-duyuşsal alanlara yönelik olması ile de açıklanabilir. BL ile elde edilen bulgular açısından önemli olan bir diğer sonuç da stres yaşantıları ve bedensel sağlık arasındaki ilişkidir. BL alt boyutlarından, bedensel nitelikli belirtileri değerlendiren, fizyolojik belirtiler ile ağrı-yakınma belirtileri her iki grup için de en çatışmalı belirti boyutlarını oluşturmaktadır. Bu durum stresin bedeli olarak değerlendirilse de, yoğun ya da sık tekrarlar

sonucu bedensel açıdan ciddi zorluklar yaratma potansiyeli taşıdığı unutulmamalıdır.

BL açısından, deney grubu için son testte düşme ancak izleme ölçümünde yükselme biçiminde bir değişim, kontrol grubunda son testte yükselip, izleme ölçümünde baştaki düzeye dönmesi, desteklerin dönemselliğinin ve sürekliliğinin gerektiğini, bir kerelik yetmeyeceğinin bir göstergesi olarak alınabileceği kadar, herhangi bir stresle başa çıkma programının aslında belli düzeyde risk taşıdığını da anlatabilir. Müdahale yoluyla sorun çözme yönelimini artırma söz konusuysen, müdahale programının eksik ve yetersiz kaldığı ya da sürekliliğinin sağlanamadığı koşullarda stresin olumsuz etkilerine açık hale gelme söz konusu olabilir. Herhangi bir geliştirici, değiştirici etkinliğe katılım yoluyla da boyutta da hiç sorun yaşamamaya yönelik bir eğilim desteklenmiş olabilir. Bu koşul, üstün yetenekli bireylerin mükemmeliyetçi yaklaşımları nedeniyle, stres düzeylerinin yüksek olduğu yolundaki yorumla da uyumaktadır (Buescher, 1991). Bu bağlamda, deney grubundaki öğrenciler, çalışma kapsamında stres yaşama ve başa çıkma konusunda öğrendiklerini uygulayarak hiç stres yaşamama gibi bir beklentiye girmiş ve aslında program içeriğinde de vurgulanan yaşamda stresin kaçınılmazlığı yolundaki kabulleri tam sağlanamamış olabilir. Bu yorumlardan farklı olarak, Durlak ve Wells (1997) tarafından bildirildiği gibi, çalışmanın, dramatik değişikliklerin beklenmediği, normal düzeyde işlev gören ergenlerle yürütülmüş olmasının da deney grubundan beklenen değişimin gerçekleşmemesi sonucunu etkilediği düşünülebilir.

Çalışmada elde edilen veriler için uygulanan varyans analizi ve bulunan farklılıkların anlamlılığını test etmek için uygulanan Tukey testleri sonucunda elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde; eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konulu psikoeğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyleri açısından olumlu yönde değişim yaşadıkları, eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma tarzları açısından yalnızca sağlıksız başa çıkma yollarından olan geri çekilme başa çıkma stratejisi açısından olumlu değişim yaşadıkları, stres belirtileri toplam puanı açısından

ise, kontrol grubuyla kıyaslandığında yalnızca stres belirtilerinde artış olmamasını yaşadıkları söylenebilir.

Her ne kadar deney ve kontrol grupları EÖYSBÇÖ'nin ikinci faktörü olan duyuşsal-davranışsal alan boyutunda çalışmanın başlangıcında farklı olsalar da deney grubunun bu boyutta ilerleme gösterirken, kontrol grubunun başlangıçta deney grubundan daha üst düzeyde olmasına karşın süreçte daha olumsuz düzeye gelmesi dikkat çekici bir bulgudur. Bu bulgu aynı zamanda önleyici çalışmalar açısından önemli bir konuya dikkat çekmektedir. Herhangi bir boyutta zorluğu olduğu belirlenmemiş bir öğrencinin zaman içinde aynı düzeyde başa çıkamayabileceği, öğrenciyi destekleyici ve geliştirici müdahale ve yaklaşımların, düzenlemelerin sürekli olması gerektiğini de gösteriyor olarak yorumlanabilir. Burada dikkat çeken bir diğer konu, gelişim temelinde eğitim-öğretim alanında beceriler kazanılmasının duyuşsal-davranışsal alandaki zorlanmanın giderilmesine doğrudan katkısı olmayabileceğidir. Eğitim-öğretim yaşantılarına yönelik müdahale çalışmaları için dikkat edilecek konunun, başarıyı artırmaya yönelik müdahaleler yürütmekle birlikte, başarının bedelini azaltmaya yönelik müdahaleler geliştirmek olduğu düşünülebilir.

IV.4. Program Etkililiğini Değerlendirmede Kullanılan EÖYSBÇÖ İle İlgili Ek Analizlere ve Deney Grubu Öğrencilerinin Geribildirimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

IV.4.1. EÖYSBÇÖ İle İlgili Ek Analizlere İlişkin Bulguların Tartışılması

Çalışma kapsamında geliştirilen EÖYSBÇÖ ile ilgili gerçekleştirilen ek analizler sonucunda, uygulanan programın eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyini arttırdığı söylenebilir. Bu değerlendirmelerde dikkat çeken, deney grubunda ilerleme gözlenmeyen ölçek maddeleri 8. ve 11. maddeler olurken, her iki grup için de bu maddelerden alınan puanların 3 (Çok tanımlıyor) ve 4 (Tamamen tanımlıyor) düzeyinde olmasıdır. Kontrol grubunda ilerleme gözlenmeyen maddeler ise, çoğunluk duyuşsal-davranışsal boyutta yer almaktadır. Öğrencilik rol ve görevleri kapsamında,

akademik beceri kazanma ya da geliştirmenin yanında duygusal boyutunun gözardı edilmemesi gereği bir kez daha karşımıza çıkmaktadır.

IV.4.2. Deney Grubundaki Öğrencilerinin Geribildirimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Program etkililiği, öğrencilerin geribildirimleri açısından değerlendirildiğinde, bilişsel ve duygusal alanda olumlu etkileri olduğu, stres yaşama ve stresle başa çıkma ile ilgili bir duyarlılık kazandırdığı, ancak uygulama ve gerçek yaşama aktarma sürecinde zorluk olduğu görölmektedir.

IV.5.Araştırmanın Uygulamasına İlişkin Tartışma

Türkiye koşullarında gerçekteştirilen, stres ve başa çıkmayı ele alan iki önleme çalışmasının nasıl tanımlandığına bakıldığında, çalışmadan birinin grup rehberliği (Bilgin 1983), diğerinin eğitim uygulaması (Aysan 1994) olarak adlandırıldığı görölmektedir. Bilgin tarafından gerçekteştirilen çalışmanın adında stres ya da stresle başa çıkma kavramları yer almazken, Aysan tarafından gerçekteştirilen çalışma bir stresle başa çıkma eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışma ise, tanımlama olarak Aysan'ın çalışmasına daha yakın olmakla birlikte, içeriğinde Bilgin'in kullandığı bilgi ölçümü sürecini de barındırmaktadır.

Ergenlik dönemine yönelik duygusal durumla ilgili müdahalelerin zamanlanması konusunda Offer ve arkadaşları (1998) ergenler için, ailenin birincil bilgi ve destek kaynağı olduğu zamanların dışında daha uygun olduğunu bildirmektedir. Bu çalışmanın ise, doğrudan duygusal duruma yönelik olmasa da, çalışmaya katılan öğrencilerin yaşları ve eğitim-öğretim koşulları (yatılı okul) dikkate alındığında, ailelerin birincil kaynak olmadığı bir koşulda gerçekteştirildiği söylenebilir.

Gore ve Colten (1991) ergenlik dönemi stres yaşantılarını ele alan çalışmalarda, hareket noktası yaşam olayları yoluyla yaşanan stres olan araştırmacılar ile hareket noktası gelişimsel yaklaşım olan araştırmacılar

arasındaki yaklaşım farklılıklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda bu çalışma da hareket noktası gelişimsel yaklaşım olan bir anlayış çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Compas'ın (1997) gelişimsel değişimleri ve bunlarla içiçe giden günlük zorlukları temele alan, durumsal, akut ya da kronik stres türleri tanımlayan yaklaşımı benimsemiştir. Bunlarla birlikte Lazarus'un (2000) stres ve başa çıkmayla ilgili çalışmaları değerlendirmesi ile Compas'ın (1997) ergenlik dönemi stres ve başa çıkma çalışmalarını değerlendirme ölçütleri ve Jackson ve Bosma'nın (1990) ergenlik dönemi çalışmalarına yönelik değerlendirmeleri dikkate alındığında bu çalışma;

1) Ergenin gelişimsel görevleri arasında önemli bir yer alan eğitim-öğretim yaşantılarındaki stresi tanımlama ve stresle başa çıkma davranışlarına odaklanmıştır.

2) Çalışmada yer alan odak, stresin etkileşimsel modeli temel alınarak, genel olarak stres yaşama ve başa çıkma konusunu çerçevesinde ele alınmıştır.

3) Konular, ergenlik döneminin stres yaşama ve stresle başa çıkma değişkenleri açısından değişmeyen ve değişen yönleri ile bu özelliklerin yetişkin döneme taşınma olasılıkları dikkate alınarak biçimlendirilmiştir.

Eğitim-öğretim süreci, ergenin gelişimsel görevleri kapsamında gerek başlatıcı ve gerekse sürdürücü olarak önemli bir yer almaktadır. Bununla birlikte, günümüzde varolan yoğun ve hızlı bilgi birikimi ile rekabetin artışı dikkate alındığında, eğitim-öğretim sürecinin içeriği ve niteliğinin sürekli değişime açık olması gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitim-öğretim ortamlarında, ergenin beden ve ruh sağlığının korunabilmesi açısından da karşılaştığı sorunları çözmede ve stresle başa çıkmada etkili yolları kullanabilmesi için gerekli koşulların da aynı süreklilikte ve değişime açık bir anlayışla sağlanması gerekmektedir.

Öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde yer alan gelişimsel görev ve sorumlulukları doğrultusunda yaşadığı sürecin nitelikleri, bir yandan öğrencinin diğer yaşam alanlarından etkilenecek, diğer yandan tüm yaşam alanlarını da etkileyebilecektir.

Bu çalışmanın bulguları açısından önemli sonuçlardan biri deney grubunda gözlenen olumlu değişimden çok kontrol grubunda gözlenen olumsuz değişimlerdir. Bu bulgu ile özellikle eğitim-öğretim sürecindeki ergenlere yönelik başa çıkma desteğinin verilmesi ya da destek kaynaklarının ulaşılabilir ve kullanılabilir nitelikte olması gerektiğini anlatmaktadır. Bu boyutuyla eğitim-öğretim sürecindeki stres yaşantılarıyla başa çıkma gibi bir anlayışın süreçte yer bulması ve küçük ya da büyük ölçekte işlerlik kazanması önemli olabilir. Stres gibi çok boyutlu çerçevesinde bu süreci-sistemi işletmek daha uygun olabilecektir.

Çalışma sonucunda, programın etkili olup olmadığı boyutlarında, varyans analizi, öğrencilerin bireysel değerlendirmeleri ve uygulayıcının gözlemleri birlikte değerlendirildiğinde; uygulanan program aracılığı ile öğrencilerin öncelikle kendilerini ifade şansı bulmalarının önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bunu destekleyen bulgular ise, deney ve kontrol grupları karşılaştırmasında, eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma tarzı ve stres belirtileri açısından önemli farkların bulunmamış olmasına karşın, eğitim-öğretim yaşantılarında ders çalışma-sınava hazırlanma ve duyuşsal-davranışsal boyutta ilerleme göstermelerine ek olarak, öğrencilerin yazılı geri bildirimlerinde açık biçimde ifade edilmiş olmasıdır.

Elde edilen bu sonuçlarla program hedeflerine kısmen ulaşıldığı söylenebilir. Programın hedeflerine kısmen ulaşılması durumu ise, iki boyutta değerlendirilebilir;

- 1) Psikoeğitim programının geliştirilmeye ve değişime açık bir yapı taşımasının yanı sıra, içerik ve uygulama ölçütleri açısından gözden geçirilme gereği vardır. Örneğin, çalışma kapsamında geliştirilen EÖYSBÇÖ'ne daha fazla madde sayısı ile olası başka faktörleri de içerebilecek bir yapı kazandırılması yararlı olacaktır. Uygulama ölçütleri açısından, bireysel oturumların da programda yapılandırılmış olarak yer alması beklenen değişimlerin gerçekleşmesi ve sürdürülebilmesi açısından daha yararlı olabilir.

- 2) Araştırmanın bulgularına bakıldığında, deney ve kontrol grupları arasında, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklardan çok, anlamlı olmayan farklılıklar dikkat çekmektedir. Bu durum, program etkililiğinin beklenenden düşük olduğunu gösteren en önemli göstergedir. Ancak bu durum, aynı zamanda ergenlik döneminde stresle başa çıkma özelliklerinin gelişim boyutunda değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Programın etkililiği açısından önemli ipuçları elde edilmiş olsa da, programın gözden geçirilerek tekrar uygulamalarının ve yeni sonuçlarla daha kullanışlı bir program elde edilmesinin gerekliliği açıktır. SAE yaklaşımının tedavi amacı dışında da kullanılabilirliğinin gözlenmesi açısından da özellikle stresle başa çıkmayı geliştirmeye yönelik program geliştirme çabalarına katkı sağlandığı düşünülmektedir. Çalışmanın en önemli kısıtlılıklarının ise, ulaşılabildiği kadarıyla SAE yaklaşımı ile gerçekleştirilen, psikoeğitim nitelikli tek çalışma olması ve uygulama yapılan okul türü nedeniyle sonuçların tüm okullara genellenememesi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla çalışmanın, farklı gruplarla (farklı sınıf düzeyi, farklı özelliklerdeki okullar, farklı uygulayıcılar vb.) tekrar uygulanarak değerlendirilmesi, programın kullanışlılığı ve geliştirilmesi açısından gereklidir. Çalışma bu özellikleriyle, SAE kapsamında hazırlanmış stresle başa çıkma psikoeğitim programının geliştirilmesi için bir başlangıç çalışması olarak görülebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, ergenlik döneminde (lise birinci sınıf düzeyinde) eğitim-öğretim yaşantılarını temel alan bir psikoeğitim programına katılmanın, öğrencilerin stresle başa çıkma düzeyleri ve tarzlarında olumlu değişimlere yol açtığı söylenebilir. Bu olumlu değişimin aslında olumsuz yöndeki değişime engel olmak anlamını taşıdığı görülmektedir. Olumsuz yöndeki değişimin engellenmiş olması, hem eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyleri, hem de stresle başa çıkma tarzları açısından geçerli gözükmektedir. Stres belirtileri (stres yaşantısı sırasında yer alan belirtiler) açısından bakıldığında, benzer bir yorumu yapmak olası gözükse de, uygulanan programın daha çok durumsal bir destek verdiği, olumlu etkisinin sürmesi için sürekliliğinin olması gerektiği söylenebilir.

Çalışma sonuçları dikkate alındığında;

1) Ergenlik dönemine yönelik gelişimsel bakış açısıyla, stresle başa çıkmanın değerlendirilebilmesi ve geliştirilebilmesi açısından bir ilk çalışma gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu bağlamda, ergenlik dönemi gelişimsel görevleri kapsamında, stres vericiler ve stresle başa çıkma açısından gelişimsel değişimleri belirlemenin önemini ortaya koyan bir çalışma olarak nitelendirilebilir.

2) Bu çalışma aracılığı ile eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma konusunda zorluğu olan öğrencileri belirleme ve olası değişimlerini gözleme açısından kullanışlı bir ölçme aracı geliştirilmiş olduğu söylenebilir.

3) Bu çalışma yoluyla, okul psikologları tarafından kolaylıkla uygulanmaya ve geliştirilmeye açık bir psikoeğitim programı geliştirildiği söylenebilir.

4) Çalışmada kullanılan psikoeğitim programı, farklı yaş gruplarındaki ve farklı özellik taşıyan okullardaki ergenler için karşılaştırma yapmaya izin verecek biçimde uygulanarak ve boylamsal çalışmalar yapılarak, yeterlilik ve özellikle aşılama niteliğinin açısından daha iyi değerlendirilebilir.

5) Çalışmada kullanılan program ve bu programa kuramsal dayanak oluşturan SAE yaklaşımının ilke ve tekniklerinin, yaklaşımın esnek bir yapı taşıması nedeniyle, ortaöğretim kurumlarında yürütülecek, gerek eğitim-öğretim etkinlikleri gerekse rehberlik hizmetleri açısından küçük ve büyük ölçekte yapılacak planlamalarda yol gösterici ve bütüncül bir yapı sunduğu söylenebilir.

Çalışmanın sonuçları dikkate alınarak gelecek çalışmalar için öneriler şöyle sıralanabilir:

1) Öncelikli olarak, çalışma kapsamında geliştirilen EÖYSBÇÖ'nin amaca daha uygun hizmet edebilmesi açısından geliştirilmesi (örneğin, yeni maddeler ve alt boyutlar eklenmesi, farklı yaş gruplarındaki öğrenciler için de kullanılıp kullanılmayacağına değerlendirilmesi) gerekmektedir.

2) Bu çalışma kapsamında yalnızca, eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin yapısına paralel olarak, ergenlik döneminin diğer stres verici kaynaklarını da ele alan, başa çıkma düzeyini belirlemeye yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi yararlı olacaktır. Bu yolla farklı yaş ve eğitim düzeyindeki ergenler için, gerek bağımsız ve gerekse bütün olarak uygulanabilecek bir stresle başa çıkma paket programı hazırlanmasına zemin hazırlanabilir.

3) Bu araştırmada, bilişsel-davranışçı yaklaşımı temel alan SAE ilke ve teknikleri kullanılarak bir psikoeğitim programı gerçekleştirilmiştir. Uygulanan program yoluyla eğitim-öğretim ortamlarında stresle başa

çıkmanın geliştirilmesi açısından bir çerçeve oluşturulmuştur. Ancak program etkililiğini daha ayrıntılı değerlendirmek üzere, sonraki çalışmalarda eğitim-öğretim ortamlarında stresle başa çıkmaya yönelik karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir (örneğin, tek başına gevşeme eğitimi, problem çözme, karar verme, çatışma çözme vb.).

4) Bu araştırma kapsamında, eğitim-öğretim yaşantıları içindeki ögelerden yalnızca öğrenciye odaklı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Eğitim-öğretim sisteminde yer alan diğer ögelerin de (öğretmenler-aile-yöneticiler) yer aldığı bir program geliştirilmesinin daha bütüncül bir yaklaşım sağlama açısından yararlı olacağı düşünülebilir.

5) Bu çalışma, her ne kadar lise birinci sınıf düzeyinde ve fen lisesi öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışma olsa da, uygulamanın farklı özelliklerdeki ortaöğretim okullarında, farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrenciler ile de gerçekleştirilebilir olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yürütülecek çalışmalar, gerek EÖYSBÇÖ ve gerekse psikoeğitim programının kullanılabilirliği ve yeterliliği açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

6) Bu çalışmada uygulayıcı, öğrencilerin eğitim gördükleri okul sistemi içinde yer almayan biri olmuştur. Dolayısıyla okul sistemi içinde yer alan bir uygulayıcı ile okul sisteminde yer almayan bir uygulayıcı tarafından gerçekleştirilen çalışmaların karşılaştırılmasının, uygulama etkililiğini değerlendirme açısından yararlı olacağı düşünülebilir.

7) Bazı kişilik özelliklerinin değerlendirilerek (örneğin, öğrenme stilleri, A tipi kişilik vb.), belli ölçütlere göre oluşturulacak gruplarla çalışılmasının SAE' ile hazırlanmış bir psikoeğitim programının etki sınırlarını belirlemede yararlı olacağı söylenebilir.

8) Duygusal rahatsızlık boyutunda tanımlayıcı ve yordayıcı ölçme araçları kullanılarak, belli ölçütlere göre oluşturulacak gruplarla çalışılmasının da SAE ile hazırlanmış bir psikoeğitim programının etki sınırlarını belirlemede yararlı olacağı söylenebilir.

ÖZET

Günümüzde, çeşitli etkenler nedeniyle stres, çağdaş yaşamın önemli bir sorunu olmakta, ve stresle başa çıkma konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Ergenlik, gerek gelişimsel özellikleri gerekse dış dünyanın karmaşıklaşmasına bağlı olarak, stres vericilerin yoğunlaştığı, başa çıkmanın zorlaştığı bir dönem olmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Strese Karşı Aşılama Eğitimi (SAE) ilke ve teknikleriyle geliştirilmiş bir psiko-eğitim programı uygulamasının, lise birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyleri, tarzları ve stres belirtileri üzerinde etkili olup olmadığını incelemektir. SAE, bilişsel-davranışsal yaklaşımla oluşturulmuş, ağırlıklı olarak içsel konuşmaları ve kişilerarası kaynakları işe koşan, düşünce ve davranış değiştirme yoluyla, stres azaltmayı hedefleyen bir programdır.

Araştırmaya 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Ankara Fen Lisesi birinci sınıfa devam eden 14 öğrenci katılmıştır. Araştırma kapsamında Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ölçeği (EÖYSBÇÖ) geliştirilmiştir. Deney grubunda, SAE ilke ve teknikleri doğrultusunda hazırlanan 10 oturumdan oluşan psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Bu süre içinde kontrol grubundaki bireylere yönelik bir işlem yapılmamıştır. Çalışmada, EÖYSBÇÖ, Stres Belirtileri Listesi (BL) ve Stresle Başetme Ölçeği (SBÖ) deney ve kontrol gruplarına, uygulama başlamadan önceki ön test, uygulama bitiminden bir hafta sonraki son test ve uygulama bitiminden beş ay sonraki izleme ölçümlerinde uygulanmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde temel olarak 2X3'lük varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Program etkililiğini ölçme aracı ve katılımcı boyutunda daha ayrıntılı değerlendirebilmek için ek analizler yapılmıştır.

Yapılan varyans analizi sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre, EÖYSBÇÖ'nin duygusal-davranışsal alt boyut ve toplam puanı açısından, eğitim-öğretim

yaşantılarında stresle başa çıkma düzeylerinin arttığı, ve SBÖ'nin etkisiz başa çıkma tarzlarından geri çekilme yaklaşımı kullanımlarının azaldığı görülmüştür. Stres belirtileri gösterme açısından gözlenen sonuç ise, deney grubunun kontrol grubuna göre, ölçümler boyunca durumsal süreçlerden olumsuz etkilenmesinin azalmış olduğu biçimindedir.

Sonuçları genelleyecek olursak, eğitim-öğretim yaşantılarında gelişimsel stresle başa çıkma konusunda, SAE ilkeleriyle hazırlanmış psikoeğitim programı özellikle duygusal-davranışsal boyutta etkili bulunmuştur.

Sonuç olarak, bu programın, normal gelişim sürecindeki ergenlerin eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeylerini geliştirmeye yönelik bir program olduğu söylenebilir. Program gerek biçimsel gerekse içerik olarak geliştirilmeye açık bir programdır.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, stresle başa çıkma, stres belirtileri, strese karşı aşılama eğitimi, psiko-eğitim programı.

ABSTRACT

Stress has been an important problem in the modern life by various reasons and numerous studies are being done on coping with stress recently. Adolescence is a period that increases stressful events by developmental characteristics and complexity of life.

The purpose of this study is to develop and investigate the effectiveness of the psychoeducational program designed for adolescents that was developed in the perspective of Stress Inoculation Training approach, on coping with developmental stress in educational settings, coping style and stress symptoms levels.

A total of 14 students, 7 for experimental group and 7 for control group from Ankara Fen Lisesi on the academic year 2001-2002 were participated the study. In the experimental group, a SIT (Stress Inoculation Training) program was applied as 10 weekly sessions. In this process, there was no application in the control group. "Coping with Educational Stress Scale", "Stress Symptoms Checklist" and "The Ways of Coping Inventory" were administered as the time pre-test, post-test and follow-up measurement. Additionally, a form was used for gathering socio-demographical and personal information.

The data were analysed by applying in ANOVA of 2X3 split-plot design. The group differences were examined by Tukey test. The level of significant of differences was accepted as .05.

The results demonstrated that the participants in the experimental group, coping with educational stress levels scores and affective-behavioral subscale scores were significantly increased and withdrawal coping style scores were significantly decreased compared to the control group.

In the context of the stress symptoms levels it is found that the program was only effective in situational conditions. In the generalization of the conclusions that the psychoeducational program which was developed in the perspective of SIT on coping with developmental stress in educational settings is found effective especially on emotional-behavioral dimensions.

As a conclusion that this program can be seen as an effective psychoeducational program on coping with stress in educational settings. And also this program is appropriate for being developed on both its content and process.

Key Words: Adolescence, coping with stress, stress symptoms, stress inoculation training, psychoeducational program.

KAYNAKÇA

- Adams, J.F. (1995). Ergenliği anlamak. (Çev. A.Dönmez), 13-48. (Yay. Haz. B.Onur), **Ergenliği Anlamak**. İmge Kitabevi, Ankara.
- Ader, R. Ve Cohen, N. (1993). Psychoneuroimmunology: conditioning and stress. **Annual Review of Psychology**, **44**, 53-85.
- Adler, N. ve Matthews, K. (1994). Health psychology: why do some people get sick and some stay well? **Annual Review of Psychology**, **45**, 229-259.
- Aldwin, C. M. (2000). **Stres, coping, and development: an integrative perspective**. The Guilford Press, New York, USA.
- Aldwin, C.M. ve Brustrom, J. (1997). Theories of coping with chronic stress. (75-103). (içinde) **Coping with chronic stress**. (Ed.) B.H. Gottlieb. Plenum Press. New York and London.
- Alkanat, Ö.K. (1996). **Savunma mekanizmaları envanteri ergen formu Türk kültürüne uyarlama çalışması**. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.İzmir.
- Alcock, J.E. (1997). **Social psychology and mental health**. (içinde) Applied social psychology (yayına haz. S. W. Sadava ve D.R. McCreary (113-135). Prentice Hall, Uppper Saddle River, New Jersey.
- Altıparmak, M.E. (1994). **Ergenlerde stres yaşantılarında kullanılan başa çıkma stratejilerine sporun etkisi**. Dokuz Eylül Üniversitesi sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.Yayınlanmamış Doktora Tezi.İzmir.
- Aquilera, R.C. & Messick, M.J. (1982). **Crisis intervention theory and methodology** (4. Ed). St. Louis: C.U. Mosby Comp.

- Arnett, J.J.(1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. **American Psychologist**. **54** (5), 317-326.
- Atabay, N.K. (2000). **Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi**. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Aydın, Ö. (1999). **Denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması**. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.
- Aysan, F. (1988). **Lise öğrencilerinin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi**. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Aysan, F. (1994). Stresle başa çıkma programı: lise öğrencileri üzerinde bir uygulama. **Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi**, 8, 24-31.
- Ayverdi, M. (1990). **Erken ergenlik dönemi ergenlerinin depresyon düzeylerini etkileyen bazı dış etmenler**. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Bal, P.N. (1998). **Ergenlik döneminde mesleki karar verme olgunluğunun incelenmesi ve "mesleki karar verme eğitim programı"nın etkisinin araştırılması**. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.
- Baldwin, D.R., Harris, S.M. ve Chambliss, L.N. (1997). Stress and illness in adolescence: issues of race and gender. **Adolescence**, **32**,128, 839-858.
- Ball, J.D. ve Meck, D.S. (1986). Ergenlerde grup danışmanlığı bakımından gelişim kuramlarının doğurguları (çev. F.Akkoyun). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, **18**, (1-2) : 45-51.

- Baltaş, A. (2001). **Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı**. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Baltaş, Z. (1998). Stres ve sağlık. **IX. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları**. 18-20 Eylül 1996.B.Ü. İstanbul. TPD Yay.
- Banaz, M. (1992). **Lise öğrencilerinde sosyal destek kaynakları ve stres ile ruh sağlığı arasındaki ilişki**. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Bar-Tal, Y., Raviv, A. ve Spitzer, A. (1999). The need and ability to achieve cognitive structuring: individual differences that moderate the effect of stress on information processing. **Journal of Personality and Social Psychology**.77,1,35-51.
- Bauer, S.R., Sapp, M. Ve Johnson, D. (2000). Group counseling strategies for rural at-risk high school students. **High School Journal**, 83 (2), 41-50.
- Baum, A., Singer, J.E. ve Baum, C. (1981). Stress and the environment. **Journal of Social Issues**, 37(1),4-33.
- Baykal, T. (1996). **Lise öğrencilerinin ruh sağlığının, çocuk yetiştirme biçimi ve başa çıkma mekanizmaları ile ilişkisi**. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F. ve Emery, G. (1979). **Cognitive therapy of depression**. The Guilford Press. New York.
- Bilgin, N. (1983). **Yükseliş Lisesi psikoloji dersi öğretiminde bir grup rehberliği uygulaması**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Bogenç, A. (1998). **Grupla psikolojik danışmanın suçlu gençlerin kendilerine saygı düzeyine etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Bostan, S. (1995). **14-16 yaş ergenlerinin uyum düzeylerinin ve ergenlik problemlerinin karşılaştırılması**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Boyes, M.C. ve Chandler, M. (1992). Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**, **21**(3), 277-304.
- Buescher, T.M. (1991). Gifted adolescents.(382-401). (Ed. Colengele ve G.A. Davis) **Handbook of gifted education** .Allyn and Bacon. Boston.
- Burak, M. (1995). **Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarına ilişkin bir araştırma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). **Deneyisel desenler: öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi**. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı**. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Byrne, B. (2000). Relationships between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence. **Adolescence**, **35**,137, 201-215.
- Caplan, G. (1964). **Principles of preventive psychiatry**, Basic Books, Inc. New York, USA.
- Carey, T., Carey, M.P. ve Kelley, M.L. (1997). Differential emotions theory: relative contribution of emotion, cognition, and behavior to the prediction of depressive symptomatology in non-referred adolescents. **Journal of Clinical Psychology**, **53** (1), 25-34.
- Cengiz, E. (1999). **Anadolu lisesi, fen lisesi ve yabancı dil ağırlıklı lise (süper lise) öğrencilerinin sosyal ve kişisel uyum düzeyleri ile psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi**. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya.

- Chan, D.W. (1998). Stressful life events, cognitive appraisals, and psychological symptoms among chinese adolescents in Hong Kong. **Journal of Youth and Adolescence**, **27**, 4, 457-461.
- Cloutier, R. (1994). Ergenlik psikolojisinde kuramlar. (Çev:B. Onur). **EBF Dergisi**, **27** (2), 875-904.
- Compas, B.E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. **Psychological Bulletin**, **101** (3): 393-403.
- Compas, B.E. (1997). Promoting successful coping during adolescence (7.Bölüm:sayfa 247-273). **Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention**. (ed. Michael Rutter) Cambridge: Cambridge University Press.
- Compas, B.E., Malcarne, V.L. ve Fondacaro, K.M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. **56** (3), 405-411.
- Compas, B.E., Orosan P.G. ve Grant, K.E. (1993). Adolescent stress and coping:implications for psychopathology during adolescence. **Journal of Adolescence**,**16**, 331-349.
- Compas, B.E. ve Wagner, B.M. (1991). Psychosocial stress during adolescence: intrapersonal and interpersonal processes. **Adolescent stress. causes and consequences**. (Eds.M.E. Colten ve S. Gore), Aldine de Gruyter, New York.
- Compas, B. E. ve Williams, R. A. (1990). Stress, coping, and adjustment in mothers and young adolescents in single- and two-parent families. **American Journal of Community Psychology**, **18**, 4, 525-545.
- Compas, B.E., Conner-Smith, J.K., Saltzman, H., Thomsen, A.H. ve Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. **Psychological Bulletin**. **127** (1). 87-127.

- Coyne, J. C. ve Downey, G. (1991). Social factors and psychopathology: stress, social support, and coping processes. **Annual Review of Psychology, 42**, 401-425.
- Çakır, Y. Ve Palabıyıköğlü, R. (1997). Gençlerde sosyal destek-çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. **Kriz Dergisi, 5** (1), 15-24.
- de Anda, D., ve Bradley, M. (1997). A study of stress, stressors, and coping strategies among middle school adolescents. **Social Work in Education, 19**,2,82-98.
- Deffenbacher, J.L. (1988). Some recommendations and directions. **The Counseling Psychologist, 16**, 1, 91-95.
- Demir, N. (1998). **Stresle başa çıkma stratejileri ile denetim odağı düzeyi arasındaki ilişki: bir grup lise öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırma**. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.İzmir.
- De Wilde, E.J., Kienhorst, I.C.W.M., Diekstra, R.F.W ve Wolters, W.H.G. (1992). The relationship between adolescent suicidal behavior and life events in childhood and adolescence. **American Journal of Psychiatry. 149**,1,45-51.
- Dilekmen, M. (1986). **Lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Doğan, Y.B. ve Özden, A. (1997). Madde bağımlılığında koruyucu ve önleyici tutum: etkileşimli bir iletişim modeline doğru. **3P Dergisi 5** (3): 28-31.
- Doğru, N. (2002). **Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi**. Uludağ Üniversitesi,

- Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa.
- Durlak, J. A. ve Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: a meta-analytic review. **American Journal of Community Psychology**, 25, 2, 115-152.
- Ekşi, A. (1979). Psikolog ve antropologların görüş açısından gençlik dönemi. **Psikoloji Dergisi**, 8:10-14.
- Elliot, J. ve Place, M. (1998). Traumatic and stressful situations. (6.Bölüm) **Children in difficulty**.
- Epstein, S. (1983). Natural healing process of the mind (39-66). (içinde). (Ed. D. Meichenbaum ve M.E. Jaremko). **Stress reduction and prevention**. Plenum Press, New York.
- Erdeğer, N. (2001). **Lise öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Eren, A. (1994). **Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi**. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Ergene, T. (2000). Effectiveness of test anxiety reduction programs: a meta analysis review. **Dissertation Abstracts International Section A Humanition and Social Sciences 60 (9-A): 3279**.
- Ergene, T. (2003). Effective intervention on test anxiety reductin: a meta analysis. **School Psychology International. 24 (3), 313-325**
- Erickson, S., Feldman, S.S. ve Steiner, H. (1997). Defense reactions and coping strategies in normal adolescence. **Child Pschiatry and Human Development, 28 (1), 45-56**.
- Erikson, E. (1968). **Identity: youth and crisis**. Norton, New York.

- Ersever, H. (1996). **Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin, üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersever, O.G. (1985). Stresin ruh hastalığıyla ilişkisini içeren çok faktörlü kavramsal bir model. **H.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi**,3, 1,33-38.
- Fallon, B.J. ve Bowles, T. (1999). Adolescent help-seeking for major and minor problems. **Australian Journal of Psychology**, 51,1,12-18.
- Feindler, E.L. ve Fremauw, W.J. (1983). Stress inoculation training for adolescent anger problems. (451-485). (içinde) (Eds. D. Meichenbaum, M.E. Jaremko). **Stress reduction and prevention.** Plenum Press, New York.
- Fields, L., Prinz, R.J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. **Clinical Psychology Review**, 17(8), 937-976.
- Fleming, R., Baum, A. & Singer, J.E. (1984). Toward an integrative approach to the study of stress. **Journal of Personality And Social Psychology**, 46 (4), 939-949.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, 46, 4,839-852.
- Folkman, S. ve Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. **Journal of Personality and Social Psychology**, 48, 1, 150-170.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. ve Gruen, R. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. **Journal of Personality and Social Psychology**, 50 (5), 992-1003.

- France, K. (1990). **Crisis intervention: a handbook of immediate person-to-person help**. Charles C. Thomas Publisher. (2. baskı).Illinois, USA.
- Frye, A.A. ve Goodman, S.H. (2000). Which social problem-solving components buffer depression in adolescent girls? **Cognitive Therapy and Research**.24,6,637-650.
- Galassi, J.P. (1988). Four cognitive-behavioral approaches: additional considerations. **The Counseling Psychologist**, 16,1, 102-105.
- Gallagher, J.M. ve Mansfield, R.S. (çev.: D. Öngen,1995). Ergenlikte gelişim. (185-223). (**Ergenliği anlamak**-J.F.Adams:Yay.haz. B.Onur) Ankara: İmge Kitabevi.
- Gallatin J. (çev.:N.Çelen,1995). Ergenlik kuramları. (49-79). (**Ergenliği anlamak**-J.F.Adams:Yay.haz. B.Onur) Ankara: İmge Kitabevi.
- Gençöz, F. (1998). Uyum psikolojisi. **Kriz Dergisi**. 6 (2):1-8.
- Giderer, H.E. (1990). **Fen Lisesi ile Ömer Seyfettin Lisesi öğrencilerinin denetim odağına göre bazı değişkenler yönünden karşılaştırılması**. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Gillham, J.E., Shatté, A.J. ve Freres, D. R. (2000). Preventing depression: a review of cognitive-behavioral and family interventions. **Applied and Preventive Psychology**, 9, 63-88.
- Goleman, D. (2000). **Duygusal zeka. Neden IQ'dan daha önemlidir?** (çev. B.S.Yüksel), 16.basım.Varlık Yayınları A.Ş. Bilim Dizisi:1. İstanbul
- Gordon, J. ve Grant G.(Eds.) (1997). **How we feel, an insight into the emotional world of teenagers**. Jessica Kingsley Publishers, London and Bristol, Pennsylvania.

- Gore S. ve Colten, M.E (1991). **Adolescent stress. causes and consequences.** (Eds.M.E. Colten ve S. Gore), Aldine de Gruyter, New York.
- Greenberger, E. & McLaughlin, C.S. (1998). Attachment, coping, and explanatory style in late adolescence. **Journal of Youth and Adolescence, 27 (2), 121-139.**
- Griffith, M. A., Dubow, E.F. ve Ippolito, M. F. (2000). Developmental and cross-situational differences in adolescents' coping strategies. **Journal of Youth and Adolescence, 29,2, 183-204.**
- Güner, İ. (2001). **Sınavla öğrenci alan devlet lisesi öğrencilerinin problemleri (K.Maraş örneği).** İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Malatya.
- Haan, (1977). **Coping and defending: Processes of self-environment organization** N.Y. Academic Press.
- Hains, A.A. (1992a). A stress inoculation training program for adolescents in a high school setting: a multiple baseline approach. **Journal of Adolescence, 15, 163-175.**
- Hains, A.A. (1992b). Comparison of cognitive-behavioral stress management techniques with adolescent boys. **Journal of Counseling & Development. 70, 5, 600-606.**
- Hains, A.A. (1994). The effectiveness of a school-based, cognitive-behavioral stress management program with adolescents reporting high and low levels of emotional arousal. **School Counselor, 42,2, 114-16.**

- Hall, A.S., ve Torres, I. (2002). Partnerships in preventing adolescent stress: increasing self-esteem, coping, and support through effective counseling. **Journal of Mental Health Counseling**, **24**, 2, 97-110. AN:6635420 ISSN:1040-2861.Acedemic search premier. <http://ehostvgw17.epnet.com/delivery.asp?deliveryoption=Citation+with+formatted+fu...> (02.08.2002).
- Hamachek, D.E. (1995). Ergen benliğinin psikolojisi ve gelişimi. (çev.Ö.Hakan Ersever). (içinde) (Ed. B.Onur), **Ergenliği anlamak**. İmge Kitabevi. Ankara.
- Hay, J., Bryne, M. ve Butler, C. (2000). Evaluation of conflict-resolution and problem solving programme to enhance adolescents' self-concept **British Journal of Guidance and Counselling**, **28** (1), 101-113.
- Helsen, M., Vollebergh,W. ve Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**, **29**, 5, 319-335.
- Hinton, J.W., Rotheiler, E. ve Howard, A. (1991). Confusion between stress and state anxiety in a much used self-report 'stress' inventory. **Personality and Individual Differences** **12**, 1, 91-94.
- Hirsch, B.J. (1985). Adolescent coping and support across multiple social environments. **American Journal of Community Psychology**, **13**, 4, 381-392.
- Hoffman, M.A., Levy-Shiff, R., Sohlberg, S.C. ve Zariski, J. (1992). The impact of stress and coping: developmental changes in the transition to adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**, **21** (4): 451-469.

- Hoffman, M.A., Levy-Shiff, R. ve Ushpiz, V. (1993). Gender differences in the relation between stressful life events and adjustment among school-aged children. **Sex Roles**, **29** (7/8), 441-455.
- Holroyd, K.A., Appel, M.A. ve Andrasik, F. (1983). A cognitive-behavioral approach to psychophysiological disorders. (219-259). (içinde). (Ed. D. Meichenbaum ve M.E. Jaremko). **Stress reduction and prevention**. Plenum Press, New York.
- Hovardaoğlu, S. (1994). **Davranış Bilimleri için İstatistik** Hatipoğlu Yayınları-Ankara.
- Hovardaoğlu, S. (1997). Stres belirtileri ile durumluk ve sürekli kaygının yordanması. **Kriz Dergisi**, **5**(2), 127-134.
- Huff, C.O. (1999). Source, recency, and degree of stress in adolescence and suicide ideation. **Adolescence**, **34** (133) : 81-89.
- Israelashvili, M. (1998). Preventive school counseling: a stress inoculation perspective. **Professional School Counseling**, **1**, 5, 21-25. AN:747261 ISSN:1906-2409 EBSCHOhost full display Acedemic search elite.
- Işık, A. (1993). **Malatya Fen Lisesi öğrencilerinin problemleri**. İnönü Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Malatya.
- Izard, C.E. (1993). Four systems for emotion activation: cognitive and noncognitive processes. **Psychological Review**, **100**, 1, 68-90.
- Jackson, S. ve Bosma, H. (1990a). Coping and self in adolescence. (1-7). (içinde) (Ed. H.Bosma ve S. Jackson). **Coping and self-concept in adolescence**. Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg.
- Jackson, S. ve Bosma, H. (1990b). Coping and self-concept: retrospect and prospect. (203-222). (içinde) (Ed. H.Bosma ve S. Jackson). **Coping and self-concept in adolescence**. Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg.

- Jaremko, M.E. (1983). Stress inoculation training with emphasis on dating anxiety. (419-449). (içinde). (Ed. D. Meichenbaum ve M.E. Jaremko). **Stress reduction and prevention**. Plenum Press, New York.
- Kaner, S. (1991). **Gerçeklik terapisinin ve psikodramanın antisosyal davranış gösteren gençlerin benlik algıları ve empati düzeylerine etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, R.M. (2000). Two pathways to prevention. **American Psychologist**, **55**(4), 383-396.
- Kaptanoğlu, C. (1997). İkincil travmatik stres. **TİHV Tedavi ve Rehabilitasyon Merkezleri Raporu**.
- Kaya, M. (2001). **Lise 1. sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmada grup rehberliğinin etkisi**. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Kendall, P.C. (1993). Cognitive-behavioral therapies with youth: guiding theory, current status, and emerging developments. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, **61**, 2, 235-247.
- Kerimova, M. (2000). **Lise öğrencilerinde görülen psikolojik belirtilerin bazı değişkenlere göre incelenmesi**. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler EnstitüsüYayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kessler, R.C., Price, R.H. ve Wortman, C.B. (1985). Social factors in psychopathology: stress, social support, and coping processes. **Annual Review of Psychology**, **36**, 531-572.
- Kirk, J. (1989). Cognitive-behavioural assesment. (13-51) (içinde) (yazarlar: K. Hawton, P. M. Salkovskis, J. Kirk ve D. M. Clark) **Cognitive-**

behaviour therapy for psychiatric problems: a practical guide.
Oxford University Press. New York.

- Kiselica, M.S., Baker, S.B., Ronald, N. T. ve Reedy, S. (1994). Effects of stress inoculation training on anxiety, stress, and academic performance among adolescents. **Journal of Counseling Psychology** **41**, 3,335-342.
- Klaczynski, P.A., Fauth, J.M. ve Swanger, A. (1998). Adolescent identity: rational vs. experiential processing, formal operations, and critical thinking beliefs. **Journal of Youth and Adolescence**, **27**(2):185-207.
- Koçak, A. (2001). **Sosyal kaygıyla başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kohn, P. M. ve Milrose, J. A. (1993). The inventory of high-school students' recent life experiences: a decontaminated measure of adolescents' hassles. **Journal of Youth and Adolescence**, **22**, 1, 43-55.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi. **3P Dergisi**, **4** (3), 191-198.
- Koyuncu, N. (1979). **Üstün yetenekli öğrencilerin benlik tasarımı ve rehberlik hizmetleri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Lahey, B.& Dickinson, L.G.(1994). Antecedents of perceived support: is perceived family environment generalized to new social relationships? **Cognitive Therapy and Research**, **18** (1), 39-53.
- Larson, R. ve Ham, M. (1993). Stress and "storm and stress" in early adolescence: the relationship of negative events with dysphoric affect. **Developmental Psychology**. **29** (1): 130-140.

Laursen, B. ve Collins, W.A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. **Psychological Bulletin**, **115** (2), 197-209.

Lazarus, R.S. (1966). **Psychological stress and the coping process**. Mc. Grow Hill. New York.

Lazarus, R.S. (1976). **Patterns of adjustment**. (3.baskı). Mc Graw-Hill Book Company. New York.

Lazarus, R.S. (1991a). **Emotion & adaptation**. Oxford University Press, New York.

Lazarus, R.S. (1991b). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. **American Psychologist**, **46**,8,819-834.

Lazarus, R.S. (1991c). Cognition end motivation in emotion. **American Psychologist** **46** (4), 352-367.

Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. **Annual Review of Psychology**, **44**, 1-21.

Lazarus, R.S. (2000a). (içinde önsöz) **Stres, coping, and development: an integrative perspective**. (yazan.C.M. Aldwin). The Guilford Press, New York, USA.

Lazarus, R.S. (2000b). Toward better research on stress and coping. **American Psychologist**, **55** (6), 665-673.

Lazarus, R.S., Deese, J. ve Osler, S. (1952). The effecets of psychological stress upon performance. **Psychological Bulletin**, **49** (4), 283-317.

Lazarus, R.S. ve Folkman S. (1984). **Stress, appraisal, and coping**. Springer Publishing Company, New York.

LeCapitaine, J. (1999). Schools as developmental clinics: overcoming the shadows three faces. **Education**, **119** (4), 588-598.

- Leventhal, H. ve Nerenz, D.R. (1983). A model for stress research with some implications for the control of stress disorders. (5-38). (içinde) (Ed. D.Meichenbaum, M.E. Jaremko). **Stress reduction and prevention**. Plenum Press, New York.
- Loewenstein, G.F., Weber, E.U., Hsee,C.K. ve Welch, N. (2001). Risk as feelings. **Psychological Bulletin**.127, 2, 267-286.
- Long, E.S. ve Adams, C.D. (2001). Mediation of parent-adolescent conflict through the combination of problem-solving communication training and behavioral exchange. **Child & Family Behavior Therapy**, 23, 3, 1-17.
- Maag, J.W. ve Kotlash, J. (1994). Review of stress inoculation training with children and adolescents. **Behavior Modification**. 18, 4, 443-169. AN:9703310052 ISSN: 0145-4455. EBSCOhost Full Display. <http://ehostvgw.../fulltext.asp?resultSetId=R00000005&hitNum=6&booleanTerm=TI%20stress%20inoculation&fuzzyTerm> (01.08.2001).
- Macy, R.D., Macy, D.J., Gross, S. ve Roselle, D. (1999). **Unicef-MEB işbirliğinde düzenlenen öğrencilere yönelik 18 saatlik sınıfıçi psikososyal müdahale programı için eğitici el kitabı**. (Bergen Kriz Merkezi ile işbirliği içinde hazırlanmış). Sürüm 2.01.
- Marini, Z. ve Case, R. (1994). The development of abstract reasoning about the physical and social world. **Child Development**, 65, 147-159.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego identity status. **Journal of Personality and Social Psychology**, 3, 551-558.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. (içinde) (Ed. J. Adelson). **Handbook of adolescence** Wiley, New York.

- Marcotte, D., Alain, M. Ve Gosselin M.J. (1999). Gender differences in adolescent depression: gender typed characteristics or problem-solving skills deficits? **Sex Roles**, **41**,1/2, 31-48.
- Marks, I. (1975). Modern trends in the management of morbid anxiety: coping, stress immunization, and extinction. **Stress and anxiety** vol:2 içinde 213-235.(editörler: C.D. Spielberger ve I.G. Sarason) Wiley, New York.
- Masia, C.L., Klein, R.G., Storch, E.A. ve Corda, B. (2001). School-based behavioral treatment for social anxiety disorder in adolescents: results of a pilot study. **Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, **40** (7).780-786.
- Mc Candless, B. R. (1970). **Adolescents: behavior and development**. Dryden press, Hinsdale.
- McCarthy, C., Brack, G., Brack, C.J. ve Beaton, R.A. (1997). A new therapeutic model for integrating affect and cognition. **Psychotherapy**. **34**,1,76-80.
- McCauley, E., Mitchell, J.R., Burke, P. Ve Moss, S. (1988). Cognitive attributes of depression in children and adolescents. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, **56**, 6, 903-908.
- Meichenbaum, D. H. (1972). Cognitive modification of test anxious college students. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, **30**, 3, 370-380.
- Meichenbaum, D. (1975). A self-instructional approach to stress management: a proposal for stress inoculation training. (237-263). (içinde). (Ed. C.D. Spielberger ve I.G. Sarason). **Stress and anxiety. vol. 2**. Wiley, New York.
- Meichenbaum, D. (1977). **Cognitive-behavior modification: an integrative approach**. Plenum Press, New York, USA.

- Meichenbaum, D. (1985). **Stres inoculation training**. Psychology Practitioner Guidebooks. Pergamon Press Inc. Printed in Great Britain by A. Wheaton & Co. Ltd., Exeter. England.
- Meichenbaum, D.H. ve Cameron, R. (1983). Stress inoculation training. (115-154). (içinde). (Ed. D. Meichenbaum ve M.E. Jaremko). **Stress reduction and prevention**. Plenum Press, New York.
- Meichenbaum, D.H. ve Deffenbacher, J.L. (1988). Stress inoculation training. **The Counselig Psychologist**, **16**,1, 69-90.
- Moos, R.H. (1984). Context and coping: toward a unifying conceptual framework. **American Journal of Community Psychology** **12**, 1, 5-36.
- Moote,G.T., Smyth, N.J. ve Wodarski, J.S. (1999). Social skills training with youth in school settings: a review. **Research on Social Work Practice**, **9**, 4, 427-465.
- Morris, C. G. (2002). Stres ve sağlık psikolojisi. (491-524). (içinde). (çev. S.G. Bozkurt) (çeviri editörleri. H.B. Ayvaşık, M.Sayıll). **Psikolojiyi anlamak** Türk Psikologlar Derneği Yayınları No:23, Ankara.
- Mullis, R.L., Youngs, G.A., Mullis, A.K. ve Rathge, R.W. (1993). Adolescent stress: issues of measurement. **Adolescence** **28** (110) 267-279.
- Muss, R.E. (1988). **Theories of adolescence** 5. baskı Mc.Graw-Hill, Inc.USA.
- Newman, B.M., Myers, M.C., Newman, P.R., Lohman, B.J. ve Smith, V.L. (2000). The transition to high school for academically promosing, urban, low-income African American youth. **Adolescence**, **35**,137,45-66.
- Oakland, S. ve Ostell, A. (1996). Measuring coping: a review and critique **Human Relations**, **49** (2), 133-155.

- Offer, D., Kaiz, M., Howard, K.I. ve Bennett, E.S. (1998). Emotional variables in adolescence, and their stability and contribution to the mental health of adult men: implications for early intervention strategies. **Journal of Youth and Adolescence**, 27 (6) : 675-690.
- Offer, D., Ostrov, Eric J.D., Howard, K. I., Atkinson, R. ve uluslararası çalışmacılar. (1988). **The teenage world: adolescent's self-image in ten countries**. Plenum Medical Book Company, Plenum Publishing Corporation , New York. USA.
- Ognibene, T.C. & Collins, N.L. (1998). Adult attachment styles, perceived social support and coping strategies. **Journal of Social and Personal Relationships**, 15(3), 323-345
- Olbrich, E. (1990). Coping and development. (35-50). (içinde) (Ed. H.Bosma ve S. Jackson). **Coping and self-concept in adolescence**. Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg.
- Oral, A. (1994). **"Sources of stress and coping strategies during adolescence."** ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Oral, E.A., Karaduman, B.D. ve Koca, N. (2001). **Bir grup lise birinci sınıf öğrencisinin stres belirtileri ve stresle başa çıkma tarzları üzerine bir çalışma**. XI.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş poster bildiri. XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Bolu.
- Ostell, A. (1991). Coping, problem solving and stress: a framework for intervention strategies. **British Journal of Medical Psychology**, 64, 11-24.
- Öksüz, H. (2001). **Mesleki grup rehberliğinin lise öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerine uygun alan seçmelerine etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özakupınar, Y. (2001). **Verimli ders çalışmanın psikolojik koşulları: öğrenme, hafızada tutma ve düşünme etkinliklerini organize**

ederek çalışma veriminizi artırın. (2. baskı) Remzi Kitabevi. İstanbul.

Özdemir, İ. (1995). **Kural yönelimli ergenlerde kimlik gelişimi ile formal düşünce arasındaki ilişki.** Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa.

Özer, İ.(2001). **Ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin benlik imajı ile ilişkisi.** Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.

Özgit, Ş. (1991). **İletişim becerileri konusunda verilen eğitimin iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi.** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özguven, E. (1994). **Psikolojik Testler.** Yeni Doğu Matbaacılık. Ankara.

Özkan, M. (1984). **15-17 yaş ergenlerde görülen korku ve kaygılar.** Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özoğlu, S.Ç. (1975). Üstün yetenekli öğrencileri araştırmaya yöneltme ve psikolojik danışma sorunları. **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi.8** (1-4), 113-129.

Özoğlu, S. Ç. (1977). Eğitim sistemimizde Ankara Fen Lisesi uygulamasının değerlendirilmesine ilişkin bir araştırma. **Eğitim ve Bilim Dergisi.**

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1992). **Özel eğitime muhtaç çocuklar. Özel eğitime giriş.** Kocatepe Yayınları, Ankara.

- Patricia, H.M. (1993). Piaget's cognitive-stage theory. (içinde) **Theories of developmental psychology**. (30-106). 3.baskı. W.H. Freeman and Company. New York.
- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J. ve Weissberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. **Journal of School Health** **70**,5,179-185. AN: 3280891 ISSN: 0022-4391.Academic search elite.
- Petersen, A.C. ve Hamburg, B.A. (1986). Adolescence: a development approach to problems and psychopathology. **Behavior Therapy**, **17**, 480-499. ve arkd. (1986)
- Petersen, A.C., Kennedy, R.E. ve Sullivan, P. (1991). Coping with adolescence 93-110. (Eds.M.E. Colten ve S. Gore) **Adolescent stress: causes and consequences**. Aldine de Gruyter, New York.
- Phelps, S. B. & Jarvis, P.A.(1994). Coping in adolescence:empirical evidence for a theoretically based approach to assessing coping. **Journal of Youth and Adolescence**, **23** (3), **359-371**.
- Piko, B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping. **The Psychological Record** **51**, 223-235.
- Plunkett, S.W., Radmacher, K.A. ve Moll-Phanara, D. (2000). Adolescent life events, stress, and coping: a comparison of communities and genders. **Professional School Counseling**, **3**,5,356-366. EBSCOhost Full Display. AN: 3331734, ISSN: 1906-2409. Academic Search Elite.
- Printz, B.L., Shermis, M.D. ve Webb, P.M. (1999). Stress-buffering factors related to adolescent coping: a path analysis. **Adolescence**, **34**, 136,715-734.
- Register, A.C., Beckham, J.C., May, J.G. ve Gustafson, D.J. (1991). Stress inoculation bibliotherapy in the treatment of test anxiety. **Journal of Counseling Psychology**, **38**,2,115-119.

- Reynolds, W.M. ve Coats, K.I. (1986). A comparison of cognitive-behavioral therapy and relaxation training for the treatment of depression in adolescents. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, **54** (5): 653-660.
- Rice, K.G., Herman, M.A. ve Petersen, A.C. (1993). Coping with challenge in adolescence: a conceptual model and psycho-educational intervention. **Journal of Adolescence**, **6**, 235-251.
- Romano, J.L. ve Hage, S.M. (2000). Prevention and counseling psychology: revitalizing commitments for the 21st century. **Counseling Psychologist**, **28**,6,733-763.
- Rose, S.D. (1989). Coping skill training in groups. **International Journal of Group Psychotherapy**, **39** (1), 59-78.
- Roseman, I.J., Spindel, M. Ve Jose, P. (1990). Appraisals of emotion-eliciting events: testing a theory of discrete emotions. **Journal of personality and Social Psychology**, **59**, 899-915.
- Roskies, E. (1983). Stress management for type A individuals. (261-288). (içinde). (Ed. D. Meichenbaum ve M.E. Jaremko). **Stress reduction and prevention**. Plenum Press, New York.
- Roskies, (1994). "Savaş ya da kaç" tepkisi: strese gösterilen ilk tepkiler. (23-26). (çev. N.H. Şahin). **Stresle başa çıkma: olumlu bir yaklaşım**. Türk Psikologlar Derneği Yayınları No:2, Ankara.
- Rowlison, R.T. ve Felner, R.D. (1988). Major life events, hassles, and adaptation in adolescence: confounding in the conceptualization and measurement of life stress and adjustment revisited. **Journal of Personality and Social Psychology** **35** (3): 432-444.
- Rubenzler, R. L. (2000). Why does education spotlight need to be trained on stress management in the schools?
http://www.ed.gov./databases/ERIC_Digests/ed295396.html
ED295396 88 Stress management for the learning disabled ERIC Digest #452.(18.04.2000).

- Salovey, P., Rothman, A.J., Detweiler, J.B. ve Steward, W.T. (2000). Emotional states and physical health. **American Psychologist**, **55** (1), 110-121.
- Schreurs, K. M. G ve de Ridder, T. D. (1997). Integration of coping and social support perspectives: implications for the study of adaptation to chronic diseases. **Clinical Psychology Review**, **17**, 1, 89-112.
- Seiffge-Krenke, I. (1993). Coping behavior in normal and clinical samples: more similarities than differences? **Journal of Adolescence**. **16**, 285-303.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). **Stress, coping, and relationships in adolescence. research monographs in adolescence**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey, USA.
- Seiffge-Krenke, I., Weidemann, S., Fentner, S., Aegenheister, N. ve Poeblaw, M. (2001). Coping with school-related stress and family stress in healthy and clinically referred adolescents. **European Psychologist Abstracts**. June 2001, 2. <http://www.hhpub.com/journals/ep/2001/abstv6i2.html> (02.08.2002).
- Simon, L.R. (1986). A cognitive-affective-developmental-interpersonal theory of personality: preliminary concepts.(129-191).(içinde) (Ed. J.E.Alcock). **Cognition and affect**. Prometheus Books, Buffalo, New York.
- Smith, C.A., Haynes, K.N., Lazarus, R.S. ve Pope, L. K. (1993). In search of the "hot" cognitions: attributions, appraisals, and their relation to emotion. **Journal of Personality and Social Psychology**, **65**,5,916-929.
- Sommers-Flanagan, R. (2000). A psychological school-based coping and social skills group for depressed students. **Journal for Specialist in Group Work**, **25** (2): 170-191.

- Sorić, I. (1999). Anxiety and coping in the context of a school examination. **Social Behavior and Personality**, **27** (3), 319-332.
- Spirito, A., Overholser, J. ve Stark, L.J. (1989). Common problems and coping strategies II: findings with adolescent suicide attempters. **Journal of Abnormal Child Psychology**, **17**, 2, 213-221.
- Spirito, A., Stark, L.J., Grace, N. Ve Stamoulis, D. (1991). Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**, **20** (5), 531-544.
- Stark, L.J., Spirito, A., Williams, C.A. ve Guevremont, D.C. (1989). Common problems and coping strategies I: findings with normal adolescents. **Journal of Abnormal Child Psychology**, **17**, 2, 203-212.
- Steinberg, L. (1991). The logic of adolescence. **Adolescence & poverty: Challenge for the 1990's**. (Ed. Peter Edelman), Joyce Ladner.
- Stern, S.B. (1999). Anger management in parent-adolescent conflict. **American Journal of Family Therapy**, **27**, 2, 181-193.
- Suinn, R.M. ve Deffenbacher, J.L. (1988). Anxiety management training. **The Counseling Psychologist**. **16**,1,31-49.
- Şahin, H. (1995). **Yetiştirme yurtlarında kalan ve aileleriyle yaşayan liseli gençlerin stresle başa çıkma stratejileri**. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Şahin, N.H. (1994). Stres nedir? ne değildir?. (1-16). (içinde) **Stresle başa çıkma: olumlu bir yaklaşım**. Türk Psikologlar Derneği Yayınları No:2.Ankara.
- Şahin N. ve Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği. üniversite öğrencileri için uyarlaması. **Türk Psikoloji Dergisi**, **10**, 56-73.
- Taylor, S.E. (1983). Adjustment to threatening events. A theory of cognitive adaptation. **American Psychologist**, 1161-1173.

- Tennen, H., Affleck, G., Armeli, S. ve Corney, M.A. (2000). A daily process approach to coping. **American Psychologist**, **55** (6), 626-636.
- Timko, C., Moos, R.H. ve Michelson, D.J. (1993). The contexts of adolescents' chronic life stressors. **American Journal of Community Psychology**, **21**, 4, 397-420.
- Türküm, S. (1996). **Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın bilişsel çarpıtmalar ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tyszkowa, M. (1990) Coping with difficult situations and stress resistance. (189-202). (içinde) (Ed. H.Bosma ve S. Jackson). **Coping and self-concept in adolescence**. Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg.
- Uluğ, F. (1981). **Verimli çalışma alışkanlıkları kazandırma konusunda yapılan rehberliğin okul başarısına etkisi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Van Slyck, M., Stern, M. ve Zak-Place, J. (1996). Promoting optimal adolescent development through conflict resolution education, training, and practice: an innovative approach for counseling psychologists. **The Counseling Psychologist**, **24**, 3, 433-461.
- Vostanis, P., Feehan, C., Grattan, E. Ve Bickerton, W. (1996). A randomised controlled out-patient trial of cognitive-behavioural treatment for children and adolescents with depression: 9-month follow up. **Journal of Affective Disorders**, **40**, 105-116.

Walden, T.A. ve Smith, M.C. (1997). Emotion regulation. **Motivation and Emotion, 21** (1), 7-25.

Wassef, A. ve Collins, M.L. (1995). Critique of school-and community-based programs. (In search of effective programs to adress students' emotional distress and behavioral problems, part 2). **Adolescence, 30** (120), 757-777.

Wassef, A., Mason, G., Collins, M.L., O'Boyle, M. ve Ingham, D. (1996). Student assesment of school-based support groups (In search of effective programs to adress students' emotional distress and behavioral problems, part 3). **Adolescence 31**(121)1-16.

Wassef, A., Mason, G., Collins, M.L., VanHaalen, J. ve Ingham, D.(1998). effectiveness of one-year participation in school-based volunteer-facilitated peer support groups. **Adolescence, 33** (129), 97-97.

Westen, D. (1999). **Psychology: mind, brain, & culture**. (2. baskı). John Wiley & Sons, Inc. USA.

Wheaton, B. (1997). The nature of chronic stress. (43-73). (içinde) **Coping with chronic stress**. (Ed.) B.H. Gottlieb. Plenum Press. New york and London.

Woolfolk, A.E. (1998). **Educational psychology** 7.baskı (interactive edition) Allyn and Bacon Needham Heights, MA. USA.

Yılmaz, E.N. (1993). **Üniversite öğrencilerinde stres düzeyleri, psikopatoloji ve stresle başa çıkma**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK- 1

BİLGİ FORMU

Günün Tarihi:/...../2002

Bu form ile sizden, çalışmamızda bize yardımcı olacağı düşünülen bazı bilgiler istenmektedir. Her bir bilgi için size uygun olan durumu belirlemek üzere bazı sorularda işaretleme yoluyla, bazı sorularda da yazı yoluyla yanıtlamanız beklenmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş.Gör. E. Arzu Oral

Adı Soyadı:		Sınıfı:	
Yaşam ve barınma durumu: () Aile ile () Kardeşlerle () Akraba yanında () Arkadaşlarla () Yurtta () Diğer(belirtiniz):.....		Kardeş sayısı:..... Kardeşlerin yaşları ve cinsiyetleri:	
Anne yaşı:.....		Baba yaşı:.....	
	Hayatta	Vefat etti	Öz Üvey Evden ayrıldı
Anne	()	()	()
Baba	()	()	()
	Okur-yazar	İlkokul	Ortaokul
Anne eğitimi	()	()	()
Baba eğitimi	()	()	()
	Çalışıyor	Çalışmıyor	Emekli İşsiz
Anne	()	()	()
Baba	()	()	()
Meslek/iş			
Sizin ya da ailenizde birilerinin fiziksel bir hastalığı var mı? Var () Yok (). Yanıtınız var ise; kimde olduğunu, ne olduğunu, ne kadar zamandır var olduğunu, tedavi olup olmadığını belirtiniz.			
Sizin ya da ailenizde birilerinin ruhsal bir hastalığı var mı? Var () Yok (). Yanıtınız var ise; kimde olduğunu, ne olduğunu, ne kadar zamandır var olduğunu, tedavi olup olmadığını belirtiniz.			
Siz ya da aileniz son bir yılda yaşamınızı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen önemli bir değişiklik yaşadınız mı? Evet () Hayır (). Yanıtınız evet ise; Yaşadığınız bu değişiklik(ler), a) ne zaman oldu? b) ne ile ilgiliydi? c) bir sorun yaşadınız mı? d) sorun yaşadıysanız nasıl çözdünüz?.....			
Bu değişiklik sizde ne düzeyde stres yarattı: Düşük () Orta () Yüksek () Bu değişiklikle ilgili şu andaki stres düzeyiniz: Düşük () Orta () Yüksek () () Aynı ya da benzeri bir olayı şimdi yaşasanız ne yapacağınızı düşünüyorsunuz?			
Son bir haftadaki stres düzeyinizi belirtiniz: Düşük () Orta () Yüksek ()			
Okuldaki ilişkileriniz ve başarı durumunuz hakkındaki düşünceleriniz:			
Bu yıl sonunda başarı durumunuzun nasıl olacağını düşünüyorsunuz? Neden?			

EK-2. EÖYSBÇÖ**EĞİTİM-ÖĞRETİM YAŞANTILARINDA STRESLE BAŞA ÇIKMA ÖLÇEĞİ**

Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Tarih:

Aşağıda okul ortamında, öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini anlatmada kullandıkları bazı ifadeler verilmiştir. **Her ifadeyi dikkatlice okuyunuz**, sonra da **o ifadenin sizi ne derece tanımladığına karar veriniz. Kararınıza göre yandaki derecelerden birini çarpı işareti ile (X) işaretleyiniz.** Eğer okuduğunuz ifade sizi tanımlamayan (yaşamadığınızı düşündüğünüz) bir durum konu ediliyorsa, ifadeyi "böyle bir durumla karşılaştığınızda ne yapacağınızı" düşünerek değerlendiriniz.

EĞİTİM-ÖĞRETİM YAŞANTILARIYLA İLGİLİ İFADELER	Sizi Tanımlama Derecesi			
	Hiç tanımlamıyor	Az tanımlıyor	Çok tanımlıyor	Tamamen tanımlıyor
1. Derslerimi ne zaman ve ne kadar süreyle çalışacağımı planlamak beni rahatlatır.	()	()	()	()
2. Ders çalışırken dikkatimi artıracak ve kolay öğrenmemi sağlayacak yolları kullanmakta zorlanırım.	()	()	()	()
3. Verilen ödevleri istenen içerik ve biçimde hazırlamakta zorlansam da tamamlarım.	()	()	()	()
4. Ders çalışırken ve ödev yaparken bir plan doğrultusunda hareket ederim.	()	()	()	()
5. Sınıfta bana yöneltilen olumsuz tepkiler derse olan katılımımı azaltır.	()	()	()	()
6. Okuldaki grup çalışmalarının başarıya ulaşması için üzerime düşen görevleri yerine getiririm.	()	()	()	()
7. Bir sınava hazırlanırken öğrendiklerimi hatırlamamı kolaylaştıracak yollardan (tekrar yapmak, soru çıkartarak çalışmak vb.) yararlanırım.	()	()	()	()
8. Ders çalışırken bir konuyu anlamadığımda anlayıncaya kadar uğraşırım.	()	()	()	()
9. Ders çalışmak sıkıcı gelse de düzenli çalışırım.	()	()	()	()
10. Öğrendiklerimle ilgili eksiklerimi fark ettiğimde kısa sürede tamamlarım.	()	()	()	()
11. Sınavlara hazırlanırken sınava dahil olan tüm konuları gözden geçirmek beni rahatlatır.	()	()	()	()
12. Ders sırasında anlamadığım ya da merak ettiğim konuları öğretmene sormakta zorlansam da, cesaretimi toplar sorarım.	()	()	()	()
13. Sınavda kendimi güvende hissetmek için konuların tümüne çalışırım.	()	()	()	()
14. Derslerde başarısız olabileceğim düşüncesinin beni ders çalışmaktan vazgeçirmesine izin vermem.	()	()	()	()
15. Okuldaki arkadaşlarımla sorun yaşadığımda sorunu anlamaya ve gidermeye çalışmak gibi yapıcı yolları kullanmakta zorlanırım.	()	()	()	()
16. Ders dinlerken dikkatim dağılınca ne yapsam tekrar toplayamam.	()	()	()	()
17. Öğretmen derste bana söz verdiğinde ya da dersle ilgili bir konuda konuşmamı istediğinde bildiklerimi anlatamam.	()	()	()	()

EK-3. Stresle Başetme Ölçeği**SBÖ**

Bu ölçek, kişilerin yaşamlarındaki sıkıntılarla ve stresle başa çıkmak için neler yaptıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Lütfen sizin için eğitim-öğretim yaşantınızda yer alan sıkıntı ya da stres oluşturan olayları düşünerek bu sıkıntılarınızla başa çıkmak için genellikle neler yaptığınızı hatırlayın ve aşağıdaki davranışların sizi tanımlama ya da size uygunluk derecesini işaretleyin.

	Hiçbir zaman	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Aklımı kurcalayan şeylerden kurtulmak için değişik işlerle uğraşırım.	()	()	()	()
2. Bir sıkıntım olduğunu kimsenin bilmesini istemem.	()	()	()	()
3. Bir mucize olmasını beklerim	()	()	()	()
4. İyimser olmaya çalışırım.	()	()	()	()
5. Bunu da atlatırsam sırtım yere gelmez diye düşünürüm.	()	()	()	()
6. Çevremdeki insanlardan problemi çözmeye bana yardımcı olmalarını beklerim.	()	()	()	()
7. Bazı şeyleri büyütmeyp üzerinde durmamaya çalışırım.	()	()	()	()
8. Sakin kafayla düşünmeye ve öfkelenmemeye çalışırım.	()	()	()	()
9. Bu sıkıntılı dönem bir an önce geçsin isterim.	()	()	()	()
10. Olayın değerlendirmesini yaparak en iyi kararı vermeye çalışırım.	()	()	()	()
11. Konuyla ilgili olarak başkalarının ne düşündüğünü anlamaya çalışırım.	()	()	()	()
12. Problemin kendiliğinden hallolacağına inanırım.	()	()	()	()
13. Ne olursa olsun direnme ve mücadele etme gücünü kendimde hissedirim.	()	()	()	()
14. Başkalarının rahatlamama yardımcı olmalarını beklerim.	()	()	()	()
15. Kendime karşı hoşgörülü olmaya çalışırım.	()	()	()	()
16. Olanları unutmaya çalışırım.	()	()	()	()
17. Telaşımı belli etmemeye ve sakin olmaya çalışırım.	()	()	()	()
18. Başa gelen çekilir diye düşünürüm.	()	()	()	()
19. Problemin ciddiyetini anlamaya çalışırım.	()	()	()	()
20. Kendimi kapana sıkışmış gibi hissedirim.	()	()	()	()
21. Duygularımı paylaştığım kişilerin bana hak vermesini isterim.	()	()	()	()
22. Hayatta neyin önemli olduğunu keşfederim.	()	()	()	()
23. "Her işte bir hayır vardır" diye düşünürüm.	()	()	()	()
24. Sıkıntılı olduğumda her zamankinden daha fazla uyurum.	()	()	()	()
25. İçinde bulunduğum kötü durumu kimsenin bilmesini istemem.	()	()	()	()
26. Dua ederek Allah'tan yardım dilerim.	()	()	()	()
27. Olayla ilgili kararı ertelemeye çalışırım.	()	()	()	()
28. Olanla yetinmeye çalışırım.	()	()	()	()
29. Olanları kafama takıp sürekli düşünmekten kendimi alamam.	()	()	()	()
30. İçimde tutmaktansa paylaşmayı tercih ederim.	()	()	()	()
31. Mutlaka bir yol bulabileceğime inanır, bu yolda uğraşırım.	()	()	()	()
32. Sanki bu bir sorun değilmiş gibi davranırım.	()	()	()	()
33. Olanlardan kimseye söz etmemeyi tercih ederim.	()	()	()	()
34. İş olacağına varır diye düşünürüm.	()	()	()	()
35. Neler olabileceğini düşünüp ona göre davranmaya çalışırım.	()	()	()	()

	Hiçbir zaman	Bazen	Genellikle	Her zaman
36. İşin içinden çıkamayınca elimden bir şey gelmiyor der, durumu olduğu gibi kabullenirim.	()	()	()	()
37. İlk anda aklıma gelen kararı uygularım.	()	()	()	()
38. Ne yapacağıma karar vermeden önce arkadaşlarımla fikrimi alırım.	()	()	()	()
39. Her şeye yeniden başlayacak gücü bulurum.	()	()	()	()
40. Problemin çözümü için adak adarım.	()	()	()	()
41. Olaylardan olumlu bir şey çıkarmaya çalışırım.	()	()	()	()
42. Kırgınlığımı belirtirsem kendimi rahatlamış hissederim.	()	()	()	()
43. Alın yazısına ve bunun değişmeyeceğine inanırım.	()	()	()	()
44. Soruna birkaç farklı çözüm yolu ararım.	()	()	()	()
45. Başıma gelenlerin herkesin başına gelebilecek şeyler olduğuna inanırım.	()	()	()	()
46. Olanları keşke değiştirebilseydim derim.	()	()	()	()
47. Aile büyüklerine danışmayı tercih ederim.	()	()	()	()
48. Hayatla ilgili yeni bir bakış açısı geliştirmeye çalışırım.	()	()	()	()
49. Her şeye rağmen elde ettiğim bir kazanç vardır diye düşünürüm.	()	()	()	()
50. Gururumu koruyup güçlü görünmeye çalışırım.	()	()	()	()
51. Bu işin cezasını çekerim.	()	()	()	()
52. Problemi adım adım çözmeye çalışırım.	()	()	()	()
53. Elimden hiçbir şeyin gelemeyeceğine inanırım.	()	()	()	()
54. Problemin çözümü için bir uzmana danışmanın en iyi yol olduğuna inanırım.	()	()	()	()
55. Bir hocaya gider kendimi okuttururum.	()	()	()	()
56. Her şeyin istediğim gibi olmayacağına inanırım.	()	()	()	()
57. Bu dertten kurtulayım diye fakir fukaraya sadaka veririm.	()	()	()	()
58. Ne yapılacağını planlayıp ona göre davranırım.	()	()	()	()
59. Mücadeleden vazgeçerim.	()	()	()	()
60. Sorunun benden kaynaklandığını düşünürüm.	()	()	()	()
61. Olanlar karşısında kaderim buymuş derim.	()	()	()	()
62. Sorunun gerçek nedenini anlayabilmek için başkalarına danışırım.	()	()	()	()
63. Keşke daha güçlü bir insan olsaydım diye düşünürdüm.	()	()	()	()
64. Nazarlık takarak, muska taşıyarak benzer olayların olmaması için önlemler alırım.	()	()	()	()
65. Ne olup bittiğini anlayabilmek için sorunu enine boyuna düşünürüm	()	()	()	()
66. Benim suçum ne diye düşünürüm.	()	()	()	()
67. Allah'ın takdiri buymuş diye kendi kendimi teselli ederim.	()	()	()	()
68. Temkinli olmaya ve yanlış yapmamaya çalışırım.	()	()	()	()
69. Bana destek olabilecek kişilerin varlığını bilmek beni rahatlatır.	()	()	()	()
70. Çözüm için kendim bir şeyler yapmak isterim.	()	()	()	()
71. Hep benim yüzümden oldu diye düşünürüm.	()	()	()	()
72. Mutlu olmak için başka yollar ararım.	()	()	()	()
73. Hakkımı savunabileceğime inanırım.	()	()	()	()
74. Bir kişi olarak iyi yönde değiştiğimi ve olgunlaştığımı hissederim.	()	()	()	()

EK- 4. Belirti Listesi**BL**

AÇIKLAMA: Aşağıda verilen listede bazı belirtiler bulunmaktadır. Lütfen, her belirtiyi **son bir hafta içinde ne sıklıkla yaşadığınızı**, belirtinin yanında verilen kutucuklardan uygun olanını işaretleyerek gösteriniz.

BELİRTİ	HIÇ	ARASIRA	SIK SIK	SÜREKLİ
1. Şiddetli baş ağrısı				
2. Uyku bozuklukları				
3. Yorgunluk				
4. Aşırı yeme				
5. Kabızlık				
6. Bel ağrıları				
7. Allerjik reaksiyonlar				
8. Sinirlilik veya korku				
9. Kabuslar				
10. Yüksek tansiyon				
11. Deride döküntülü, şiddetli kaşıntı (kurdeşen)				
12. Alkol/ilaç tüketimi				
13. Fazla önemli olmayan enfeksiyonlar				
14. Hazımsızlık				
15. Hızlı soluma				
16. Sıkıntı veren düşünceler				
17. Deride kızarıklıklar				
18. Adet kanamalarında düzensizlikler				
19. Bulantı veya kusma				
20. İletişim kurma güçlüğü				
21. Migren tipi ağrılar				
22. Sabahları erken uyanma				
23. İştah kaybı				
24. İshal				
25. Boyun ve sırt ağrıları				
26. Astım nöbeti				
27. Şiddetli karın ağrısıyla birlikte ishal (kolit)				
28. Depresyon/kendini kötü hissetme				
29. Eklem ağrıları				
30. Üşüme veya titreme				
31. Önemsiz/zararsız birkaç kaza				
32. Mide ağrısı				
33. El ve ayaklarda üşüme hissi				
34. Kalp çarpıntısı				
35. Cinsel problemler				
36. Kızgınlık/öfke duyguları				
37. Dikkati toplama güçlüğü				
38. Ağlama				

EK-5 EÖYSBÇÖ (İlk Hali)**Adı-Soyadı:****Sınıfı:****Tarih:**

Aşağıda okul ortamında, öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini anlatmada kullandıkları bazı ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi dikkatlice okuyunuz, sonra da o ifadenin sizi ne derece tanımadığına karar veriniz. Kararınıza göre yandaki derecelerden birini çarpı işareti ile (X) işaretleyiniz. Eğer okuduğunuz ifadede sizi tanımlamayan (yaşamadığınızı düşündüğünüz) bir durum konu ediliyorsa, ifadeyi "böyle bir durumla karşılaştığınızda ne yapacağınızı" düşünerek değerlendiriniz.

EĞİTİM-ÖĞRETİM YAŞANTILARIYLA İLGİLİ İFADELER	Sizi Tanımlama Derecesi			
	HİÇ Tanımlamıyor	Az Tanımlıyor	Çok Tanımlıyor	Tamamen tanımlıyor
1. Derslerimi ne zaman ve ne kadar süreyle çalışacağımı planlamak beni rahatlatır.	()	()	()	()
2. Kendimi iyi hissetmediğimde duygu ve düşüncelerimi okulumdaki yakın arkadaşlarımla paylaşıyorum.	()	()	()	()
3. Ders çalışırken dikkatimi artıracak ve kolay öğrenmemi sağlayacak yolları kullanmakta zorlanıyorum.	()	()	()	()
4. Verilen ödevleri istenen içerik ve biçimde hazırlamakta zorlansam da tamamlarım.	()	()	()	()
5. Ders çalışırken ve ödev yaparken bir plan doğrultusunda hareket ederim.	()	()	()	()
6. Sınıfta bana yöneltilen olumsuz tepkiler derse olan katılımımı azaltır.	()	()	()	()
7. Derslerin yoğunluğunun vermiş olduğu sıkıntıdan kendime zaman ayırarak kurtulmaya çalışırım.	()	()	()	()
8. Okuldaki grup çalışmalarının başarıya ulaşması için üzerime düşen görevleri yerine getiririm.	()	()	()	()
9. Yeterince çalışmış olsam da sözlü sınavlarda heyecanımın başarıyı düşürmesine engel olamam.	()	()	()	()
10. Ödevlerimi zamanında bitiremeyeceğimi farketdiğimde bırakırım.	()	()	()	()
11. Bir sınava hazırlanırken öğrendiklerimi hatırlamamı kolaylaştıracak yollardan (tekrar yapmak, soru çıkartarak çalışmak vb.) yararlanırım.	()	()	()	()
12. Ders çalışırken bir konuyu anlamadığımda anlayıncaya kadar uğraşırım.	()	()	()	()
13. Ders çalışmak sıkıcı gelse de düzenli çalışırım.	()	()	()	()
14. Sınav sırasında bedenimde olup bitenlerin (grip, baş ağrısı, mide bulantısı vb.) başarıyı etkilemesine izin vermem.	()	()	()	()
15. Öğretim yaşamımın tekdüzeliğinden kurtulmak için okuldaki ders dışı etkinliklere yönelirim.	()	()	()	()
16. Öğrendiklerimle ilgili eksiklerimi farketdiğimde kısa sürede tamamlarım.	()	()	()	()
17. Sınavlara hazırlanırken sınava dahil olan tüm konuları gözden geçirmek beni rahatlatır.	()	()	()	()
18. Ders sırasında anlamadığım ya da merak ettiğim konuları öğretmene sormakta zorlansam da, cesaretimi toplar sorarım.	()	()	()	()
19. Sınavda kendimi güvende hissetmek için konuların tümüne çalışırım.	()	()	()	()
20. Derslerde başarısız olabileceğim düşüncesinin beni ders çalışmaktan vazgeçirmesine izin vermem.	()	()	()	()
21. Sınavda ağırlıklı olarak soru gelecek konuları belirleyebilmek sınava daha kolay hazırlanmamı sağlar.	()	()	()	()
22. Zor olduğunu farketdiğim bir sınavda bile, oturup birşeyler yazmaya çalışırım.	()	()	()	()
23. Okuldaki arkadaşlarımla sorunu yaşadığımda sorunu anlamaya ve gidermeye çalışmak gibi yapıcı yolları kullanmakta zorlanırım.	()	()	()	()
24. Ders çalışırken dikkatimin dağılmasını engelleyecek ortamları tercih ederim.	()	()	()	()
25. Ders dinlerken dikkatim dağılıncaya ne yapsam tekrar toplayamam.	()	()	()	()
26. Öğretmen derste bana söz verdiğinde ya da dersle ilgili bir konuda konuşmamı istediğinde bildiklerimi anlatamam.	()	()	()	()

**Ek-6. EÖYSBÇÖ'nin Deneme Uygulaması Sonrası Gerçekleştirilen
Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Faktör Yük Değerleri**

Maddeler	Faktörler Yük Değerleri					
	1	2	3	4	5	6
16	,669	-0.085	.029	,142	,118	,103
11	,653	-.047	,201	-.057	-.066	-,124
5	,639	.070	,151	-.010	-,277	.087
14	,592	-.017	-.074	.048	,195	,240
1	,586	-,101	,232	-,144	-,329	,111
10	,571	,124	.015	.032	,259	.053
17	,570	,233	.094	,147	.059	-,105
13	,566	.072	,148	,127	,150	-.081
9	,556	.008	.061	-,105	,247	,207
23	.065	,673	.089	,169	.094	-.004
8	-,124	,635	-,137	.027	-.051	-,143
22	,254	,548	.048	-,162	-,185	.074
20	-.098	,481	.060	,172	-.025	,391
3	,229	,462	.011	-,407	,142	.086
6	-.056	,383	,603	-,168	.028	-.025
4	,236	-,185	,602	,110	-,103	,127
7	,293	-.008	,594	,165	,244	.046
2	-.008	.044	.003	,776	-.013	.060
15	,263	.060	.081	,511	-.144	.078
21	,129	-.078	.068	-.081	,713	.060
18	,182	.050	,181	.068	,112	,608
12	,258	,231	,217	-.003	,283	-,513
19	,288	.066	.044	.025	,354	,430

Ek-7. EÖYSBÇÖ'nin Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Elde Edilen 6 Faktörünün Açıklanan Varyansa Katkıları

Faktör	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
1	16,591	16,591
2	8,498	25,089
3	5,929	31,018
4	5,610	36,628
5	5,481	42,109
6	5,229	47,338

Ek-8. EÖYSBÇÖ'ne Uygulanan Faktör Analizi Sonucunda Dik Döndürülmüş Üç Faktörlü Analiz Sonucu Belirlenmiş Maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler			
	1	2	3
16	,669	-.045	,131
11	,651	.062	-,149
5	,599	,130	-.018
9	,595	.048	.024
1	,593	-.004	-,158
14	,587	.009	,139
13	,571	,131	.058
10	,563	,176	.086
17	,521	,272	,103
7	,478	.071	,237
4	,410	-,113	,140
20	,369	.073	,283
21	,261	-.012	.064
23	.007	,636	,293
8	-,262	,585	.067
22	,162	,577	-.034
3	,194	,549	-,197
6	.070	,479	-.009
12	,256	,329	-.147
2	-.024	-,119	,684
15	,256	-.015	,465
20	-,104	,395	,431
18	,295	.032	,378

**EK-9. EÖYSBÇÖ'ne Uygulanan Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen
Faktörlerin Açıklanan Varyansa Katkıları**

Faktörler	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
1	18,093	18,093
2	8,976	27,069
3	6,237	33,306

**Ek-10. EÖYSBÇÖ'ne Uygulanan Faktör Analizi Sonucunda Dik
Döndürülmüş Üç Faktörlü Analiz Sonucu Belirlenmiş Maddelerin Faktör
Yükleri**

Maddeler	Faktör Yük Değerleri		
	1	2	3
16	,674	-.061	,135
11	,656	.003	-,100
5	,621	,100	-.021
1	,603	-.057	-,142
9	,601	.064	-.068
12	,588	-.014	.065
13	,587	,111	.095
10	,576	,162	.043
17	,540	,238	,101
7	,481	.062	,243
4	,416	-,113	,187
23	.052	,669	,214
8	-,222	,609	-.002
22	,206	,559	-,119
3	,214	,504	-,362
20	-.060	,480	,325
6	.096	,474	-.055
2	-.005	-.014	,774
15	,270	.035	,488

Ek-11. EÖYSBÇÖ'ne Uygulanan Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Faktörlerin Açıklanan Varyansa Katkıları

Faktörler	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
I	20,723	20,723
II	10,402	31,125
III	6,897	38,021

Ek-12. EÖYSBÇÖ'ne Uygulanan Dik Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Elde Edilen Faktörlerin Açıklanan Varyansa Katkıları

Faktörler	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
I	21,024	21,024
II	10,547	31,572
III	8,101	39,673

Ek-13. EÖYSBÇÖ Maddeler, Faktörler ve Toplam Puanlar İçin Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	1.000																
2	.048	1.000															
3	.190**	.009	1.000														
4	.416**	.175**	.209**	1.000													
5	.103**	.137**	.051	.067	1.000												
6	.209**	.074*	.257**	.223**	.119*	1.000											
7	.237**	.172**	.176**	.282**	.075*	.231*	1.000										
8	.223**	.156**	.147**	.285**	.088*	.252*	.346**	1.000									
9	.358**	.147**	.216**	.413**	.100*	.224*	.275**	.306**	1.000								
10	.221**	.132**	.209**	.294**	.047	.296*	.302**	.313**	.355*	1.000							
11	.319**	.101**	.148**	.244**	-.022	.240*	.333**	.295**	.247*	.310*	1.000						
12	.117**	.017	.124**	.194**	.024	.147*	.087*	.167**	.107*	.166*	.100**	1.000					
13	.301**	.043	.227**	.317**	.019	.246*	.388**	.360**	.370*	.291*	.396**	.212*	1.000				
14	.251**	.169**	.147**	.279**	.120*	.223*	.273**	.284**	.317*	.308*	.259**	.179*	.330*	1.000			
15	-.029	.124**	-.017	.012	.121*	.053	.004	.073*	-.048	.008	.010	.040	-.002	.051	1.000		
16	.120**	.221**	.049	.143**	.175*	.079*	.106**	.141**	.118*	.119*	.133**	.022	.131*	.192**	.164*	1.000	
17	.002	.181**	.012	.087*	.199*	.095*	.077*	.099**	.002	.129*	.094*	.069	.047	.147**	.205*	.268*	1.000
I.Faktör	.587**	.191**	.462**	.633**	.122*	.522*	.587**	.587**	.644*	.599*	.571**	.240*	.654*	.580**	.017	.208*	.121*
II.Faktör	.034	.522**	-.009	.137**	.555*	.099*	.100**	.160**	.071	.120*	.056	.058	.022	.207**	.499*	.584*	.632*
III.Faktör	-.051	-.121**	.060	.004	-.048	.119*	.011	.017	-.041	.042	.029	.662*	.005	.059	.110*	-.095*	.086*
Toplam	.453**	.354**	.368**	.551**	.335*	.479*	.500**	.529**	.516*	.527*	.472**	.356*	.514*	.557**	.272*	.402*	.407*

**Ek-14. BL-Toplam Puanına Göre Oluşturulmuş Uç Grupların
EÖYSBÇÖ Toplam Puan ve Alt Faktör Puanlarını Ayırdediciliği**

BL	I. Faktör	II.Faktör	III.Faktör	Toplam
Alt %27	27.55 (4.96)	14.74 (2.69)	9.08 (1.93)	51.38 (7.13)
Üst %27	25.69 (5.00)	13.01 (3.22)	8.74 (1.87)	47.45 (7.54)

Ek-15. STAI-TX-I Uç Puan Gruplarının Ayırdediciliği

<i>Sürekli Kaygı</i>	<i>I. Faktör</i>	<i>II. Faktör</i>	<i>III. Faktör</i>	<i>Toplam</i>
<i>Alt % 27</i>	<i>27.34 (5.14)</i>	<i>15.44 (2.75)</i>	<i>9.05 (1.86)</i>	<i>51.84 (7.34)</i>
<i>Üst % 27</i>	<i>25.67 (4.98)</i>	<i>12.56 (3.02)</i>	<i>8.64 (1.87)</i>	<i>46.88 (7.25)</i>

Ek-16. Deneme Çalışmasında Yer Alan Okulların EÖYSBÇÖ'nin Alt Faktörleri ve

Toplamından Aldıkları Puanların Dağılımı

	Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi	Y.mahalle Mustafa Kemal Lisesi	A.paşa Endüstri Meslek Lisesi	ÖzelArı Fen Lisesi	Ankara Fen Lisesi	Mamak İmam Hatip Lisesi	Y.mahalle Yahya Kemal Beyatlı Lisesi	D.evler Mimar Sinan Lisesi	Toplam
I.Faktör	25.21 (4.81)	28.95 (4.22)	25.67 (4.28)	25.39 (5.18)	25.08 (4.76)	26.85 (4.98)	26.83 (5.20)	27.12 (5.11)	26.49 (5.00)
II.Faktör	14.85 (2.70)	14.16 (2.83)	13.44 (3.02)	14.43 (3.07)	14.78 (1.86)	13.21 (3.23)	13.77 (3.24)	13.95 (2.90)	14.11 (2.96)
III.Faktör	8.69 (2.02)	9.34 (1.77)	8.28 (1.85)	8.86 (1.78)	8.38 (1.56)	9.09 (2.09)	9.25 (1.81)	8.72 (1.73)	8.90 (1.87)
Toplam	48.76 (7.27)	52.44 (6.41)	47.39 (6.92)	48.69 (7.74)	48.24 (6.48)	49.16 (7.80)	49.86 (7.33)	49.80 (7.74)	49.51 (7.34)

Ek- 17. EÖYSBÇÖ'nin Deneme Uygulamasına Katılan Öğrencilerden Sınıfta Kalma Yaşantısı Olanlarla Sınıfta Kalma Yaşantısı Olmayanların Ölçek Toplam puan ve Alt Faktör Puanları Ortalamaları ile Standart Kaymaları

	Sınıfta Kalma Yaşantısı (Bilinmeyen n=2)	
	Var N=118	Yok N=609
I. Faktör	24.55 (5.14)	26.86 (4.89)
II. Faktör	13.17 (3.11)	14.31 (3.90)
III. Faktör	8.31 (1.99)	9.01 (1.83)
Toplam	46.03 (7.02)	50.18 (7.21)

Ek-18. Deneme Çalışmasında Yer Alan Okullardaki Kız ve Erkek Öğrencilerin EÖYSBÇÖ'nin Alt Faktörleri ve

Toplamından Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Hacı Ömer Tarhan Anadolü Lisesi		Y.mahalle Mustafa Kemal Lisesi		Abidinpaşa Endüstri Meslek Lisesi		Özel Arı Fen Lisesi		Ankara Fen Lisesi		Mamak İmam Hatip Lisesi		Y.mahalle Yahya Kemal Beyatlı Lisesi		D.evler Mimar Sinan Lisesi		Toplam	
	K X Ss	E X Ss	K X Ss	E X Ss	K X Ss	E X Ss	K X Ss	E X Ss	K X Ss	E X Ss	K X Ss	E X Ss	K X Ss	E X Ss	K X Ss	E X Ss	K X Ss	E X Ss
I. Faktör	26.14 (4.34)	24.29 (5.14)	29.45 (3.89)	28.51 (4.49)	31 (0.00)	25.67 (4.30)	26.07 (5.16)	25.26 (4.94)	27.44 (3.43)	24.56 (4.89)	27.36 (4.46)	26.47 (5.51)	27.74 (4.74)	25.81 (5.55)	27.9 (5.24)	26.45 (4.94)	27.46 (4.67)	25.84 (5.11)
II. Faktör	15.52 (2.41)	14.14 (2.82)	14.79 (2.96)	13.67 (2.67)	14 (0.00)	13.52 (3.07)	14.11 (2.92)	14.53 (3.13)	15 (1.87)	14.73 (1.88)	13.60 (3.75)	12.76 (2.65)	13.95 (3.29)	13.64 (3.20)	14.22 (2.99)	13.72 (2.82)	14.49 (3.03)	13.85 (2.87)
III. Faktör	9.17 (1.92)	8.20 (2.04)	9.47 (1.69)	9.21 (1.85)	9 (0.00)	8.29 (1.88)	9.41 (1.55)	8.58 (1.86)	8.22 (1.20)	8.41 (1.64)	9.24 (2.01)	8.88 (2.18)	9.58 (1.71)	8.88 (1.87)	8.77 (1.57)	8.67 (1.87)	9.27 (1.75)	8.63 (1.92)
Toplam	50.84 (6.21)	46.64 (7.71)	53.73 (5.33)	51.41 (7.07)	54 (0.00)	47.48 (6.96)	49.59 (7.96)	48.38 (7.62)	50.66 (3.77)	47.70 (6.85)	50.20 (8.11)	48.12 (7.62)	51.27 (7.07)	48.33 (7.40)	50.90 (8.11)	48.85 (7.36)	51.23 (6.92)	48.33 (7.41)

Ek-19. Psikoeğitim uygulamasına öğrenci seçimi sırasında öğrencilere gönderilen sonuç bildirme (a) ve çağrı (b) yazı örnekleri.

(a)

26.02.2002

Sevgili

Sizin de içinde bulunduğunuz ölçek çalışmamın değişik boyutlarında yaptığım değerlendirmeler sonucunda;

* Genel olarak eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaştığınız zorluklara yönelik çözüm davranışlarınızdan ve sonuçlarından hoşnut olduğunuz,

* Eğitim-öğretim yaşantılarınızda karşılaştığınız zorlukların bir kısmında kendinizi geliştirme yönünde çabaladığınız gözlenmiştir.

Buradan hareketle, eğitim-öğretim yaşantılarınızla, ölçekler ve sonuçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgi almak isterseniz, 6 Mart 2002'den itibaren yaklaşık iki ay boyunca her Çarşamba 12:30-16:00 saatleri arasında okulunuz rehberlik servisinde beni bulabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar ve yaşamınızda mutluluklar diliyorum.

Arş.Gör.E.Arzu Oral

(b)

26.02.2002

Sevgili

Sizin de içinde bulunduğunuz grup üzerinde yürütülen ölçek uygulamalarına dayalı değerlendirmeler sonucunda:

* Genel olarak eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaştığınız zorluklara yönelik çözüm davranışlarınızın işlevsel olduğu ancak,

* Eğitim-öğretim yaşantılarınızın bazı alanlarında ya da bazı zamanlarda yaşadığınız zorluklara yönelik çözüm davranışlarınızın sonuçlarından hoşnut olmadığınız görülmektedir.

Buradan hareketle, eğitim-öğretim yaşantılarınızda karşılaştığınız ya da karşılaşılabileceğiniz çeşitli soru ve sorunlar ile bunlara karşı geliştirdiğiniz ve geliştirebileceğiniz çözüm yolları üzerinde yürüteceğimiz grup çalışmasına katılmanızın yararlı olacağını düşünüyorum. Mekan, zaman ve çalışma özellikleri nedeniyle çalışmayı iki ayrı grup halinde yürütmemiz gerekecektir. Bu nedenle tanışmak, gruplarımızı oluşturmak, programımızı kararlaştırmak ve ön çalışmamızı yapmak üzere 6 Mart 2002 Çarşamba günü saat 16:30'da okulunuz rehberlik servisinde sizi bekleyeceğim.

Çalışmanızda başarılar ve yaşamınızda mutluluklar diliyorum.

Arş.Gör.E.Arzu Oral

Not: Doldurduğunuz soru listesiyle ilgili ayrıntılı bilgi almak isterseniz, her Çarşamba 12:30-17:30 saatleri arasında okulunuz rehberlik servisinde beni bulabilirsiniz.

EK-20. Psikoeğitim Programının Hedef ve Davranışları İle Uygulayıcı Yönergesi

**LİSE BİRİNCİ SINIFLAR İÇİN STRESLE BAŞA ÇIKMA KONUSUNDA
PSİKOEĞİTİMSEL PROGRAM UYGULAYICI YÖNERGESİ**

Haz: E.Arzu Oral

İÇİNDEKİLER

Program Ve Uygulama Esasları

Amaçlar

Kurallar

Programın İçeriği

Çalışmada Yer Alacak Konular ve Yanıtlanacak Sorular

Çalışmada Kullanılacak Yöntemler

Değerlendirme İçin Kullanılacak Ölçekler

Program İçeriğinde Kullanılacak Ölçekler

Çalışmada Kullanılacak Malzemeler

Oturlar ve Program Bütünü İçin Geribildirim Düzenlemesi

Programın Uygulanışı

Program Hedefleri ve Hedef Davranışları

Program Aşamaları

I. Oturum

II. Oturum

III. Oturum

IV. Oturum

V. Oturum

VI. Oturum

VII. Oturum

VIII. Oturum

IX. Oturum

X. Oturum

XI. Oturum

XII. Oturum

I. PROGRAM VE UYGULAMA ESASLARI

Bu programda ergenlik dönemi ve bu döneme özgü stresle başa çıkma konusu, gelişimsel ve durumsal yaşam olayları açısından ele alınmaktadır. Programın amacı, genel bir başa çıkma programı çerçevesinde daha çok eğitim-öğretim yaşantılarında stres vericiler ve stresle başa çıkmanın tanınmasını sağlamak ve sağlıklı başa çıkma tarzlarının kullanımını artırmaktır.

I.1) Programın Amaçları

Programın temel hedefi lise 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyini artırmaktır. Programa katılmakla, genel olarak stres yaşantıları ve stresle başa çıkma ile eğitim-öğretim yaşantılarında stres ve stresle başa çıkma konularında bilgi ve beceri kazanmak olanaklıdır.

Programın amaçları şöyle sıralanabilir;

1. Grup üyelerini stres, stres türleri ve stresle başa çıkma ve ergenlik dönemi ile bu döneme özgü stres yaşantıları ve stresle başa çıkma tarzları konusunda bilgilendirmek.
2. Grup üyelerine stres, ergenlik dönemi ve eğitim-öğretim süreci ile ilgili yaşantılarını paylaşabilecekleri bir ortam sunmak.
3. Grup üyelerinin stresle başa çıkma konusunda değişik başa çıkma tarzları ve sonuçlarını tanımlayabilmeleri konusunda yardımcı olmak.
4. Grup üyelerinin stresle sağlıklı başa çıkma konusunda değişik tarzları kullanabilme, sonuçlarını değerlendirebilmelerine yardımcı olmak.

5. Grup üyelerinin stres ve başa çıkmaya yönelik bilgilendirme ve stresle başa çıkma tarzlarına yönelik değişim çabalarıyla stres belirtilerinde azalma sağlamalarına yardımcı olmak.
6. Grup üyelerinin eğitim-öğretim yaşantılarındaki stres vericiler ve stresle başa çıkmaya yönelik bilgilendirmek.
7. Grup üyelerinin etkili ders çalışma alışkanlıkları hakkında bilgilendirme ve beceri kazandırmak.
8. Grup üyelerini sınava hazırlanma ve sınava girme konusunda bilgilendirme ve beceri kazandırmak.
9. Grup üyelerini öğretmen-okul-arkadaş ilişkilerinde yaşayabilecekleri streslerle başa çıkma konusunda bilgilendirme ve beceri kazandırmak.
10. Grup üyelerini eğitim-öğretim sürecindeki görev ve sorumlulukları doğrultusunda yaşanabilecek stresle başa çıkma konusunda bilgilendirme ve beceri kazandırmak.

I.2) Çalışmanın Kuralları

1. Grup çalışması her biri ortalama 70 dakika süren, toplam 10 oturumdan oluşacaktır.
2. Grup çalışmaları haftalık oturumlar biçiminde yürütülecektir.
3. Grup üyeleri yönetici de dahil olmak üzere, önemli, geçerli mazeretler dışında oturumlara düzenli olarak katılacaklardır.
4. Bir grup üyesinin programın içerisinde her hangi bir konudaki paylaşımı kesinlikle grup dışında konuşulmayacaktır. (Grupta konuşulanlar kişilerin izni olmadan, bilgisi dışında kimseye paylaşılmayacaktır).
5. Grup üyeleri grupta paylaşılanlardan, yalnızca kendilerine ait konuları isterlerse, grup dışında başkalarıyla paylaşabileceklerdir.
6. Grup içinde üyeler içlerinden geldiği gibi, duygu ve düşüncelerini rahatça söylemekte serbest olacaklardır.
7. Grup içindeki paylaşımlar "daha iyiyi" bulmaya yöneliktir; kişiler kendilerinin ya da bir başkasının davranışını doğru, yanlış diye gruplamaya dikkat edeceklerdir.
8. Tüm üyeler birbirine güvenecek ve saygı gösterecektir.
9. Tüm üyeler birbirlerini dikkatle dinlemeye ve anlamaya çalışacaktır.
10. Grup içinde zaman kullanımı demokratik biçimde olacaktır.
11. Grup üyeleri, çalışmanın sonunda grup yaşantılarıyla ilgili öznel değerlendirmeler yapacaklardır.

Bu çalışmaya katılım herhangi bir not ile değerlendirilmeyecektir.

II.PROGRAMIN İÇERİĞİ

Programın içeriği, çalışmada yer alan konular, kullanılan yöntemler ve araçlar dikkate alınarak açıklanmaktadır.

II.1) Çalışmada yer alan konular ve yanıtlanacak sorular

1. Stres nedir?
2. Stres zaman içinde farklılaşır mı? Stresin türleri var mıdır?
3. Stres yaşandığına nasıl karar verilebilir? Stres belirtileri nelerdir?
4. Neler stres yaratabilir? Stres ve yaşam olayları ilişkisi
5. Stresin yoğunluğu, süresi neye bağlıdır?
6. Stres nelere yol açabilir? Stres ve hastalık ilişkisi; stresle başa çıkma davranışları ve stres ilişkisi.
7. Stres ile duygu, düşünce, beden ve davranış ilişkisi nasıldır? Duygu ile düşünce ilişkisinde duygu ve düşünceyi ayırtedebilme.
8. Hangi yaşta olunduğu stres yaşama konusunda önemli midir? Gelişimsel özellikler ve stres.
9. Stresle başa çıkma tarzları
 - Stresle başa çıkmada sorun çözme ve sağlıklı karar verme süreçlerinin kullanımı
 - Stres ve stresle başa çıkmada bedensel etkinlikler ve gevşeme egzersizleri
 - Stresle başa çıkmada düşünce özellikleri
10. Gelişimsel olarak ergenlik dönemi stres vericileri ve stresle başa çıkma.
 - Ergenlik dönemi gelişimsel stres kaynakları
 - Ergenlik dönemi durumsal stres kaynakları
 - Stres ve stresle başa çıkma konusunda gelecek hedeflerinin yeri
11. Ergenlik döneminde eğitim-öğretim sürecinde stres vericiler ve stresle başa çıkma.
 - Etkili ders çalışma alışkanlıkları
 - Sınava hazırlanma ve sınava girme
 - Eğitim-öğretim yaşantılarında arkadaşlarla ve öğretmenlerle ilişkiler
 - Eğitim-öğretim yaşantılarındaki görev ve sorumluluklar (ödev hazırlama vb.)

II. 2) Çalışmada kullanılacak yöntem ve teknikler

1. Çalışmada yer alan tüm konular için didaktik anlatım kullanılacaktır.
2. Grup üyelerinin katılımını sağlamak üzere soru-cevaplı ve tartışmalı anlatım yapılacaktır.
3. Grup içi öğrenmeleri desteklemek üzere her oturumda işlenenlere ait yazılı bir materyal verilecektir.
4. Grup içi etkinliklerde ve grup dışı uygulamalarda üyelerin etkin katılım ve öğrenmeleri için çizim yapma, rol oynama gibi etkinlikler gerçekleştirilecektir.
5. Bilişsel yeniden yapılandırma çalışmaları, olumlu iç konuşma çalışmaları yapılacaktır.
6. Bedensel gevşeme egzersizleri ve nefes egzersizleri uygulamalı olarak çalışılacaktır.

II. 3) Değerlendirme için kullanılacak ölçekler

1. Stresle başa çıkma tarzları ölçeği-BÇYE
2. Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma ölçeği-EÖYSBÇÖ
3. Stres belirtileri listesi-BL
4. Bilgi toplama formu

II. 4) Program içeriğinde yararlanılacak ölçme araçları

1. Fonksiyonel olmayan tutumlar ölçeği
2. Strese dayanıklılık değerlendirmesi için örnek yaşantılar listesi
3. Duygusal yüz ifadelerini tanımlama konusunda görsel malzeme
4. Sınav tutum envanteri
5. Çalışmada katılımcılara verilen yazılı materyal içeriği ile ilgili sınav-kendini değerlendirme etkinliği yapılacaktır.
6. Çalışmanın sonunda katılımcıların çalışmayı kendi ifadeleri aracılığı ile değerlendirebilmeleri için soru formu.

II.5) Çalışmada kullanılacak malzemeler

1. Öğrenciler için kağıtlar ve renkli kalemler
2. Öğrenciler için dosya (içinde çalışmanın kuralları yer alacak)
3. Etkinliklerde kullanılacak yazı tahtası (büyük kağıtlar vb.....)
4. Gevşeme egzersizi için kaset, kaset-çalar.
5. İkramlar için malzemeler (su-içecek-çeşitli yiyecekler-meyve)
6. Uygulayıcı kitapçığı.
7. Örnek kitaplar (üstün başarı-Acar Baltaş, iletişim çatışmaları ve empati-Üstün Dökmen, ders çalışma alışkanlıkları-Yılmaz Özakpınar vb.)

II.6) Oturumlar ve program bütünü için geribildirim düzenlemesi

Programa katılanların bilgi ve beceri düzeyindeki tüm ifadeleri, davranışları olumlu yönler ön plana çıkarılarak, yapabildikleri üzerinden olumlu pekiştirme temelli geribildirimler verilecektir. Sözel ya da davranışsal olarak, teşekkür, takdir ve ilgi ifadeleri kullanılacaktır.

II.7) Programın Uygulanışı

Programın içeriği, strese karşı aşılama eğitiminin aşamaları (bilgilendirme-kavramlaştırma, beceri kazandırma, uygulama) doğrultusunda yer alan konulara göre aşağıda sunulmaktadır. Program, uygulayıcı için hazırlanmış bu çalışma yönergesi kullanılarak yürütülmüştür.

III. PROGRAM HEDEFLERİ VE HEDEF DAVRANIŞLARI

Program hedef ve davranışları iki temel bölümde ele alınmıştır. İlk bölümde genel olarak stres ve başa çıkma konusu yer alırken ikinci bölümde eğitim-öğretim yaşantılarında stres ve başa çıkma konusu yer almaktadır.

III.1) Genel Olarak Stres

III.1.1) Stres Oluşumu

Hedef 1: Stresin oluşumunu kavrama

- a) Stres, engellenme, tehdit hissetme, çatışma, psikososyal problem, stresle başa çıkma, problem çözme ve uyum terimlerinin anlamlarını kavrama.
- b) Stresin oluşumu için bireyin bir içsel ya da dışsal olayı stres yaratıcı olarak tanımlamasının gerekli olduğunu anlatabilme. (olay-olayı kimin yaşadığı-nasıl tepki verdiği-benzeyen benzemeyen tepkiler-nedeni-düşünce değiştiğinde duygunun değişip değişmediğinin farkına varma-yaşamda sorunsuzluk olmayışı)
- c) Yaşanan olay ya da değişimden daha çok bireyin o olayı stres yaratan olay olarak tanımlamasının belirleyici olduğunu yani bireyin olayı nasıl değerlendirdiğinin önemli olduğunu anlatabilme.
- d) Stres yaşantısının engellenme ve tehdit hissetme içerdiğini ifade etme.
- e) Stres yaşantılarının bireysel yaşantılar olduğunu ifade etme.
- f) Yaşamın bize her zaman çözümemiz için psikososyal problemler sunduğunu anlatabilme
- g) Herhangi bir içsel ya da dışsal değişimin yeniden uyum sağlamak zorunda kalınması nedeniyle stres yaratabileceğini anlatabilme.
- h) Strese yol açan koşulda bireyin içsel ya da dışsal engellenmişlik ya da tehdit edilmişlik duygusunun yer aldığını anlatabilme.
- i) Stres yaşanan koşulda bir belirsizlik ve karar verme durumunun yer alabileceğini anlatabilme.
- j) Stres yaşanan koşulda kişinin farklı alanlardaki etkinliğinin etkilenmesi yoluyla ikincil stres yaşantılarının yer alabileceğini anlatabilme.
- k) Çizdikleri stres resmi üzerinde bu konuları gözden geçirme.

Hedef 2: Stres kaynaklarını açıklayabilme

- a) Stres yaratan olayların içsel ya da dışsal nitelikte bir kaynağı olabileceğini ifade etme.
- b) Yaşam biçimi açısından, görev ve sorumlulukları düzenleme, zaman yönetimi, uyku alışkanlıkları, spor alışkanlıkları, beslenme alışkanlıkları ve sosyal etkinliklerin ve dinlenmenin özelliklerinin stres kaynağı oluşturabileceğini anlatabilme.

- c) Stres yaratan olayların ortaya çıkış zamanları, süreleri, sıklıkları ve iletişim ortamları açısından gruplanabileceğini ifade etme.
- d) Zaman açısından, gelişimsel ve durumsal stres yaşantılarının tanımlanabileceğini anlatabilme.
- e) Süre açısından, yakın dönem ya da uzun süreli stres yaşantılarını anlatabilme.
- f) Sıklık açısından, yaşamdaki roller ve görevlerin yer aldığı rutinlerle ve günlük karmaşalarla ilgili stres yaşantılarını anlatabilme.
- g) Farklı iletişim ortamları açısından, stres yaşantılarının aile, arkadaş, eğitim-iş ve sosyal yaşam alanlarında yer alan değişimlere göre değerlendirilmesini anlatabilme.

Hedef 3: Stresin duygu yaşantısı olduğunun farkında olma

- b) Stresin düşüncelerle oluşan ve yoğunlaşan, birden fazla duygunun yer aldığı bir duygusal yaşantı olduğunu ifade etme, kendinde gözleme.
- c) Stresin temelde gerilim, kaygı, sıkıntı, çökkünlük, sinirlilik, endişe gibi duyguları barındırdığını ifade etme, kendinde gözleme.
- d) Yaşamda duygular ve düşünceler arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu kabul etme, bunları kendinde gözleme.
- e) Stresin beden, düşünce üzerindeki yansımalarının sonuçta kişinin kendini iyi hissetmemesi duygusunu yarattığını ifade etme, kendinde gözleme.

Hedef 4: Stres oluşumu ile düşünce biçimi arasındaki ilişkinin farkında olma

- a) Öncelikli olarak stresin oluşumunda herhangi bir içsel ya da dışsal yaşantının birey tarafından stres verici olarak algılanmasının gerekliliğinde düşüncenin öneminin ortaya çıktığını belirtme ve kendi yaşantılarından örnek verme.
- b) Stresi oluşturan, yoğunlaştıran ya da rahatsızlık boyutuna taşıyan düşünce biçimlerinin temelinde olumsuz otomatik düşüncelerin ve akılcı olmayan inançların yer aldığını ifade etme, bu süreci kendi yaşantıları üzerinden örnekleme.
- c) Stresi oluşturan koşuldaki düşünce biçimini değiştirerek stres duygusunun değiştiğinin farkında olma, kendi yaşantıları üzerinde uygulayabilme.

III.1.2) Stres Bileşenleri

Hedef 1: Stres bileşenlerini açıklayabilme.

- a) Stres temelde bir duygu yaşantısı olduğunu belirtme.
- b) Stresin duygu, düşünce ve beden alanlarında yer alan kaynaklarla ve sonuçlarla birlikte olabileceğini anlatabilme (stres bileşenlerini tanımlayabilme)
- c) Stres belirtilerini beden-duygu-düşünce alanlarında ayrı ayrı gösterebilme.
- d) Stresin duygusal alandaki yansımalarını (öncüller ve sonuçlarını) ve sonuçlarını anlatabilme.
- e) Stresin düşünce-zihin alanındaki yansımalarını ve sonuçlarını anlatabilme.
- f) Stresin bedensel alandaki yansımalarını anlatabilme.
- g) Stres belirtilerinin beden, duygu, düşünce ve davranış alanlarında yer alabileceğini ifade etme.
- h) Stresin beden, duygu, düşünce ve davranış alanlarındaki belirtilerini ifade etme.

Hedef 2: Kendi stres vericilerinin ve belirtilerinin farkında olma.

- a. Kendisi için stres yaşadığı durum ve koşulları ifade etme.
- b. Kendi stres yaşadığı koşullarda duygu düşünce, davranış ve bedensel alanda ne gibi değişiklikler olduğunu gözleyebilme (çizelgeye yazabilme-söyleyebilme).
- c. Farklı alanlardaki stres belirtilerinin ve düzeylerinin stres yaratan yaşantı öncesi, sırası ve sonrasında farkında olma.

III.1.3) Stresle Başa Çıkma Yol Ve Yaklaşımları

Hedef 1: Stresle başa çıkma yollarını tanımlayabilme.

- a) Stresle etkili başa çıkma açısından önemli olan yaşam tarzı ve alışkanlıklarını ifade etme.
- b) Stresle başa çıkma yollarını sorun, duygu ve düşünce odaklı olmalarına göre gruplayabilme.
- c) Stresle başa çıkma yollarının değiştirmeyi, kontrol etmeyi hedeflediği stres bileşeni ve stres belirtilerine bağlı olarak farklılık göstereceğini ifade etme.
- d) Stresin oluşumunun bireysel niteliğine bağlı olarak stresle başa çıkma yolunun da bireysel (özel) nitelikler taşıyabileceğini ifade etme.

Hedef 2: Stresle başa çıkmayla ilgili belli başlı yaklaşımları açıklayabilme.

- a) Stresle etkili başa çıkma açısından farklı yaşam tarzı ve alışkanlıklarının sonuçlarını yorumlayabilme.
- b) Stresle başa çıkmanın temel olarak iki alt grupta toplanabileceğini anlatabilme. (sorun-duygu)
- c) Stresle başa çıkma yollarının sonuçları açısından etkili ve etkisiz olabileceğini ifade etme.
- d) Düşünceleri ele alarak, değiştirerek stres yaşantılarını etkileme yollarını ve sonuçlarını anlatabilme.
- e) Duyguları ele alarak, değiştirerek stres yaşantılarını etkileme yollarını ve sonuçlarını anlatabilme.
- f) Bedensel tepkileri ele alarak, değiştirerek stres yaşantılarını etkileme yollarını ve sonuçlarını anlatabilme.
- g) Stresle başa çıkma yollarından problem çözme aşamalarını anlatabilme.
- h) Stresle etkili başa çıkma yaklaşımlarından strese karşı aşılama tekniğini anlatabilme.

Hedef 3: Yaşamın değişik alanlarındaki stres yaşantılarıyla ilgili etkili başa çıkma yollarını kullanabilme.

- Günlük yaşamla ilgili çizelgeler ve sözel paylaşımlar yoluyla kendi stres düzeyini düşürebildiği ve etkili başa çıkma yollarını kullanabildiği örnekler aktarabilme.
- Grup tartışmalarında bunları örnek olarak getirebilme.
- Etkili başa çıkmada stresin yaşandığı bağlama göre başa çıkma yolunun belirlenmesi gereğini ifade etme.
- Stresin yer aldığı bağlama uygun başa çıkma yollarını kullanabilme.

Hedef 4: Stresle etkili ve etkisiz başa çıkma yollarının sonuçlarının farkında olma.

- Herhangi bir stres yaşantısı için verilen örnekte başa çıkma yollarının sonuçlarını gözleyebilme.
- Herhangi bir stres yaşantısı için verilen örnekte başa çıkma yollarının sonuçlarını etkili ve etkisiz oluşuna göre ayırdedebilme.

Hedef 5: Stresin beden ve duygular üzerindeki etkilerini gidermede kullanılan nefes ve gevşeme egzersizlerinin yarattığı sonuçların farkında olma

Hedef 6: Kendi kullandığı stresle başa çıkma yollarının sonuçlarının farkında olma

- Çalışma çizelgelerinde geçmiş, bugün ya da gelecek için kullandığı başa çıkma davranışlarını belirleyebilme.
- Bu davranışların sonuçlarını değerlendirebilme.

Hedef 7: Kendi stres vericilerini gözleme ve değerlendirmeye istekli olma.

- Grup içi tartışmalara katılma.
- Grup dışı etkinlikleri (çizelge- ev ödevi vb.) yürütme ve aktarma.

Hedef 8: Kendi stresle başa çıkma yollarını gözleme ve değerlendirmeye istekli olma

- Grup içi tartışmalara katılma.
- Grup dışı etkinlikleri yürütme.

Hedef 9: Değişik stres yaşantılarında etkili başa çıkma yollarını kullanmaya istekli olma

- Stres yaşantılarında daha etkili başa çıkma yollarını kullandığını örnekleme
- (Grup içi tartışmalar ve grup dışı etkinliklerde)

Hedef 10 : Değişik stres yaşantılarında strese karşı aşılama tekniğini kullanmaya istekli olma.

- Geçmiş ya da şimdiki örnekleri üzerinden kendi stres vericileri, stres belirtileri ve stres oluşumu ile ilgili yazılı ve sözel paylaşımlara katılma.
- Kendi stres vericileri ve stres belirtileri ile ilgili önerilen yolları imgesel koşullarda ve gerçek koşullarda deneme.
- Şimdi ve gelecek üzerinden kendi stres vericileri ve stres belirtileri ile ilgili önerilen yolları kullanma ve sonuçlarını aktarma.

Hedef 11: Farklı sürelerde ve biçimlerde nefes alma, tutma ve verme davranışlarının, kasları germe ve gevşeme hareketlerinin beden, zihin ve duygu üzerinde yarattığı etkilerin farkında olma

- Bedendeki belli başlı kasların gerginliğini gözleyebilme
- Bedenindeki belli başlı kasların gevşekliğini gözleyebilme
- Bedenindeki belli başlı kasların gerginliği ve gevşekliği arasındaki farkı algılayabilme

Hedef 12: Gevşeme egzersizini yapabilme

- Gevşeme egzersizi için uygun ortam yaratabilme
- Gevşeme egzersizi için bedenini hazır duruma getirebilme
- Gevşeme egzersizini aşamalı olarak uygulayabilme.

Hedef 13: Yaşama biçimini stresle etkili başa çıkabilme kriterlerine göre ayarlayabilme

- Görev ve sorumluluklarını zamanlama
- Uyku alışkanlıklarını zamanlama
- Spor alışkanlıklarını zamanlama
- Beslenme alışkanlıklarını zamanlama
- Sosyal etkinliklerini zamanlama.

III.2) EĞİTİM-ÖĞRETİM YAŞANTILARINDA STRES

III.2.1) Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Karşılaşılan Stres Kaynakları

Hedef 1: Eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaşılan stres yaratan koşulları öğrencilik rolü bağlamında açıklayabilme.

- EÖY'da öğrencilik rolünün gereklerini belirtme.
- EÖY'da öğrencilik rolünün gereklerini yerine getirme yollarını ifade etme.
- EÖY'da öğrencilik rolünün gereklerini yerine getirme koşulundaki engelleri ifade etme.

Hedef 2: EÖY'da karşılaştığı stres yaratan koşulların farkında olma

- Ders çalışma-sınava hazırlanma sırasında yaşadığı duygusal, düşünsel ve bedensel koşulların farkında olma.
- Sınav sırasında yaşadığı duygusal, düşünsel ve bedensel koşulların farkında olma.
- EÖY'da karşılaştığı ödev ve sorumlulukları ile ilgili yaşantıların farkında olma.

III.2.2) Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stres Oluşumu

Hedef 1: Ders çalışma-sınava hazırlanma sürecinde yaşananları anlatabilme.

- Ders çalışma-sınava hazırlanma sürecinde gereken davranış ve tutumları bilme
- Ders çalışma-sınava hazırlanma sürecinde gereken davranış ve tutumları uygulamanın sonuçlarını anlatma.

- c) Ders çalışma-sınava hazırlanma sürecinde gerekenleri uygulamaya engel koşulları bilme, anlatma.

III.2.3) EÖY'da Stres Belirtileri

Hedef 1: EÖY'da öğrencilik rolünün gereklerini yerine getirirken yaşanabilecek stres belirtilerinin farkında olma.

- a) Ders çalışırken ve sınava hazırlanırken duygu, düşünce ve bedenindeki değişikliklerin farkında olma.
 b) Ödev hazırlarken duygu, düşünce ve bedenindeki değişikliklerin farkında olma.
 c) Sınav sırasında duygu, düşünce ve bedenindeki değişikliklerin farkında olma.
 d) Arkadaşlarla iletişim sırasında duygu, düşünce ve bedenindeki değişikliklerin farkında olma.
 e) Öğretmenlerle iletişim sırasında duygu, düşünce ve bedenindeki değişikliklerin farkında olma.
 f) Sınıf-içi etkileşim sırasında duygu, düşünce ve bedenindeki değişikliklerin farkında olma.

Hedef 2: EÖY'daki stres belirtilerinin öğrencilik rolünün gereklerini yerine getirme üzerindeki etkilerini açıklayabilme.

- a) Ders çalışma sırasında yaşanabilecek stres belirtilerinin bu rolü yerine getirme konusundaki etkilerini ifade etme.
 b) Ödev hazırlama sırasında yaşanabilecek stres belirtilerinin bu rolü yerine getirme konusundaki etkilerini ifade etme.
 c) Sınava hazırlanma sırasında yaşanabilecek stres belirtilerinin bu rolü yerine getirme konusundaki etkilerini ifade etme.
 d) Sınava girme sırasında yaşanabilecek stres belirtilerinin bu rolü yerine getirme konusundaki etkilerini ifade etme.
 e) Arkadaşlarla ilişkiler sırasında yaşanabilecek stres belirtilerinin bu rolü yerine getirme konusundaki etkilerini ifade etme.
 f) Öğretmenlerle ilişkiler sırasında yaşanabilecek stres belirtilerinin bu rolü yerine getirme konusundaki etkilerini ifade etme.
 g) Sınıf-içi etkileşim sırasında yaşanabilecek stres belirtilerinin bu rolü yerine getirme konusundaki etkilerini ifade etme.

Hedef 2: EÖY'ndaki stres yaratan olaylarda (ders çalışma, ödev hazırlama, sınava hazırlanma, sınava girme, arkadaşlarla-öğretmenlerle ilişkiler vb.) yaşanan stres belirtilerini gözlemeye istekli olma

- a) Stres yaratan olayla ilgili bedende olan değişiklikleri belirleme ve ifade etme.
 b) Stres yaratan olayla ilgili düşüncelerde olan değişiklikleri belirleme ve ifade etme.
 c) Stres yaratan olayla ilgili duygularda olan değişiklikleri belirleme ve ifade etme.

III.2.4) Eöy'ndaki Streslerle Başa Çıkma

Hedef 1: Eğitim öğretim alanındaki belli başlı stres yaşantılarıyla başa çıkma yollarını açıklayabilme.

- a) Etkili ders çalışma ve ödev hazırlama yollarını ifade etme
 b) Sınava etkili hazırlanma ve girmenin yollarını ifade etme
 c) Okuldaki ders dışı etkinliklerin duygusal ve bilişsel etkilerini ifade etme.
 d) Öğretmenlerle ilişkilerdeki zorlukları giderme yollarını ifade etme.
 e) Arkadaşlarla ilişkilerdeki zorluklarını giderme yollarını ifade etme
 f) Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle etkili başa çıkabilmek için gereken bilgi ve becerileri ifade etme.

Hedef 2: Eğitim-öğretim yaşantılarında belli başlı stres yaşantılarıyla başa çıkma yollarını kullanabilme.

- a) Etkili ders çalışma ve ödev hazırlama yollarını kullanma
 b) Sınava etkili hazırlanma ve girmenin yollarını kullanma
 c) Okuldaki ders dışı etkinliklerin duygusal ve bilişsel etkilerini kendinde gözleyebilme.
 d) Öğretmenlerle ilişkilerdeki zorlukları giderme yollarını kullanma
 e) Arkadaşlarla ilişkilerdeki zorluklarını giderme yollarını kullanma

IV. PROGRAM AŞAMALARI

Programda uygulama için 10 oturum, bir son test ve bir izleme oturumu olmak üzere toplam 12 oturum yer almıştır.

IV. 1) I. OTURUM

IV. 1. 1) Yapılacaklar

- a) Çalışmanın ön test uygulamasını gerçekleştirmek
 b) Çalışma hakkında üyeleri bilgilendirmek, çalışmanın kurallarını ve uygulanışını açıklamak.
 c) Psiko eğitim sürecini başlatmak
 d) Stres oluşumu, kaynakları, bileşenleri ve belirtileri konularını çalışmaya yönelik giriş yapmak.

IV. 1. 2) İşlenecek Konular

- a) Stres oluşumu, kaynakları, bileşenleri ve belirtileri
 b) Eğitim-öğretim yaşantılarındaki stres oluşumu, kaynakları, bileşenleri ve belirtileri

VI.1.3) Kazandırılacak Bilgi ve Beceriler

- a) Stres kavramını tanımak
 b) Stres düşünce ilişkisinin farkına varmak.

- c) Stres duygu ilişkisinin farkına varmak.
- d) Stres beden ilişkisinin farkına varmak.
- e) Stres- yaşam olayı ilişkisinin farkına varmak.
- f) Stres ile sosyal roller arasındaki ilişkinin farkına varmak.

VI. 1.4.) Gerekli olan materyal

- a) Değerlendirme için kullanılacak ölçekler
 - 1. Stresle başa çıkma yolları envanteri
 - 2. Stres belirtileri listesi
 - 3. Bilgi toplama formu
- b) Öğrenciler için dosya içinde çalışmanın kurallarını anlatan bir metin
- c) Öğrencilerle çalışılacak stres resmi için, yeterli miktarda kağıt ve değişik renklerde kalemler.
- d) Stres verici yaşantı örneğinin yazılacağı çizelgeler.

IV. 1. 5) Oturumun uygulanışı

- a) Uygulayıcının kendini ve çalışmayı tanıtmayı,
- b) Çalışmaya katılan öğrencilerin kendilerini tanıtmaları.
- c) Ölçeklerin uygulanması,
- d) Çalışmanın amacının ve uygulananın anlatılması
- e) Öğrencilerin konuyla ilgili yorum ve sorularına olanak tanınması.
- f) Grup kurallarının okunması
- g) Öğrenciler için uygulama dosyalarının dağıtımı,
- h) Stresi anlatan resim-çizim çalışması için kağıt ve kalemlerin dağıtılması.
- i) Resimlerin çizenler tarafından anlatılıp, stres bileşenleri paralelinde tartışma yapılmasının sağlanması.
- j) Çizimler doğrultusunda, genel olarak stres oluşumu, kaynakları, bileşenleri ve belirtileri ile ergenlik dönemi stres yaşantıları ve eğitim-öğretim sürecindeki stres yaşantıları konusunda kısaca bilgilendirme yapılarak programa yönelimlerinin sağlanması.
- k) Bir sonraki oturuma getirmek üzere, stres verici yaşantı örneğini yazmaları için çizelgenin verilmesi, nasıl kullanılacağını anlatılması.

IV. 2) II. OTURUM

IV. 2. 1) Yapılacaklar

- a) Stresin tanımını yapabilmelerini sağlamak
- b) Nelerin strese yol açabildiğini değerlendirmelerini sağlamak,
- c) Görevler ve sosyal roller ile stres yaşantıları arasındaki ilişkileri değerlendirmelerini sağlamak
- d) Stres yaşantısının bileşenlerini (duygu, düşünce, davranış, bedensel tepkiler) tanımlayabilmelerini sağlamak
- e) Stres belirtilerinin neler olduğunu tanımlayabilmelerini sağlamak
- f) Stres yaşamının nelere yol açabileceğinin değerlendirilmesini sağlamak
- g) Stres yaşantısı ile başa çıkma ilişkisini tartışmak.
- h) Başa çıkma davranışlarını tanıma ve sonuçlarını değerlendirme.
- i) Stres yaşantılarında genel olarak kullanılan başa çıkma tarzları hakkında bilgilenmelerini sağlamak
- j) Stresin beden üzerindeki etkilerini gözleyebilme ve giderebilme konusunda nefes egzersizlerini ve gevşeme egzersizlerini kullanabilmelerini sağlamak,

IV. 2. 2) İşlenecek Konular

- a) Stres kaynakları, stres oluşumu
- b) Stres bileşenleri
- c) Stres belirtileri (duygu-düşünce-davranış-beden)
- d) Stresle başa çıkma

IV. 2.3.) Kazandırılacak Bilgi ve Beceriler

- a) Kendi stres yaşantılarını tanıma
- b) Kendi stres yaşantılarında duygu ve düşüncenin rolünü farkedebilme, ayırıştırabilme
- c) Kendi başa çıkma davranışlarını tanıma ve sonuçlarını gözleme.
- d) Stres yaşama ile başa çıkma arasındaki karşılıklı ilişkiyi görebilme
- e) Yaşam biçimini düzenleme
- f) Olumsuz iç konuşmalarının farkında olma
- g) Bedensel gevşeme yolları

IV.2. 4) Gerekli olan materyal

- a) Büyük yazı kağıtları, kağıtların asılı olmasını sağlayacak düzener ve keçeli kalemler (yazı tahtasının olmadığı koşullarda)
- b) Davranış döküm listesi-alternatifli form
- c) Otojenik gevşeme yönergesi
- d) Renkli kalemler, bir önceki oturumda öğrencilerin çizdiği stres resimleri.
- e) İlk yazılı materyal (Bkz.Ek-22a)

IV. 2. 5) Oturumun uygulanışı

- a) İlk oturumdan sonra yazmaları istenen stres yaşantısı örneklerinin toplanması
- b) Bu örneklerin içinden, stres tanımına uyan tipik örnekler 3-4 tane olana dek, rasgele seçimler yapılarak konularının ifade edilmesi

- c) Bu ifadelerin okunmasından sonra stres tanımı ile bağ kurulması
- d) Stres tanımının yapılması, stres ve yaşam olayları arasındaki ilişkinin anlatılması
- e) Stres yaşantısının bileşenlerinin stres verici olay, duygu, düşünce, bedensel tepkiler ve davranış (çözüm) olarak tanımlanması ve örneklenmesi.
- f) Stres yaşantısının hangi koşullarda ne gibi sonuçlar doğurabileceğinin, stres yaşama sırasındaki duygu, düşünce ve bedensel alandaki tepkilerin, stres ve bedensel rahatsızlıklar, stres ve davranış özellikleri ilişkisi boyutunda aktarılması.
- g) Grup üyelerinin yazılı olarak verdikleri stres yaşantılarından okunanlar üzerinden başa çıkmaya yönelik davranış, düşünce, duygu ve bedene yönelik olası çabaların tartışılması.
- h) Tahtada ifade edilecek örnek bir stres yaşantısı üzerinden olası bileşenleri ve çözüm çabalarına ait örneklerin verilmesi ve çözüm çabasının işe yararlık açısından % üzerinden değerlendirilmesi.
- i) Stres ve beden ilişkisini gösterebilmek için nefes egzersizleri ve otojenik gevşeme egzersizinin uygulanması, bu uygulamanın stresle ilgili ilk belirtilerin farkedildiğinde yapılması gerektiğinin iletilmesi.
- j) Grup içi özel paylaşımların desteklenerek, grup birliği ve güven gelişimine destek olması amacıyla söğüt ağacı uygulamasının yapılması.
- k) Bir sonraki oturuma kadar stres verici yaşantıları konusunda döküm yapacakları alternatifli çizelgenin dağıtılması her türlü stres yaşantılarını yazmaları istenmesi (Bir hafta boyunca herhangi bir stres yaşantıları olmaz ise, son dönemlerde kendileri için önemli saydıkları iki yaşantıyı listelemelerinin istenmesi).
- l) Oturum sonunda konuyla ilgili yazılı materyalin dağıtılması.
- m) Çalışma ile ilgili gözlem ve yorumların kitapçığa not edilmesi.

IV. 3.) III. OTURUM

IV. 3. 1) Yapılacaklar

- a) Grup üyelerinin stres yaşantılarında duygu ve düşünce bileşenlerini ayırdedebilmelerini sağlamak.
- b) Düşünce ile stres arasındaki ilişkiyi kurmalarını sağlamak, olumsuz iç konuşmalar ve otomatik olumsuz düşünceleri gözleyebilmek ve alternatiflerini yaratabilmek.
- c) Stres yaşama ve beden tepkileri arasındaki ilişkiyi kurabilmelerini sağlamak.
- d) Stres yaşantılarında o güne kadar kullandıkları başa çıkma tarzlarının sonuçlarını değerlendirme ve sağlıklı tarzları kullanımlarını artırmalarını sağlamak.
- e) Ders çalışma-sınava hazırlanma sürecindeki stres yaşantılarını gözleme ve değerlendirme.
- f) Eğitim-öğretim yaşantılarında stres oluşumu, kaynakları, belirtileri ve başa çıkma davranışlarını tanımlayabilmelerini sağlamak

IV.3.2.) İşlenecek Konular

- a) Stresle başa çıkmak için kullanılan etkili/etkisiz yollar.
- b) Başa çıkma davranışlarının duygu ya da sorun odaklı oluşu ve sonuçları.
- c) Ergenlik dönemi stres yaşantıları
- d) Eğitim-öğretim yaşantılarındaki stres kaynakları ve stres oluşumu.
- e) Eğitim-öğretim yaşantılarında stres ve başarı ilişkisi
- f) Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma

IV.3.3.) Kazandırılacak Bilgi ve Beceriler

- a) Stres yaşantıları ile başa çıkma davranışlarını ilişkilendirebilme
- b) Stresle başa çıkmak için kullandığı yolların sonuçlarını gözleme ve değerlendirme.
- c) Stresle başa çıkmak için kullandığı yolların sonuçlarının, stres duygusunu giderme ve sorunu çözme açısından ayrı ayrı değerlendirebilme.
- d) Ergenlik dönemi stres yaşantılarında eğitim-öğretim alanındaki stres yaşantılarının yerini ve önemini kendi yaşantıları üzerinden örnekleyebilme.

IV.3. 4) Gerekli olan materyal

- a) Ak-kara düşünce tarzı ve yaşamdaki gri alanları sembolize etmek üzere kullanılacak siyah-beyaz ve gri renklerde şapka figürleri.
- b) Otojenik gevşeme programı
- c) Olumsuz otomatik düşünceler listesi.

IV. 3. 5) Oturumun uygulanışı

- a) Bir önceki oturumda doldurmaları istenen alternatifli çizelgenin toplanması
- b) Davranış döküm listesi değerlendirmelerinin aktarılması, stres yaşantısı örnekleri üzerinden yapılan değerlendirmelerin verilmesi
- c) Stres yaşantısında çözüm için neler yapıldığının ele alınması
- d) Stres ve düşünce arasındaki ilişkinin temelde duygu ve düşünce arasındaki ilişki merkeze alınarak anlatılması. Ak kara düşünce tarzı, aşırı genelleme, keyfi çıkarım gibi olumsuz ve iyimser yaklaşma, seçenekler geliştirme gibi olumlu düşünce örneklerinin etkileşimsel olarak (örnek olaylar üzerinden ak-kara düşünce örneklerini siyah-gri ve beyaz renkteki şapkalar altına yazmak) ele alınması
- e) Grup için stres yaşantısı örneği üzerinden duygu, düşünce, bedensel tepkiler ve çözüm davranışlarının listelenmesi

- f) Çözümlerin sonuçları; iyimser yaklaşımlar, kendine güvenli yaklaşım ve sosyal destek kullanımı ve sonuçlarının tartışılarak pekiştirilmesi
- g) Başa çıkmada temel olan duygu ve problem odaklı yaklaşımların ayırımını yapmalarının sağlanması (Bu yaklaşımların tek tek ya da birlikte kullanımları hakkında değerlendirmeler yapılması).
- h) Grup bütünlüğü ve sürekliliği için neşe çemberi uygulaması.
- i) Eğitim-öğretim yaşantılarındaki stres yaşantıları
 - Ders çalışma-sınava hazırlanma-sınava girme
 - Eğitim-öğretim yaşantılarında sosyal ve psikolojik kaynaklı stres vericiler
 - Eğitim-öğretim yaşantılarında görev ve sorumluluklar boyutundaki stres vericiler
- j) Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma
 - Ders çalışma-sınava hazırlanma-sınava girmede yaşanan streslerle başa çıkma
 - Eğitim-öğretim yaşantılarında sosyal ve psikolojik kaynaklı stres vericiler yoluyla yaşanan streslerle başa çıkma
 - Eğitim-öğretim yaşantılarında görev ve sorumluluklar boyutundaki stres vericiler yoluyla yaşanan stresle başa çıkma.
- k) İkinci yazılı materyalin dağıtılması (Bkz. Ek-22b).
- l) Bir haftalık çalışma programlarını bir sonraki oturuma getirmelerinin istenmesi

IV.4) IV. OTURUM

IV.4.1) Yapılacaklar

- a) Verimli ders çalışma etkinliklerini tanımlamalarını sağlamak
- b) Ödev hazırlama konusunda yapılacakları tartışmalarını sağlamak
- c) Ders çalışma ve sınava hazırlanma arasındaki bağı kurabilmelerini sağlamak.

IV.4.2) İşlenecek Konular

- a) Verimli ders çalışma alışkanlıkları
- b) Ders çalışma-sınava hazırlanma ve ödev hazırlama süreci

IV.4.3) Kazandırılacak Bilgi ve Beceriler

- a) Sınava hazırlanma sürecini tanımlayabilme
- b) Ödev hazırlama koşul ve özelliklerini bilme ve uygulama.
- c) Verimli ders çalışma alışkanlıklarını bilme ve uygulama
- d) Ders çalışma, ödev hazırlama ve sınava hazırlanma arasındaki bağı kavrayabilme.
- e) Ders çalışma ve sınava hazırlanma programı yapabilme
- f) Ders çalışma ve sınava hazırlanma konusunda yaşadığı zorluk ve engellerin farkında olma
- g) Bu zorluk ve engelleri gidermek için seçtiği yolların ve sonuçlarının farkında olma ve yeni yolları kullanma
- h) Eğitim-öğretim yaşantılarında stres yaşama ve başa çıkma davranışlarını gözleme
- i) Eğitim-öğretim yaşantılarında başa çıkma davranışları ve sonuçlarını farklılaştırabilme
- j) Eğitim-öğretim yaşantılarında bedensel gevşeme
- k) Eğitim-öğretim yaşantılarında zihinsel gevşeme.
- l) Eğitim-öğretim yaşantılarında olumsuz iç konuşmalarının farkında olma ve değiştirebilme
- m) Eğitim-öğretim yaşantılarında olumsuz otomatik düşüncelerin farkında olma
- n) Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma yaklaşımlarının sonuçlarını gözleyebilme ve alternatiflerini kullanabilme.
- o) Ders çalışma-sınava hazırlanma sürecindeki stres yaşantılarında düşünce ve (etkili çalışma yöntemleri) davranış değerlendirmesi yapabileme.

IV.4.4) Gerekli Olan Materyal

- a) Üçüncü yazılı materyal (Bkz. Ek-22c).
- b) Gevşeme ve nefes çalışmaları

IV.4.5) Oturumun Uygulanışı

- a) Alternatifli liste sonuçlarını geri bildirmek.
- b) Haftalık programlarının incelenmesi
- c) Öğrendikleri ders çalışma alışkanlıklarını ne denli uyguladıklarının tartışılması
- d) Ders çalışma programında sınava hazırlanmak için nasıl bir yol izlediklerinin tartışılması
- e) Ders çalışma-sınava hazırlanma sürecinde yaşananlar ve alternatifleri
- f) Ders çalışma programının nasıl hazırlanacağı ve uygulamanın nasıl değerlendirileceğini anlatma.
- g) Üçüncü yazılı materyalin verilmesi.

IV.5.) V. OTURUM

IV. 5. 1) Yapılacaklar

- a) Sınava girme, sınavı yorumlama, sınavın anlamı
- b) Sınav öncesi, sırası ve sonrası düşünceler neye göre farklılaşıyor?
- c) Öğrencilik görev ve sorumluluklarını yerine getirirken yaşananların farkına varılmasını sağlamak.
- d) Verilen değerlendirme sorularını (Bkz.Ek-24) yanıtlayarak kendilerini sınava tabi tutmalarını sağlamak.

IV.5.2) İşlenecek Konular

- a) Sınava hazırlanma yol ve biçimleri ile stres yaşama arasındaki ilişki
- b) Sınavı anlamlandırma, sınav yoluyla kendini değerlendirme
- c) Öğrencilik görev ve sorumlulukları
- d) Program yapma, karar verme sürecinde olumsuz otomatik düşünceler ve içsel konuşmalar.

IV.5.3.) Kazandırılacak Bilgi ve Beceriler

- a) Sınava hazırlanırken yaşadığı duyguları ve kendine söylediklerini ifade etme.
- b) Sınav sırasında yaşadığı duyguları ve kendine söylediklerini ifade etme
- c) Sınava hazırlanırken ve sınav sırasında yaşadığı düşünceleri farklılaştırarak duygusunun değiştiğini fark etme.
- d) Düşüncelerini değiştirerek duygularını daha olumluya yönlendirme çabalarını gündelik yaşamda kullanmak.
- e) Sınava hazırlanırken ve sınav sırasında olumsuz düşünceleri değiştirerek performansını değiştirebileceğini fark etme.
- f) Öğrencilik görev ve sorumlulukları konusundaki düşüncelerinin performansı üzerindeki etkisini fark etme.
- g) Sınavla ilgili duygusal ifade
- h) Sınavla ilgili bilişsel değerlendirme
- i) Nefes egzersizleri
- j) Dikkati toplama

IV. 5. 4) Gerekli olan materyal

- a) Stresle başa çıkma konusunda katı ve esnek düşünce arasındaki farkı ve sonuçlarını gösterebilmek için esnek plastik çubuklar ve kalemler,
- b) Öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmeleri için soru listesi (Ek.....'da verilmiştir.)
- c) Sınav tutum Envanteri
- d) Dördüncü yazılı materyal (Bkz. Ek-22d)
- e) Karar verme stratejisinin özellikleri listesi.

IV.5.5) Oturumun uygulanışı

- a) Otojenik gevşeme egzersizinin yapılması
- b) Bir sonraki oturuma yanıtlayarak getirmeleri için soru listesinin verilmesi, sınavı anlamlandırmayla bağ kurulması.
- c) Dördüncü yazılı materyalin dağıtılması.

IV.6) VI. OTURUM

IV.6.1) Yapılacaklar

Sorun çözme ve karar verme

- a) Stresle başa çıkma için kullanılan tarzlar ve yolların neler olduğunu bilmelerini sağlamak (karar durumlarında; olumsuzluk beklentisi, başarıları değil, başarısızlıkları öne alma, başarısızlığı genelleme)
- b) Stresle başa çıkmak için kendilerinin kullandıkları yolları belirleyebilmelerini sağlamak,
- c) Stresle daha iyi başa çıkabilmek için yeni tarzlar ve yollar üzerinde düşünebilmelerini sağlamak,
- d) Stresle daha iyi başa çıkabilmek için yeni yollar ve tarzlarla ilgili uygulamalar yapabilmelerini, uygulama sonuçlarını paylaşabilmelerini sağlamak,
- e) Farklı karar verme stratejilerinin sonuçlarını değerlendirebilmelerini sağlamak,
- f) Sorun çözme aşamalarını zihinden ve yazılı olarak belirtebilmelerini sağlamak,
- g) Önemli bir karar verme ya da sorun çözme sürecinde; akılcı karar verme özelliklerini kullanabilmelerini sağlamak.
- h) Sorun çözme ve karar verme süreci açısından iletişim yaşantılarını değerlendirebilmelerini sağlamak (sosyal destek-iletişim sorunları)

IV.6.2) İşlenecek Konular

- a) Stresle sağlıklı başa çıkma yollarını geliştirme
- b) Karar verme stratejilerini geliştirme
- c) Sorun çözme aşamaları
- d) İletişim sürecinde sorun çözme yaklaşımları ve karar verme özellikleri

IV.6.3) Kazandırılacak Bilgi ve Beceriler

- a) Varolan stresle başa çıkma davranışlarına seçenekler oluşturabilme
- b) Oluşturulan seçenekleri uygulayabilme, sonuçlarını gözleyebilme
- c) Akılcı ve tepkisel karar verme özelliklerini bilme
- d) Kendi karar verme sürecini gözleyebilme
- e) Karar verme sürecinde akılcı yaklaşımları daha sık kullanma
- f) Tepkisel karar verme davranışlarını farkına varma
- g) Uyguladığı sorun çözme aşamalarını gözleme
- h) Karar verme ve sorun çözme özelliklerinin ilişkilerindeki rolünün farkına varma

IV. 6. 4) Gerekli olan materyal

- a) Beşinci yazılı materyal (Bkz. Ek-22e).

IV. 6. 5). Oturumun uygulanışı

- a) Kendilerini değerlendirdikleri sınav kağıtlarının toplanması ve yorumlanması.

- b) Stresle başa çıkma konusunda duygu ya da sorun odaklı yaklaşımların kullanımı konusunda grup üyelerinin getirdiği örnekler üzerinden tartışma yapılması, sosyal destek kullanımını ve sonuçlarını vurgulayacak değerlendirmeler yapılması.
- c) Stresle başa çıkma konusunda kullanılan yaklaşımlar ve sonuçlarının gözden geçirilmesi, esnek ve iyimser yaklaşımın sonuçlarının sembolik olarak plastik çubuklar ve kalemlerle gösterilmesi.
- d) Stresle başa çıkma konusunda durum ve koşullara uygun başa çıkmanın kendisinin esneklik gerektirdiğinin, plastik çubuklar ve kalemlerle ayrı ayrı top yapılmaya çalışılması ile sembolik olarak anlatılması.
- e) Karar verme durumunda ani ve akılcı karar verme ve sonuçlarının tartışılması
- f) Sağlıklı karar verme süreci için sorun çözme aşamalarının gerçekleştirilmesi
- g) Sağlıklı iletişim koşulları için sorun çözme ve karar verme süreçlerinin işleyişinin tartışılması.

IV. 7.) VII. OTURUM

IV.7.1) Yapılacaklar

- a) İletişim sürecinde kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlamak
- b) Farklı rollerle yer aldıkları iletişim örnekleri üzerinden duygularının farkına varılmasını sağlamak
- c) Farklı rollerle yer aldıkları iletişim örneklerinde sorun çözme sürecinin rol farklılıklarına göre değişen ve değişmeyen yanlarının farkına varılmasını sağlamak
- d) Gelecek hedefleri ve beklentilerinin, ailenin düşüncelerinin bugünkü algı ve davranışlarımızı nasıl etkilediğini görebilmelerini sağlamak

IV.7.2) İşlenecek Konular

- a) İletişim sürecinde sosyal rollerin etkisi
- b) İletişim sürecinde yer alanların kendilerinin ve karşıdakilerin duygularını tanıma
- c) İletişim ve gelişimsel özellikler ilişkisi

IV.7.3) Kazandırılacak Bilgi ve Beceriler

- a) İletişim ortamlarında ve içsel konuşmalarında kendisinin ve karşıdakinin duygularını tanıma ve ifade etme.
- b) İletişimde sosyal rollerin etkisini gözleyebilme.
- c) İletişim ortamlarında, kendisi ve diğerleri hakkında karar verme sürecinin işleyişini gözleyebilme
- d) İletişimin sözel olan ve olmayan unsurlarını ve etkilerinin farkına varma
- e) Gelişimsel değişimler (özellikle ergenlik için bilişsel gelişim) ve değişimlerin iletişime etkilerini fark edebilme

IV.7.4.) Gerekli olan materyal

- a) Farklı duygu ifadelerinin yer aldığı duygu resimleri
- b) Altıncı yazılı materyal (Bkz. Ek-22f)

IV.7.5.) Oturumun Uygulanışı

- a) Arkadaş ilişkilerinde yaşadıkları sorun örnekleri üzerinden tartışılması
- b) Stresle başa çıkmada sosyal destek kullanımının önemini vurgulanması
- c) İletişimde anlatma, dinleme, sözel ve sözel olmayan geri bildirimler verilebilecek şekilde paylaşılmanın sonuçlarını görmeleri için, ikili paylaşımların yapılması
- d) Altıncı yazılı materyalin verilmesi.

IV.8) VIII. OTURUM

IV.8. 1) Yapılacaklar

- a) İletişimde dinleme, duygu ve düşünce ifade etme ve kendini karşıdakinin yerine koyma becerilerini geliştirebilmelerini sağlamak,
- b) Değişik iletişim ortamları ve sosyal rollere göre karşılaşılabilecek stres verici yaşantıları gözden geçirebilme ve bu stresle sağlıklı olarak başa çıkabilmelerini sağlamaya çalışmak (aile, öğretmen, sınav, arkadaş, gelecek, bedensel özellikler)
- c) Rollerimiz ve iletişim
- d) Duygu ve düşünce ifade etmede bireysel farklılıklar
- e) Ergenlik döneminde arkadaş ilişkileri ve aile ile ilişkilerde yaşanabilecek sorunlar konusunda ve bunları çözmeye yönelik bilgilenmelerini sağlamak
- f) İletişimin temel öğelerinden olan dinleme ile duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ifade etme konusunda bilgilenmelerini sağlamak.

VI.8.2) İşlenecek Konular

- a) Sosyal roller ve iletişim
- b) Sorun tanımlama ve çözümede geçmiş-bugün ve gelecek yaşantılarının ve algıların etkisi
- c) İletişimde yapıcı ya da savunucu tarz kullanma ve sonuçları
- d) İletişimde "ben dili"

VI.8.3) Kazandırılacak Bilgi ve Beceriler

- a) İletişim örnekleri üzerinden kendi davranış özelliklerini ve sonuçlarını gözleme
- b) Empatik iletişim ve ben dilini kullanabilme

VI.8.4) Gerekli olan materyal

- a) Strese dayanıklılık testinden sosyal nitelikte iletişim örnekleri
- b) Yedinci yazılı materyal (Bkz. Ek-22g)

VI.8.5) Oturumun uygulanışı

- Ergenlik dönemi, gelecek hedefleri, sosyal roller ve psikososyal gelişim özellikleri ışığında, strese dayanıklılık testinden örnekler seçilerek rol oynama yoluyla tartışılması
- İletişimde empati, duygu ifadesi ve duygularını gözleme.
- Eleştiri alabilme ve verebilme davranışlarını örnekleri üzerinden tartışabilme
- İletişim zorlukları temelinde eğitim-öğretim yaşantılarında stres verici örnekleri tartışma (grup çalışmaları, arkadaş ilişkileri, öğretmen-öğrenci ilişkileri)
- Gevşeme egzersizinin yapılması

IV.9.) IX. OTURUM

IV. 9. 1) Yapılacaklar

- Stres yaşantılarında sağlıklı karar verme ve problem çözme aşamalarını duyguya ve probleme odaklı başa çıkma tarzlarıyla bağıni kurarak tanımlayıp kullanabilmelerini sağlamak
- Eğitim-öğretim yaşantılarında stres yaşama ve başa çıkma boyutunda gelecekle ilgili beklentilerin etkilerini görmelerini sağlamak

IV.9.2.) İşlenecek Konular.

- Stresle başa çıkma bağlamında karar verme ve sorun çözme aşamaları
- Eğitim-öğretim yaşantılarındaki stres verici kaynaklarla sağlıklı/sağlıksız başa çıkma yollarının sonuçları
- Programın bitişine hazırlık

IV.9.3.) Kazandırılacak Bilgi ve Beceriler

- Programın genel çerçevesi doğrultusunda gözden geçirme yapmalarını sağlamak
- Eğitim-öğretim yaşantılarında kullanılan başa çıkma yollarının gelecek beklentilerini gerçekleştirme üzerindeki etkisini farketme

IV. 10.) X. OTURUM

IV. 10. 1) Yapılacaklar

- Programın tamamlanması
- Grubun bitişe hazırlanmasını sağlamak,
- Çalışmada öğrendiklerini resmetmelerini sağlamak
- Katılımcıların programdan ne kazandıklarını ifade etmelerini sağlamak
- SAE temelinde program özeti yapılması,

IV.11) XI.OTURUM

IV.11.1)Yapılacaklar

- Program hakkında katılanların yazılı değerlendirmelerini alma.
- Son test uygulaması.

IV.12) XII.OTURUM

- İzleme Çalışması (son ölçümden 5 ay sonra)

V) ÇALIŞMA KİTAPÇIĞI

Oturların nasıl uygulandığı hazırlanan program çerçevesinde sunulacaktır. Oturların içeriğindeki sözel ifadeler yol gösterici nitelikte hazırlanmıştır.

I.OTURUM

Merhaba! Ben E.Arzu Oral, psikoloğum. Doktora tez çalışmam kapsamında sizinle birlikte bir çalışma yapmak amacıyla buradayım. Sizin de içinde bulunduğunuz okulunuzdaki birinci sınıflarda gerçekleştirdiğim ölçek uygulamasından sonra sizleri buraya davet ederken çalışmamızın konusu ve içeriği hakkında kısa bir bilgi vermiştim. Bu çalışmanın ilk aşamasında sizlerden, biraz sonra dağıtacağım ölçek araçlarını doğru ve samimi biçimde doldurmanızı bekliyorum. Bu çalışmayla ilgili hiçbir bilgi, siz istemediğiniz sürece kişisel bilgi olarak paylaşılmayacaktır. Çalışmanın ayrıntılarını, sizler ölçekleri doldurduktan sonra anlatacağım. Şimdi ölçekleri dağıtacağım. Ölçeklerin nasıl doldurulacağına ilişkin açıklamalar her birinin başlangıcında yer almaktadır. Ancak zorlandığınız durumlar olursa lütfen sorunuz.

Ölçekler toplandıktan sonra "sizinle birlikte yürüteceğimiz çalışmanın temel konusu stres ve başa çıkmadır. Çalışmanın içeriğinde stresin ne olduğu, nelerin strese yol açtığı, stresle nasıl başa çıkıldığı ve bu başa çıkma yollarının nasıl daha iyi hale getirilebileceği yer alacaktır. Stres yaşama ve stresle başa çıkma konusu, eğitim-öğretim yaşantıları açısından ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Toplam 10 hafta boyunca bu konular üzerinde çalışacağız. Çalışmalarımız, haftada bir gün olarak (Çarşamba) rehberlik servisimizde, 16:30-18:00 saatleri arasında gerçekleşecektir. Çalışmalarımız boyunca olabildiğince çok soru sormanızı bekliyorum. Gerek sorularınız, gerek yanıtlarınız ve gerekse yorumlarınız konusunda doğru ya da yanlış yoktur; unutmayın birlikte daha iyiyi bulmaya çalışacağız. Çalışmamız süresince toplantımızın olduğu gün tam gün okulunuzda bulunacağım, bu süre içinde isterseniz bana ulaşabilirsiniz. (çalışmamızda uygulayıcı okul sistemi dışından olduğu için böyle bir bağ ve geçiş süreci yaşantısı sağlanması gerekli görülmüştür.) Stres ve stresle başa çıkma konusunda daha iyileri bulmaya çalışırken, karşılıklı paylaşım, tartışma, grupta ve grup dışında bazı uygulamalar yaparak ilerleyeceğiz. Yine çalışmalarımızın içinde, sizlere bazı metinler dağıtacağım; bu metinleri, bir sonraki toplantıya okumuş olarak gelmenizi bekliyorum. Şimdi çalışma süresince size iletteceğim ve çalışacağımız materyalleri yerleştireceğiniz, her toplantımıza beraberinizde getirmenizi istediğim bir dosya vereceğim. Bu dosyanın içinde çalışmamız boyunca dikkat etmek ve uymak durumunda olduğumuz kuralları da bulacaksınız, lütfen okuyunuz ve bu kurallara uyunuz."

Kurallar bir kez okunduktan sonra, gruba sormak ya da söylemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur. Olası sorular yanıtlandıktan sonra, katılımcıların psikoeğitim programına yönelimlerini sağlamak üzere

her birinden ayrı ayrı stresin resmini yapmaları istenir. Bu resim çalışmasının resim yetenekleri ile ilgili olmadığı, konuyu çizim yoluyla anlatma çabasını temsil ettiği belirtilir. Öğrencilere birer kağıt ve birlikte kullanacakları çeşitli renklerde kalemlerin olduğu bir kutu verilir. Resimlerin tamamlanmasından sonra her bir katılımcının yaptığı resmi, biçim ve içerik olarak paylaşması sağlanır. Her bir öğrenci kendi resmini anlatırken, stres verici yaşantı, içeriğinde yer alan olay, durum, kişi, duygu, düşünce bileşenlerine dikkat çekilir. Bileşenlerden ağırlıklı olanına vurgu yapılarak, stres yaşama konusundaki bireysel farklılıklarına da dikkat çekilir. Herkes paylaşımında bulduktan sonra stresin tanımı, bileşenleri, stres vericiler, algı, değerlendirme üzerinde durulur. Resimler yoluyla, farklı stres vericiler kadar ortak konu ve içeriklere de dikkat çekilerek öğrenci olarak yaşanabilecek stres vurgulanır.

Oturumun en sonunda, oturma etkinliğinin daha çok zihinsel nitelik taşıması nedeniyle bedensel bir etkinlik yapılır. Herkesin ayağa kalkması ve belli bir mesafede açılmaları istenir. Omuz, dirsek, bilekler, boyun, bel, diz, ayak bilek eklemlerini çalıştıracak hareketler yapılır. Bu bedensel egzersizlerin sonrasında hareketsizlik ile hareket hali, zihinsel uğraş hali ile bedensel uğraş hali arasındaki farklılıklara dikkat etmeleri sağlanarak, stres bileşenlerinin birbirleriyle karşılıklı etkileşimlerini vurgulanır. Stres yaşama ve stresle başa çıkma konusunda bedensel etkinliklerin-sporun etki ve önemi anlatılarak düzenli bir bedensel etkinlik seçmeleri önerilir. Oturma sonunda bir sonraki oturuma, son dönemde yaşadıkları bir stres yaşantılarını kısaca yazarak getirmeleri istenir. Bunun için örnek çizelge verilir.(Bkz. Ek-23a)

Gruba veda edilerek, ayrılır.

UYGULAYICININ I.OTURUMLA İLGİLİ NOTLARI

I- Zamanının Ayarlanması-Bir Sonraki Oturuma Kalan Etkinlikler:

II- Kendi Performansını Değerlendirmesi:

III- Öğrencilerin İlgisinin ve Katılımının Değerlendirilmesi:

IV- Gelecek Oturumlar İçin Öngörülerini-Bir Sonraki Oturum İçin Hazırlanacaklar:

V- Ek Yardıma Gereksinimi Olabilecek Öğrenciler Konusundaki Gözlem ve Değerlendirmeleri:

II. OTURUM

Merhaba! Geçen hafta ölçüklerimizi uyguladık. Hangi konuda nasıl bir çalışma yapacağımızı aktarmaya çalıştım. Toplantımızda stres, stresin oluşumu, stres verici yaşantı ve stresle başa çıkma hakkında çalışmalar yaptık. Bu çalışmalar paralelinde bugünkü toplantımıza, son zamanlarda yaşadığınız bir stresli yaşantıyı yazarak getirmenizi istemiştik. Şimdi onları kısaca tartışalım. Her bir öğrencinin yazdıklarını okuması sağlanır. Aktarılan yaşantılardaki olay-duygu-düşünce-davranış ve sonuç ayrıştırılmaya çalışılır. Her birinin paylaşımından sonra ortak noktalara dikkat çekilir. Farklılıklar vurgulanır. Bu tartışmaların sonunda stres tanımının yapılması sağlanır. Her öğrencinin ifadesi tahtaya yazılır. Sonuçta stresin engellenme kaynaklı duygu yaşantısı oluşuna ve düşüncelerden etkilenmesi vurgulanır. Öğrencilerin yazdıklarıyla ilgili özet değerlendirmelerin haftaya yapılacağı belirtilir. Stresin kaçınılmazlık boyutu, stres yaşama, stresle başa çıkma ve normallik ilişkisi aktarılır, stresin tanımı verilir.

"Stres; bir yaşam durumunun bizim dengemizin bozulmasına yol açmasıyla başlar. Bu yaşam durumu ısının değişmesinden, bir kişiden tehdit hissetmeye, sevilen birinin ölümünden yaşamamızda uyum sağlamamızı gerektiren herhangi bir değişikliğe kadar farklılıklar gösterebilir. Buna göre stres: "kişi ve çevre arasında yer alan, kişi tarafından kaynaklarını azaltıyor ya da aşılıyor ve onun iyi oluş halini tehlikeye sokuyor olarak değerlendirilen özel bir ilişkidir." Stres yaşantısında dışsal bir olayın varlığı ya da içsel bir yaşantının sözkonusu olabileceği vurgulanır. Çizelgede yer alan eğitim-öğretim yaşantılarındaki stres vericilere dikkat çekilerek eğitim-öğretim sürecindeki stres verici yaşantıların hangi alanlarda yer aldığı, neden ve sonuçlarını tartışmaya geçilir. Tartışmanın sonunda bir önceki oturumda yapılmış stres resminin arkasına başa çıkma resminin yapılması istenir. Resim yapıldıktan sonra stres verici yaşantıyla bağı kurularak başa çıkma davranışlarının duygu ya da sorun odaklı yollarına dikkat çekilerek; stresle başa çıkma konusunda farklı yaklaşımlar, yol ve yöntemlerin olabileceği ve bunların herbirinin farklı sonuçlar yaratabileceği üzerinde durulur. Ayrıca stresle başa çıkmak için yapılanların ne denli çözüm olabileceği ele alınır. Stresle başa çıkma davranışlarının çözüm getirmeme ve stres yaratma koşulları tartışılır. Stres yaşamada iç konuşmaların rolü ele alınır. Kendi yaşantılarından örneklemeleri sağlanır. Yaşam biçimi ve stres ilişkisi tartışılarak, spor etkinlikleri desteklenir.Sonuçta bu açıklamalarla çizelgenin bağı kurulur.

Nelerin stres yaratabildiği, stres yaşamının nelere yol açabildiği ve stresin türleri üzerinde durulur (akut-kronik-gelişimsel-durumsal vb. ayrımlarıyla ele alınır.). Ergenlik gelişim görevleri paralelinde eğitim-öğretim sürecindeki stres yaşantıları vurgulanır.

Stres belirtileri nelerdir? Stres yaşadığımızı nasıl anlarız, ya da birinin stres yaşadığını nasıl anlarız sorularına, birlikte yanıt aranır. Yanıtlar ve yorumlardan sonra paylaşmak istedikleri bir şeyler olup olmadığı sorulur.

Oturum sonunda bir sonraki toplantıya kadar oluşabilecek bir stres yaşantısı hakkında alternatifli sütunun olduğu bir çizelge hazırlamaları istenir.

Oturumun sonunda bedensel etkinlik ve grup kaynaşımı-güven yaşantısı için rüzgardaki söğüt ağacı uygulaması yapılır. Bu uygulama aynı zamanda bireysel paylaşımların yoğunlaşması nedeniyle oluşabilecek kendini yalnız hissetme duygusuna engel olacaktır.

Rüzgardaki söğüt ağacı: Öğrencilerden biri ortada durur, diğerlerinin o öğrencinin çevresinde sıkı bir daire oluşturması sağlanır. (Kalabalık bir grupla çalışılırken sınıf içinde 8-10 öğrencinin bulunacağı gruplara ayrılarak çalışılması ve uygulamanın sonunda tüm grupla ek bir etkinlik yapılması uygundur.). Daireyi oluşturan çocukların omuz omuza durarak daireyi küçük tutmaları gerekmektedir. Ortadaki çocuktan elleri göğsünün üzerinde çapraz bir şekilde ayakta durması istenir (sağ elinin sol omzuna, sol elinin de sağ omzuna dokunması gerekmektedir). Daha sonra çocuktan gözlerini kapatması istenir. Sonrasında daireyi oluşturan çocuklardan tampon olarak kullanmak amacıyla ellerini göğüslerinin önünden dışarı doğru (avuç içleri bedenlerinden uzakta olacak şekilde) uzatmaları istenir. Daha sonra ortadaki çocuktan grubun kendisinin düşmesine izin vermeyeceğine inanarak sağa sola doğru eğilmesi istenir. Ortadaki çocuk eğildikçe, gruptaki öğrenciler sıraları geldikçe çocuğu yavaşça gruptaki diğer üyelere doğru geçirir. Ortadaki çocuk kendisini rahat hissettiği sürece bir öğrenciden diğerine yavaşça geçebilir. (Bu oyun yaşlılar arasında güven oluşturur. Öğrencilerin kendi güvenlikleri için arkadaşlarının sorumluluk almalarına olanak tanımaya açıklıkları önemlidir. Bu oyun aynı zamanda katılımcılar için herhangi bir enerji harcamadan, boşluk içinde bir kişinin bedeninin hareket ettirilmesi konusundaki hoş duygunun yaşanması olanağını sağlar). Ele alınan konularla ilgili yazılı materyali gelecek oturumdan önce okumaları tekrar vurgulanır.

UYGULAYICININ II. OTURUMLA İLGİLİ NOTLARI

I- Zamanının Ayarlanması-Bir Sonraki Oturuma Kalan Etkinlikler:

II- Kendi Performansını Değerlendirmesi:

III- Öğrencilerin İlgisinin ve Katılımının Değerlendirilmesi:

IV- Gelecek Oturumlar İçin Öngörüler: Bir Sonraki Oturum İçin Hazırlanacaklar:

V- Ek Yardıma Gereksinimi Olabilecek Öğrenciler Konusundaki Gözlem ve Değerlendirmeleri:

III. OTURUM

“Bundan önceki toplantılarda stres nedir, neler stres yaratabilir, stres nelere yol açabilir, stres türleri nelerdir, stres belirtileri nelerdir, stres yaşandığı nasıl anlaşılır sorularına yanıtlar aradık.” Biçiminde giriş yapılır. Bu konuda verilen yazılı materyalin okunup okunmadığı sorulur ve verilen yazılı materyallerin okunmasının, sınıfta etkileşim ve paylaşım katılmasının, okul dışı için beklenen etkinlik ve ödevlerin yapılmasının yapılan çalışmadan bir yarar sağlayabilmenin yolu olduğu aktarılır. Yazılı materyalle, biçim ve içeriği ile ilgili yorum ve soruları olup olmadığı sorgulanır. Gelen yorum ve sorular, gruba yönelik paylaşım sağlanarak yanıtlanır. Bir hafta için tuttıkları alternatifli stresli yaşantı listesi toplanır.

Bugün, genel olarak stres yaşantılarımızı gözden geçireceğiz denilerek kendilerinden alınan stres yaşantılarına ait değerlendirmeler iletilir. Şimdi stres yaşantımızın içeriğinde neler olduğunu ve çözüm olarak neler yaptığımızı, bunların hangilerinin ve ne kadarının işimizi yaradığını gözden geçireceğiz ve daha başka neler yapabileceğimiz üzerinde tartışacağız (Duygu ve düşünceyi ayırdetmenin zorluğu konuşulacak ve buna dikkat çekilecek). Gönüllülüğe ya da kura yoluyla öğrencilerin alternatifli çizelgesi tartışılır. Ele alınan yaşantıda düşünce, duygu ve bedensel boyuttan ikişer örnek çıkana dek sorgulama sürer. İkişer örnek çıktıktan sonra bunların hangilerinin ne kadar işe yaradığı tartışılır. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde stres-beden, stres-düşünce ilişkisinin ele alınacağı bildirilir. Stres yaşamada olumsuz iç konuşmaların rolü vurgulanır. Eğitim-öğretim yaşantılarındaki stres vericiler yoluyla düşünce-duygu ve bedensel alandaki stres belirtileri ve bunların altındaki kaynakların neler olduğu ele alınır.

Stres ve beden ilişkisini gösterebilmek için çeşitli nefes egzersizleri ve otojenik gevşeme çalışması yapılır. Bunun arkasından herhangi bir yaşantıdaki olumlu/olumsuz düşüncenin, stresin oluşmasında ya da sürmesinde ak-kara tarzı düşünme (zayıf almazsam iyiyim, alırsam ben hiçbir işe yaramam), genelleştirme gibi düşünce süreçleri ve sonuçları örneklerle ele alınır. İç konuşmalar ve gücü gözden geçirilir. Bu düşünce süreç ve biçimleri ile stres oluşumu, derecesi ve stresle başa çıkma arasındaki ilişki gösterilmeye çalışılır. “İç konuşmalarımız duygu ve davranışlarımızı belirleyen faktörlerdir. Dolayısıyla olumsuz iç konuşmalar da olumsuz sonuçlar doğurur. Örneğin “yapamam.” “Bugün hiç günümde değilim, bunu asla yapamam” gibi ifadelerle örnekler vermeleri istenir. Bu ifadelerin yarattığı duygu ve altta yatan tutumlara dikkat çekilir. (Ders çalışmalıyım- yarattığı duygu ve altta yatan ben çalışamam düşüncesi ele alınır). İçsel konuşmalarla olumsuzluğu yaratıyorsak, olumluyu bulmada da bu yolu kullanabiliriz. Bunu yapabilmek için de önce “Ben hiç....., asla..., zaten..., hep..., hiçbir zaman..., her zaman...” ifadelerine dikkat etmek gerekmektedir. Bu sözel ifadelerin sorunlar ve çözümleri karşısında takınacağımız tavır etkileyeceği örneklerle gösterilir. (...karşısında,düşünen,hisseder,davranır.). Buradan stresle başa çıkmada kullanılan tarzlara geçiş yapılır.

İyimser, kendine güvenli; duygu ya da problem odaklı çözümler nedir, nasıl işe yararlar, stresle başa çıkmada sosyal desteğin yeri nedir; o zamana kadar kullanılmış ve yazılmış örnekleri kapsayabilecek şekilde bir genel sınıflandırmayla gözden geçirme yapılır.

Gevşeme egzersizi yapılır.

Gelişimsel özellikler ve stres yaşama konusu ele alınır. Stres yaşama ve stresle başa çıkma açısından eğitim-öğretim sürecine geçiş yapılır. Eğitim-öğretim sürecindeki stres vericilerin neler olduğu sorulur. Gelen yanıtlardan sonra bu alandaki stres vericiler ders çalışma-sınava hazırlanma-sınava girme, görev ve sorumluluklar ile iletişim alanında yaşananlar olarak gruplanır. Eğitim-öğretim yaşantılarındaki stres vericilerin çoğunluk ders çalışma, sınava hazırlanma ve sınava girme boyutunda yer aldığına dikkat çekilir. Ders çalışma ve sınava hazırlanma boyutunda program hazırlamanın ve buna uymanın önemi vurgulanarak, bir sonraki toplantıya ders çalışma programı düzenlemeleri istenir. Hazırladıkları programa uyma-uymamanın da belirtilmesi istenir.

UYGULAYICININ III. OTURUMLA İLGİLİ NOTLARI

I- Zamanının Ayarlanması-Bir Sonraki Oturuma Kalan Etkinlikler:

II- Kendi Performansını Değerlendirmesi:

III- Öğrencilerin İlgisinin ve Katılımının Değerlendirilmesi:

IV- Gelecek Oturumlar İçin Öngörüler-Bir Sonraki Oturum İçin Hazırlanacaklar:

V-Ek Yardıma Gereksinimi Olabilecek Öğrenciler Konusundaki Gözlem ve Değerlendirmeleri:

IV. OTURUM

Ders çalışma etkinlikleri, ödev hazırlama ve sınava hazırlanma konuları ele alınır. Kullandıkları ders çalışma ve sınava hazırlama programları gözden geçirilir. Ders çalışma ve sınava hazırlanma konusunda temel koşullar değerlendirildikten sonra bireysel özelliklerine göre farklılaşabilen durum ve koşullar gözden geçirilerek, çalışma verimini düşürdüğü görülen davranış özelliklerinin nedenleri ve sonuçlarını tartışmaları sağlanır. Bununla birlikte uygun çabalarının neden ve sonuçlarını gözden geçirmeleri de sağlanır.

Ders çalışma ve ödev hazırlama ve sınava hazırlanma arasındaki ilişkinin tartışılması sağlanır. Düzenli ders tekrarının önemi vurgulanır. Ders çalışma konusunda çalışmada örnek olabilecek nitelikte, bu zamana dek verilen yazılı materyalleri okumaları, soru ve yorumlarını bir sonraki oturuma iletmeleri istenir.

Grup bütünlüğü ve sürekliliği için neşe çemberi uygulaması yapılır.

Neşe çemberi: Öğrencilerden bir daire içinde durmaları ve kendilerini sakin ve/veya mutlu hissedecekleri bir hareket düşünmeleri istenir (örneğin yukarı ve aşağı doğru sıçramak, başlarını sallamak, derin bir nefes almak gibi). İlk öğrenci hareketini gösterir. Bir sonraki öğrenci hem bir önceki öğrencinin hem de kendi hareketini göstermelidir. Bundan sonraki öğrenci hem daha önceki her bir öğrencinin hareketini hatırlamak ve göstermek hem de kendininkini yapmak zorundadır. Daire içinde bulunan öğrenciler hareketlerini sergiledikçe, bu hareketlerin tümünü hatırlamak zor olacaktır. Eğer öğrencilerden biri belli bir hareketi unutursa, gruptan yardım isteyebilir. Bu hareketleri keşfetmenin keyifli bir yoldur; rahatlama ve mutlulukta önemli bir rol oynar. Bu şekilde hem bedeni hem de zihni rahatlatmak için farklı yollar keşfedilir.

UYGULAYICININ IV. OTURUMLA İLGİLİ NOTLARI

I- Zamanının Ayarlanması-Bir Sonraki Oturuma Kalan Etkinlikler:

II- Kendi Performansını Değerlendirmesi:

III- Öğrencilerin İlgisinin ve Katılımının Değerlendirilmesi:

IV- Gelecek Oturumlar İçin Öngörüler ve Bir Sonraki Oturum İçin Hazırlanacaklar:

V- Ek Yardıma Gereksinimi Olabilecek Öğrenciler Konusundaki Gözlem ve Değerlendirmeleri:

V. OTURUM

Şimdiye kadar verilmiş yazılı materyaller hakkında geri bildirim alınır. Tartışma yapılır. Hazırladıkları haftalık çalışma programları ve uygulama biçimleri paylaşılır. Geri bildirimler verilir ve karşılıklı tartışılır. Ders çalışma ile sınava hazırlanma, ödev hazırlama, sınava girme ve sınav sonucunu yorumlama arasında bağ kurulur. Sınava hazırlanma ve sınava girme ile ilgili yaşadıkları stres yaşantısının duygu, düşünce, beden ve davranış boyutundaki bileşenleri açısından gözden geçirilir. Ders çalışma, sınava hazırlanma ve görev konularında iletişim boyutundaki öğretmen-öğrenci-arkadaş ve rekabet sürecinde iletişim ele alınır. Özellikle sınavlara karşı yaklaşımın temel özelliklerinin başarıyı ve başarıyı değerlendirme biçimini etkileyebileceği belirtilerek sınav tutum envanteri üzerinden çalışılır. Özellikle dikkat toplama ve sürdürmenin önemi gösterilmeye çalışılır. (Örnek olarak "içinde değilin karşıtı nedir?" sorusuna verilen yanıtlar üzerinden dikkat ve hız özelliklerine göre problem çözme ve karar verme süreçleri ele alınır.

Oturumun sonunda "şimdi sınav zamanı" denerek kendini değerlendirme etkinliğinin yer aldığı kağıtlar dağıtılır. Kağıtların dağıtılması sırasında sınavdan haberdar olma ve sınava girme konusunda ne düşünüp-hissettikleri tartışılır. Sonucunda bu sınavı kendi kendilerine alacakları söylenir. Bu yeni bilgi ile ne hissettikleri-düşündükleri tartışılır.

Oturum sonunda progresif gevşeme çalışması yapılır.

UYGULAYICININ V. OTURUMLA İLGİLİ NOTLARI

I- Zamanının Ayarlanması-Bir Sonraki Oturuma Kalan Etkinlikler:

II- Kendi Performansını Değerlendirmesi:**III- Öğrencilerin İlgisinin ve Katılımın Değerlendirilmesi:****IV- Gelecek Oturumları İçin Öngörülerini ve Bir Sonraki Oturuma Hazırlanacaklar:****V-Ek Yardıma Gerekisini Olabilecek Öğrenciler Konusundaki Gözlem ve Değerlendirmeleri:****VI. OTURUM**

Sınav-kendini değerlendirme etkinliği kağıtları toplanır ve değerlendirilir. Sınava girme ve sınav sonuçlarını yorumlama değerlendirmelerinin farklılaştığı koşullarda yaşanan stres belirtileri açısından ortaya çıkabilecek farklılıklar da ele alınır. Sorun çözme ve karar verme süreçleri tartışılır.

Olumsuz otomatik düşünceler ve işlevsel olmayan inançlar üzerinden yaşadıkları örnekler ele alınır. Ayrıntılı değerlendirme bir sonraki oturuma bırakılır.

İletişim, empati, alternatif düşünceler, stresle başa çıkma, yaşam olayları ve gelecek hedefleri açısından özetleme yapılır. İletişim zorluklarının problem çözme ve karar verme süreçleri doğrultusunda değerlendirmeleri sağlanır. Özellikle ergenlik dönemi zorluklarını ve gelişimsel özelliklerini yansıtan sosyal roller ve bunlar nedeniyle yaşanan stres incelenir. Gelecek hedefleri ve sosyal rollerin bu günkü yaşantıyı nasıl etkilediği tartışılacak.

Strese karşı dayanıklılık testinden alınan iki olay için yaklaşımı örnekleyecek rol oyunları yapılır.

Herhangi bir konuda karar verme sürecinde tepkisel ve akılcı yolu ayırtedebilmek için uygulama yapılır. Karar verme koşulu oluşturan birkaç örnek durum verilerek, ilk aklınıza gelen..... ve biraz düşününce aklınıza gelen ayırımına dikkat çekilerek, tepkisel ve akılcı karar vermenin sonuçlarını karşılaştırmaları sağlanır.

Stresten korunma yollarına, stresin bileşenlerine dikkat çekilerek, strese karşı aşılma aşamaları üzerinden örnek verilir. Stresin kaçınılmazlığı tekrar vurgulanarak, stres yaşamaya yol açan şeylerin doğrudan yaşadıklarımız değil yaşadıklarımızla ne yaptığımızla bağlı olarak değişebileceği vurgulanır. Yaşamda irili ufaklı sorunlar ve karar verme durumlarıyla sürekli karşılaştığımız belirtilir. Temelde gelişim ve değişimin bu sorunlar ve karar verme durumlarında kullanılan sorun çözme ve stresle başa çıkma yaklaşım ve yöntemleriyle ilgili olduğu vurgulanır.

UYGULAYICININ VI. OTURUMLA İLGİLİ NOTLARI**I- Zamanının Ayarlanması-Bir Sonraki Oturuma Kalan Etkinlikler:****II- Kendi Performansını Değerlendirmesi:****III- Öğrencilerin İlgisinin ve Katılımının Değerlendirilmesi:****IV- Gelecek Oturumlar İçin Öngörülerini ve Bir Sonraki Oturum İçin Hazırlanacaklar****V-Ek Yardıma Gerekisini Olabilecek Öğrenciler Konusundaki Gözlem ve Değerlendirmeleri:****VII. OTURUM**

Ergenlik dönemi düşünce biçimi ve iletişim özellikleri üzerinde durulur. Özellikle ergen ben merkeziliği örneklenerek ve tüm grubun katılımı sağlanarak tartışılır. (Örnekleri verilir ve bunların onlara yabancı olup olmadığı sorulur.). Farklı roller ve yaşantılar açısından empati kurabilme değerlendirilir. (kendini başkasının yerine koyma ve başkalarının kendinden farklı düşünüp hissedebileceğini farketme).

Sıkıntı yaşanan, stresli olunan durumlarda çevreden neyin, nasıl beklendiği, çevreden gelen davranış ve tepkilerin nasıl algılandığı üzerinde örneklerle durulur. Gerek genel stres yaşantılarında gerekse eğitim-öğretim yaşantılarında streslerle başa çıkarken karar verme ve sorun çözme sürecinde algıların etkisine dikkat çekilir. Dikkat toplama ve sürdürmenin her türlü etkinlik için önemli olduğunu görmeleri sağlanmaya çalışılır. Duygu resimleri üzerinden algı ve algılamayı etkileyen değişkenler ele alınır. Övgüyü karşılama, eleştiriyi karşılama örnekleri ile otomatik olumsuz düşünceler ve işlevsel olmayan inançlar ele alınır. (13 mü?B mi? sorusu)

Gelişimsel değişimler ile yaşam değişimleri arasındaki farklılıklar ve ilişkiler üzerinde durulur.

UYGULAYICININ VII. OTURUMLA İLGİLİ NOTLARI**I- Zamanının Ayarlanması-Bir Sonraki Oturuma Kalan Etkinlikler:****II- Kendi Performansını Değerlendirmesi:****III- Öğrencilerin İlgisinin ve Katılımının Değerlendirilmesi:****IV- Gelecek Oturumlar İçin Öngörülerini ve Bir Sonraki Oturum İçin Hazırlanacaklar:****V-Ek Yardıma Gerekisini Olabilecek Öğrenciler Konusundaki Gözlem ve Değerlendirmeleri:****VIII. OTURUM**

İletişim ve empatinin en temel iki ayağı-dinleme, dinlediğini anladığını aktarma- vurgulanır. Sözel ve sözel olmayan geribildirimler ve önemi konuşulur. İletişim, stres ve sosyal destek bağlarının tartışılması sağlanır.

Ergenlik dönemi gelişimsel değişimleri açıklanarak düşünce süreçleri üzerinden değerlendirmeler yapılır; roller vurgulanarak, öğrenci rolü çerçevesinde etkili ders çalışma yol ve yöntemleri, tartışma, soru cevap yoluyla grupla birlikte bulunur. Gerek ders çalışma sırasında gerekse diğer zamanlarda hem kendi iç iletişimin hem de bireylerle iletişim sırasındaki düşünce süreçlerinin iletişimde ne kadar etkili olduğu vurgulanır. Kişilerarası iletişimde ne olduğu ve hangi koşulda soruna dönüştüğü, örneklerle tartışılır. Bu örneklerde açık/destekleyici iletişim ortamı ile savunucu iletişim ortamının yarattığı farklılıklara dikkat çekilir. Buna göre savunucu iletişim: yargılama, kontrol, belli bir strateji izleme, umursamama, üstünlük taslama, kesin tutumlu olma özelliklerini barındırmakta iken, açık/destekleyici iletişim ise tanımlama/tasvir etme, probleme yönelme, kendiliğindenlik, empati kurma, eşitlik, denemeye açıklık özellikleri tartışılır (Her bir durum için sınıftan örnek istenebilir). İletişimin sözel boyutu dikkate alındığında ben-dili ya da sen-dili kullanımının sonuçları da incelenmiştir. Bunlar ne ifade ediyor olabilir?... Sen-dili: kişi karşısındaki suçlar (beni kızdırdın), ben-dili: kişi daha çok durumu tasvir etmeye yönelir (bu davranışın beni kızdırdı). İletişimde sözel duygusal ifadeler ek olarak belki onlardan daha fazla yüz ifadeleri de önemli rol oynar.” Hangi olaylarda ne tür duygular yaşanabildiği ve neler düşünülebildiği konusunda dair, uygulayıcı çeşitli yüz ifadeleri kullanarak (ilgili fotoğraflar gösterilir) bu ifadelerin hangi duygu ve düşünceyle paralel olduğu sınıfta sorulur. Bu duygusal yüz ifadelerine uyan ve uymayan birer sözel ifade örneği verilir.. Bunun arkasından her birinden torbadan çekilen duygu ifadelerini yapmaları istenecek, hangi duyguyu canlandırdığı sınıf tarafından bilinmeye çalışılır. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, çocuk-anababa örnekleri ve kendini ifade örnekleri olacak şekilde rol oyunları olması sağlanır. Arkasından gevşeme egzersizi yapılır.

Çalışmada bugüne kadar ele alınan konular çerçevesinde zaman yönetiminin ve gelecek beklentilerinin etkisi ve önemi ele alınır. Eğitim-öğretim sürecindeki stres yaşantılarında ders çalışma-sınava hazırlanma-sınava girme-ödev hazırlama boyutlarında program içeriğinde hazırladıkları çalışma programları ve bu programları hem hazırlarken hem de uygularken zaman-görev-gereksinim ayarlamasını yapabilmeyi başarıyı getirdiği, serbest zaman etkinliklerinin yaşamı zenginleştiren ve enerji kazandıran özellikleri; bu açıklamalar doğrultusunda yürütülen psikoeğitim çalışmasının yaşamlarındaki yeri gözden geçirilir. Psikoeğitim programında yer almasının uygun ve gerekli olduğunu düşündükleri bir konu-içerik olup olmadığı sorgulanır. Ortaya çıkabilecek konular program çerçeve ve içeriğini bozmayacak biçimde bir sonraki oturumda ele alınır. Gevşeme egzersizi yapılarak çalışma sonlandırılır.

UYGULAYICININ VIII. OTURUMLA İLGİLİ NOTLARI

I- Zamanının Ayarlanması-Bir Sonraki Oturuma Kalan Etkinlikler:

II- Kendi Performansını Değerlendirmesi:

III- Öğrencilerin İlgisinin ve Katılımının Değerlendirilmesi:

IV- Gelecek Oturumlar İçin Öngörüler ve Bir Sonraki Oturum İçin Hazırlanacaklar:

V-Ek Yardıma Gereksinimi Olabilecek Öğrenciler Konusundaki Gözlem ve Değerlendirmeleri:

IX. OTURUM

Stresle sağlıklı başa çıkma sorun çözme, sağlıklı karar verme ve gelecek hedefleri ele alınır, sonlanmaya hazırlık yapılır. Çalışmayla ilgili özetleme ve değerlendirmelerin öğrenciler tarafından yapılması sağlanır.

UYGULAYICININ IX. OTURUMLA İLGİLİ NOTLARI

I- Zamanının Ayarlanması-Bir Sonraki Oturuma Kalan Etkinlikler:

II- Kendi Performansını Değerlendirmesi:

III- Öğrencilerin İlgisinin ve Katılımının Değerlendirilmesi:

IV- Gelecek Oturumları İçin Öngörüler ve Bir Sonraki Oturum İçin Hazırlanacaklar:

V- Ek Yardıma Gereksinimi Olabilecek Öğrenciler Konusundaki Gözlem ve Değerlendirmeleri:

X. OTURUM

Öğrendiklerini resmetme, genel özet ve tartışma gerçekleştirilir

UYGULAYICININ X. OTURUMLA İLGİLİ NOTLARI

I Zamanının Ayarlanması-Bir Sonraki Oturuma Kalan Faaliyetler:

II- Kendi Performansını Değerlendirmesi:

III- Öğrencilerin İlgisinin ve Katılımının Değerlendirilmesi:

IV- Gelecek İçin Öngörüler ve Bir Sonraki Oturum İçin Hazırlanacaklar:

V-Ek Yardıma Gereksinimi Olabilecek Öğrenciler Konusundaki Gözlem ve Değerlendirmeleri:

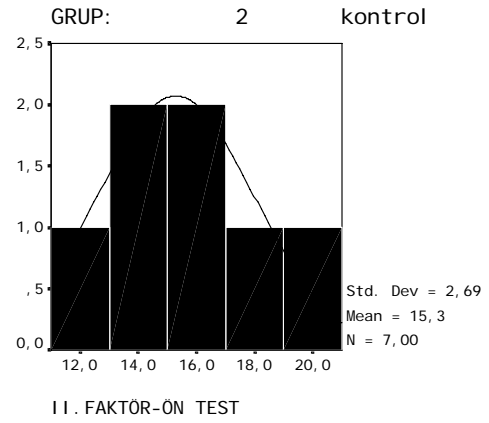
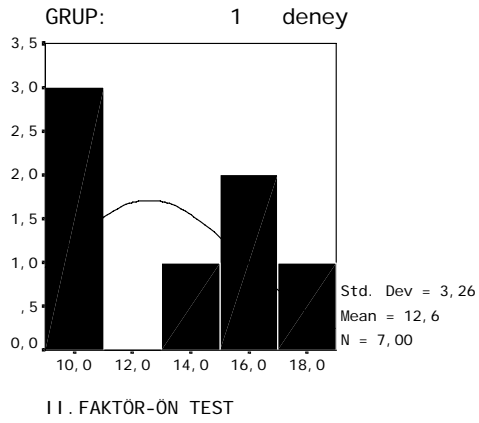
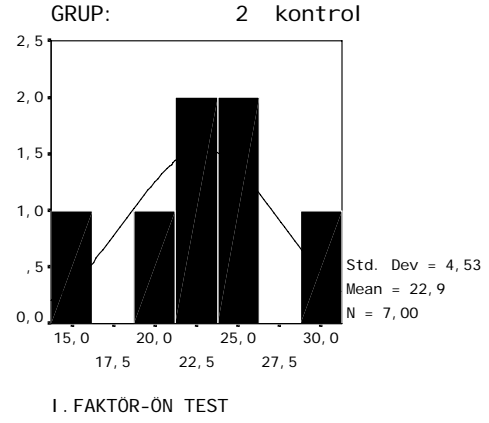
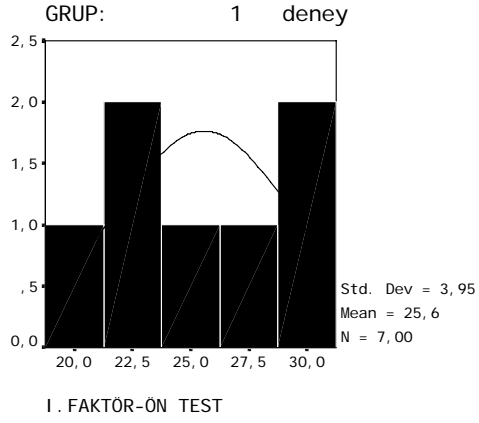
XI.OTURUM

Bu son oturumda, ölçme araçları sırasıyla uygulanır; katılım için belge dağıtılır. Çalışmaya katılımları ve çabaları için teşekkür edilerek, izleme çalışması konusunda bilgilendirme yapılır ve veda edilir.

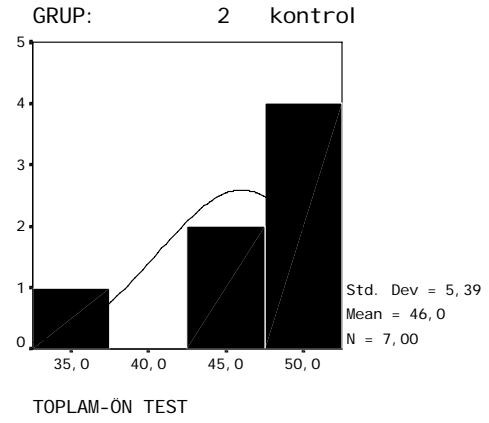
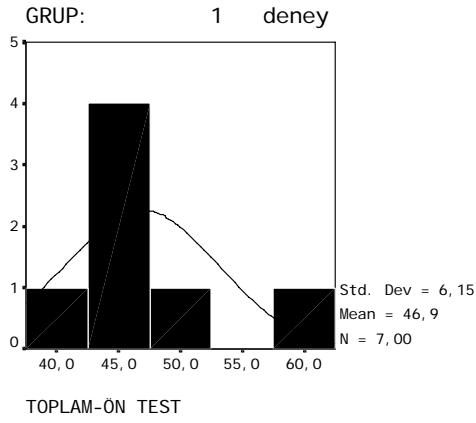
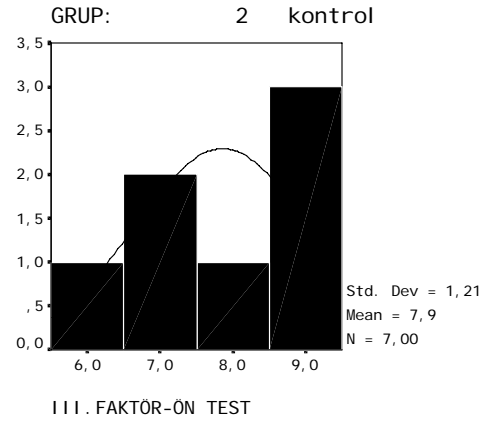
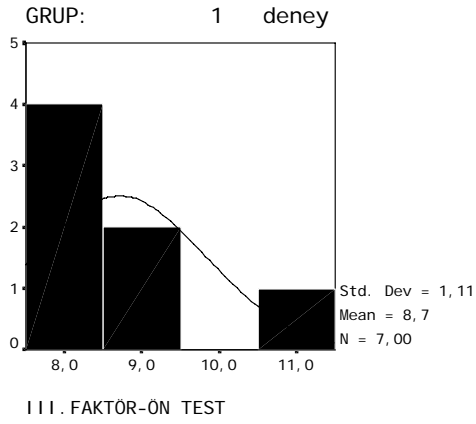
XII. OTURUM.

İzleme oturumu. Çalışmanın izleme ölçümü gerçekleştirilir.

EK-21. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Ön Test Ölçümünde Alt Boyutlar ve Toplam Puan Dağılımları

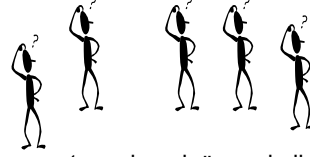


Ek-21-devam



EK-22a

STRES NEDİR?



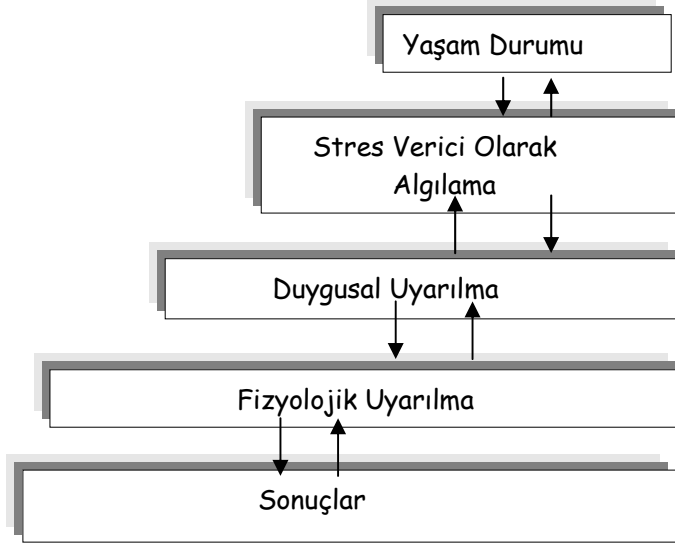
“Stres” sözcüğü, temelinde psikolojik bir zorlanmayı tanımlamak üzere kullanılır.

Stres; bazen bireyin tepkisi (örneğin üşümek, örneğin, sınıfta kalan bir öğrencinin bir daha hiçbir sınav ya da işte başarılı olamam düşüncesi ile içine kapanması hali) olarak tanımlanırken,



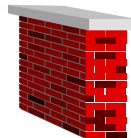
bazen dıştaki uyarıcı (örneğin soğuk, örneğin, sınıfta kalmak) anlamında kullanılmaktadır.

Stres, içsel ya da dışsal bir olayın bizim dengemizin bozulmasına yol açmasıyla başlar. Ancak bu dengenin bozulması doğrudan olayın kendisinin bir sonucu değildir. **İçsel ya da dışsal kaynaklı bir olayın bizim tarafımızdan olumsuz nitelikli olarak algılanması stresi ortaya çıkarır.**



Stres, bireyin psikolojik anlamda kendini engellenmiş hissetmesi ile ortaya çıkar. Örneğin hafta sonu sinemaya gitme isteğinizin aileniz tarafından onaylanmaması sizde stres yaratabilir. Engellenme, bu örnekte olduğu gibi dışsal kaynaklı olarak başlayabileceği gibi içsel kaynaklı da olabilir. Bu duruma örnek verecek olursak;

sinemaya gitme isteğinizin aileniz tarafından reddedileceğini düşünerek, sinemaya gitmekten vazgeçtiğinizde yaşadığınız içsel engellenmeye bağlı olumsuz duygular da başka bir stres yaşantısıdır.



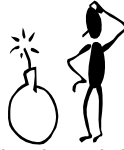
Engellenme,
Zayıflama,



Engellenme, psikolojik stresin önemli bir bileşenidir; herhangi bir nedenle çeşitli ihtiyaçların ve hedeflerin gerçekleştirilememesi söz konusudur. Bir şekilde zarar görülmüştür. Bu durumda eğer mümkünse zararı gidermek ya da zarar vericilerden uzaklaşılması için ek çabalara başvurulur.

Stres yaşantısındaki diğer önemli bir bileşen ise bireyin kendini tehdit edilmiş hissetmesidir. Tehdit hissetme bir zararın önceden kestirilmesini ifade eder. Tehdit edilmiş hissetmekte de kaynak içsel ya da

Tehdit hissetme



dışsal olabilir. Tehditin oluşacağı, eşlik edeceği düşünülen zarar arttıkça, tehdit büyüdükçe, sonuçtaki stres duygusu da daha yoğunlaşır ve onunla başa çıkmak ya da uyum sağlamak için harcanacak çaba da artar. Örneğin deprem yaşantısına maruz kalmak yaşamı tehdit eder, dolayısıyla deprem dışsal bir stres vericidir.



Stres duygularını oluşturan etkenler

- engellenme
- tehdit edilmişlik hissetme

Ancak depremin üzerinden uzun zaman geçtikten sonra hala her an deprem olacak gibi hissetmek içsel kaynaklı bir stres yaşantısıdır.

Stres temel olarak bir duygu yaşantısıdır. Stres duyguları olarak tanımladığımız duygular ise kaygı, çökkünlük, heyecan, gerilim vb. gibi olumsuz nitelikli duygulardır. Bu duygusal durumlar kısa ya da uzun süreli olarak yaşanabilir. Stresin duygusal, düşünsel, davranışsal, bedensel alanlardaki değişimle kendini gösteren sonuçları olabilir. Örneğin stres durumlarında bedende olup-biten değişiklikler ve bunun uzun sürmesi durumunda ortaya çıkabilecek bedensel rahatsızlıklar pek çok çalışmanın konusunu oluşturmuştur.

Özetleyecek olursak **stres bir sonuçtur**: stres verici nitelik taşıyan bir olay, durum ya da yaşantının birey tarafından da stres verici olarak tanımlanmasıyla oluşan, beden, düşünce, duygu ve davranış alanında bir şekilde kendini gösteren psikolojik zorlanma halini ifade etmek için kullanılır.

Sınava hazırlanmayı bir stres verici yaşantı olarak daha ayrıntılı incelemek gerekirse; aynı sınava giren ve bu yaşantıya farklı yaklaşan iki öğrenciyi ele alalım. Öğrencilerden birinin sınava hazırlanırken “bu sınavı muhakkak geçmeliyim, çok çalışıyorum ama hiçbir şey aklımda kalmıyor, ne kadar aptalım” dediğini düşünelim. Diğerinin ise “bu sınavı geçmeliyim, benim için önemli, iyi çalıştığımı düşünüyorum; geçemezsem de bu dünyanın sonu değil” dediğini düşünelim. Her ikisi de belli bir kaygı yaşamakta, ancak birinci öğrencinin yaşadığı kaygıyı değerlendirme biçimi o kaygıyı yaygınlaştıran ve yoğunlaştıran bir nitelik taşımaktadır. Bu koşullarda birinci öğrenci kaygısını artırmakta ve stres yaşantısının boyutlarını da genişletmekte dolayısıyla başarısını engellemekte iken, ikinci öğrenci stresiyle başa çıkmanın yolunu kullanarak kaygısının başarısına engel olmasını önlemektedir.

Sonuç olarak stres kaçınılmazdır; bizi zorlayan ve eylemlerimizi etkileyen stres, onunla başa çıkmak için kullanılan yolların sağlıklı olup olmamasına ve bu yolların ne kadar ve nasıl kullanıldığına bağlı olarak değişik düzeylerde bizi etkiler.

STRES NASIL OLUŞUR, STRES YAŞANTISININ BİLEŞENLERİ NELERDİR?

Stres Nasıl Oluşur?

Stres yaşantılarının hem oluşumları, hem de sürmeleri açısından duygu, düşünce, beden, davranış boyutunda önemli göstergeleri vardır.

Stres yaratıcı durum olarak yeni ya da değişen çevreyle karşılaşan birey öncelikle, bir değerlendirme yapar:



Ancak bu iki genel yaklaşım çoğunlukla bir arada kullanılmakta ya da duruma göre öncelikli olarak biri seçilebilmektedir.

- **Stres ve Duygular:** Çeşitli stres verici durumlar çeşitli duygularla birlikte yer alabilir. Stres tanımı içinde yer alan duygular ağırlıklı olarak öfke, korku, kaygı-endişe ve suçluluğu içerir. Ancak stresin temelinde gerçek ya da algısal engellenmişlik ve tehdit edilmişlik duygusu yatar. Engellenme daha çok geçmiş, tehdit edilmişlik ise bugün ve geleceği ve o zaman diliminde olan biteni ifade eder. Örneğin, ailemizden hafta sonu arkadaşlarımızla birlikte geziye çıkmak için izin istediğimizi düşünelim. Ailemiz buna izin vermez ise; engellenme yaşarız. Bu geziye gitmek bizim için çok önemli ise, engellenmenin düzeyi de artar. Ayrıca bugünkü engellenmeyi, gelecekteki hafta sonu gezi taleplerimizin de reddedileceğini düşünerek, gelecek için de bir tehdit haline getirebiliriz. Bu tehdit edilmişliği hafta sonu gezilerinden başka alanlara da genelleşebiliriz; "ben istediğim hiçbir şeyi yapamayacak mıyım?" gibi. Buradan da anlaşılacağı gibi stres duyguları yaşantılar üzerinden geliştirdiğimiz algılarımızla düşüncelerimizle doğrudan ilişkilidir.

Sonuç olarak stres kavramı, bir şekilde olumsuzluk içeren bir duygu durumunu ifade etmek için kullanılır. Stresin gerek bedene gerekse davranışlara yansıyan bölümü, bu duyguların düzeyine ve yaşanma biçimine bağlıdır.

Stres ve Beden: Bedenimiz içerden ve dışardan aldığı tüm uyarıyı duyu organları ve sinir sisteminin çalışmasıyla değerlendirir. Sinir sistemimiz işleyişi ile algılama, hormon salgılarının başlaması, artması, azalması bizim duygu ve düşüncelerimizle karşılıklı etkileşim halindedir. Duyu organları yoluyla herhangi bir engellenme ya da tehdit algılandığında hormonlar ve sinir sistemi savunmaya geçer. Sonuçta bir karar oluşur, davranış ortaya çıkar. Bu sürecin en az zararla atlatılması için mümkün olan en kısa zamanda tamamlanması gerekir. Genel olarak, sorun çözüldüğünde bu



işlemler de tamamlanmış olur, stres yaşantısının etkisi uzun süreli olmaz. Ancak uzun sürerse ya da bittiği halde sık tekrarlanırsa bu koşullar da farklı düzeylerde stres kaynağı oluşturabilir. Bu süreçte, stres verici yaşantılar sırasında ve sonrasında geçici ya da kalıcı bir takım bedensel tepkiler oluşmasına yol açacak bir işleyiş oluşabilir. Örneğin duygusal gerilim kaslarımızın gerilimiyle ve ağrı şikayetleriyle birlikte olabilir. Ya da bir yaşantının bizim için stres verici olduğunu o yaşantıyla birlikte yer alan kalp çarpıntımızdan anlayabiliriz. Stresin süre ve yoğunluğuna bağlı olarak bedenimizde kalıcı ya da geçici pek çok değişiklik olabilir. Örneğin heyecan boyutunda bir stres yaşantımız olarak topluluk önünde konuşmayı alırsak; heyecan duygumuza, “başarısız olacağım”, “rezil olacağım”, “beni kim bilir nasıl görecekler” ya da “başarısız olursam benim hiçbir değerim kalmayacak” gibi düşüncelerle, bedensel alanda ses titremesi, elimizi koyacak yer bulamama, nasıl duracağımızı bilememe, titreme, sallanma, zor konuşma ya da çok hızlı konuşma gibi davranışlar sergileyebiliriz ya da sergileyebileceğimiz korkusunu sürekli taşıyabiliriz. Burada stresi azaltarak bu sonuçları kontrol edebileceğimiz gibi, bedenimizdeki değişikliklere daha fazla dikkat vererek stresimizi artırabiliriz de. Bunların yerine, bedensel işleyişimizde buna benzer olumsuz sinyaller aldığımızda beden duruşumuzu biraz değiştirerek bile stresimizi azaltabiliriz. Örneğin avuçlarımızın sıkılı olduğunu farkettiğimizde, avuçlarımızı açarak belli oranda rahatlama sağlayabiliriz. Beden duruşu ile duygumuz arasındaki ilişkiyi en iyi açıklayıcı örneklerden biri; omuzları çökkün oturma ile dik oturma arasındaki hissedişlerimizin farklı oluşudur.



Stres ve beden arasındaki bir diğer ilişki değişkeni de **beslenme ve bedensel egzersizlerdir**. Beden açısından, dengeli beslenme ve sporun stresi azaltıcı ya da kontrol edici etkisi olduğu bildirilmektedir. Beslenme açısından kola, kahve, çay, çikolata ve kafein içeren ürünleri çok tüketmenin stresi artırıcı rol oynadığı bulunmuştur. Dengeli beslenme için süt ve süt ürünleri/et, balık, tavuk vb./sebze ve meyveler ve tahıl gruplarından belli oranlarda kullanmak gerekmektedir. Dengeli ve düzenli beslenme ve spor özellikle kan basıncı, şeker ve kolesterol düzeyini etkileyerek hem beden sağlığı hem de stres yaşama konusunda olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Sinir sistemi ve hormonların işleyişi açısından hareket ve solunum da stres-beden ilişkisinde önemli etkenler arasındadır. Doğru solunumla bedenimize gelen yükü azaltabiliriz. Örneğin gerilim hissetmeye ilk başladığımızda öncelikli olarak burun yoluyla alınan verilen soluk, sonrasında burundan alınıp, belli bir süre tutulduktan sonra, birinci aşamada parça parça ikinci aşamada birden verilecek soluk ile bedensel ve ruhsal gerilimimizin etkilendiğini hissedebiliriz. Bunlara ek olarak çeşitli bedensel gevşeme egzersizlerinin de stresi azaltıcı ve kontrol edici etkisi olduğu bilinmektedir. Su alımının da bedendeki toksinleri atıcı ve stresi azaltıcı etkisi nedeniyle önemli olduğu bilinmektedir. Bedensel açıdan önemli olan bir diğer konu da uykudur. Uykunun düzenli olması, uyku kalitesinin iyi olması birey için bir yenilenme, dinlenme sunarak, stres yaşantıları için güç kaynağı oluşturur. Uyku düzeni ve kalitesinin bozulmasıyla daha fazla gerilim yaşandığı bilinmektedir. Stres nedeniyle uyku sorunu yaşamamanın yanısıra yeterli ve sağlıklı uykunun alınmaması nedeniyle ikincil olarak stres yaşama söz konusu olabilir. Beslenme, bedensel egzersiz ve uyku konularında stres oluşturan tarzlar, stres yaşantımızın hem nedeni hem sonucu olarak işlev görebilirler.

- **Stres ve Düşünceler:** Düşüncelerimiz, düşünce biçimimiz aslında stres yaşamamızla en yakından ilişkili faktörlerdir. Çünkü düşüncelerimiz, stres duygularımızı başlatan ve sürdüren özellikler taşırlar. Stres verici yaşantıya karşı tepkimizin ne olacağı

- düşüncelerimize,
- duygularımızla düşüncelerimizin sentezi ile ortaya çıkan yeni düşüncelerimize bağlı olarak değişiklik gösterecektir.

Düşüncelerimiz ve stres ilişkisine baktığımızda; algılarımızın önemli olduğunu görmekteyiz. Örneğin ilk yazılıdan zayıf almak herkes için istenmedik bir durumdur. Kimse zayıf aldığı için sevinmez. Ancak ilk yazılıdan zayıf alan iki kişiden biri bunu dünyanın sonu gibi algımlarken, diğeri telafi edilebilir bir sorun gibi algılayabilir. Dolayısıyla her ikisi için de üzücü bir durum olmasına karşın bu üzüntünün derecesi ve içeriği her ikisinde farklı olmaktadır. Yani yaşadıkları olay aynı ancak o olayla ilgili düşünceleri farklıdır.

Stres oluşturan ve stres yaşadığımız sırada zihnimizde yer alan düşüncelerimiz olaya, kendimize ve yapabileceklerimize yönelik olumsuz değerlendirmeler içerir. Eğer algılarımız kendimizi, dünyayı ve yaşantıyı ve geleceği olumsuz olarak değerlendirme yönünde açıksa, olumsuz düşünceler otomatik olarak ortaya çıkıyorsa, kendimizi stres altında ve olumsuz duygular içinde hissedebiliriz; ve bu hataların temelinde akılcı olmayan inançlarımız yer alır. Algılama ve değerlendirme sürecinde zihinsel işlemler sırasında sıklıkla yapılan bir takım hatalar vardır. Bu hataları şöyle sıralayabiliriz;

Seçici Algılama: Bir durumun seçici olarak belli bir ayrıntısının algılanması, diğer önemli özelliklerin ise göz ardı edilmesi.

Örnek: Beklemediğiniz birkaç sorunun üstüste çıktığı, işlerin istediğiniz gibi gitmediği koşulda; "Bugün her şey ters gitti. Hiç iyi giden bir şey olmadı."

Abartma: Olumsuz olayları büyütme.

Örnek: Gece uykusuz kalan bir kişinin bunu bir felaket olarak düşünmesi.

Küçümseme: Olumlu olayları küçümseme.

Örnek: Sınavdan iyi not alan bir öğrencinin "bunu herkes yapabiliirdi, önemli bir şey değil" demesi.

Aşırı Genelleme: Bir tek olaydan genel kurallar çıkartma.

Örnek: Ufak bir hata yapan kişinin "elime aldığım her şeyi berbat ederim, hiçbir işi doğru dürüst yapamam." demesi.

Bireyselleştirme: Günlük aksiliklerden kendini sorumlu tutma.

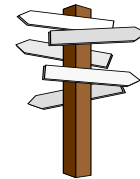
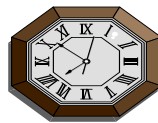
Örnek: Sizi görmediği için geçip giden arkadaşınızın arkasından, "herhalde onu kızdıracak bir şey yaptım" diye düşünme.

Ya Hep Ya Hiç Tarzı Düşünme: Olayları siyah-beyaz, çok kötü-fevkalade, iyi-kötü gibi iki uçta algılama.

Örnek: "Ben bir hiçim, çok başarısızım." diye düşünme

Keyfi Çıkarsama: Kanıt olmadan ya da aksi kanıt olduğu halde bazı sonuçlara ulaşma.

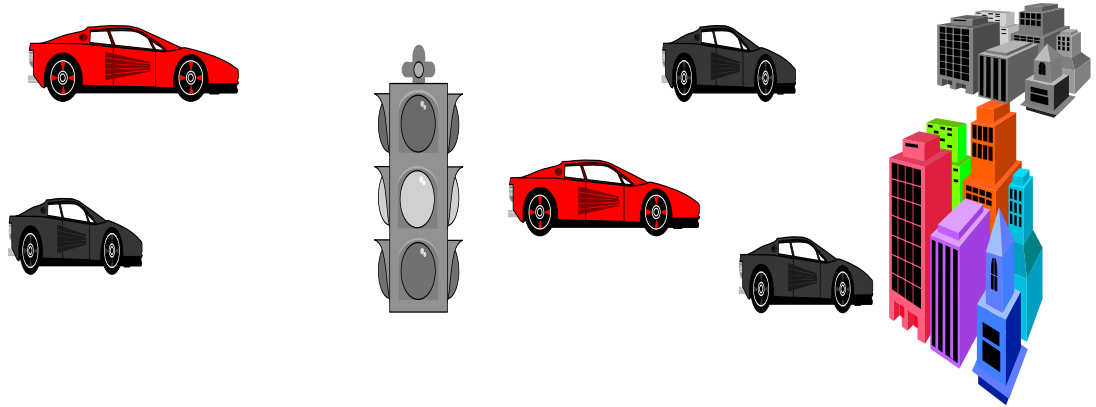
Örnek: 100 metreyi ilk koşulunda ikinci olarak bitiren bir öğrencinin 100 metreyi hiçbir zaman başarıyla koşamayacağını düşünmesi gibi.



NELER STRES YARATABİLİR?

Neler stres yaratabilir sorusuna yönelik çalışmalarda içsel ve dışsal kaynaklı olabilen pek çok stres verici durum ya da olay saptanmıştır. Bu durum ve olaylar genellikle yaşam olayları olarak adlandırılırlar. Yaşam olayları, arkadaş ilişkilerinde zorlanmalardan, sevdiğimiz birinin ölümüne, kendimizin ya da sevdiğimiz birinin hastalanmasından başarısızlık yaşamaya kadar pek çok olayı içerir. Hatta evlilik, terfi etme, okuldan mezun olma gibi olumlu nitelikli bazı yaşam olayları da rol değişimlerine uyum gerektirdiği için bireyi zorlayarak stres yaşamasına yol açabilir.

Sevdiğimiz bir yakınımızın ölümünden, çok hoşlandığımız bir giysinin yırtılmasına kadar, trafik karmaşasından, toplumsal zorlanma dönemlerine kadar çok geniş bir stres verici yaşantılar yelpazesinde; saat ve günle sınırlı üzüntü, öfkeden aylara yıllara yayılan mutsuzluk, huzursuzluk, çökkünlüğe kadar pek



çok rahatsızlık verici duygunun yer almasıyla beliren stres yaşayabiliriz. Kısaca bakacak olursak, her türlü kayıp yaşantıları, başarısızlıklar, yaralanmalar, hastalıklar, ameliyatlar, toplumsal-ekonomik-kültürel değişimler, ailede, okulda, iş çevresinde ya da arkadaş ilişkilerinde yaşanan olumsuz olaylar stres verici



özelliklere sahiptirler.

Daha genel bir ifade kullanmak gerekirse; **yaşamımızda yeniden uyum yapmamızı zorunlu kılan olumlu ya da olumsuz değişimlerin hemen hepsi stres yaratma potansiyeline sahiptir.**

Örneğin bir sınavda üçü de başarısız olan öğrencilerden biri, bunu dünyanın sonu gibi algılayıp, umutsuzluk ve çökkünlük yaşayarak, ders çalışmayı, okumayı bırakmak isteyebilir. İkinci öğrenci, başarısızlığına üzülür, ancak bunu kendisi için yapması gerekenleri değerlendirme açısından bir fırsat olarak alır ve bir sonraki sınavda daha başarılı olabileceği yolların arayışına girebilir. Bir başka öğrenci ise, sınav için hakkının yenmiş olduğunu düşünerek, itirazda bulunabilir. Buradan hareketle bir olayın, yaşantının stres yaratması ilk aşamada bireyin o yaşantıyı stres verici olarak değerlendirip değerlendirmemesi ve ikinci aşamada, kendisi için ne kadar stres verici olarak algıladığı ile ilgilidir.

Ne yaşadığımızdan daha çok, yaşadığımızla ne yaptığımız önemlidir.

STRES NELERE YOL AÇABİLİR?

Stres şu ana kadar öğrendiklerimizden de anlaşıldığı gibi bireysel bir yaşantıdır. Belirli bir alanda stres yaşayıp yaşamamayı bireyden bireye değişebilen bir durum olarak tanımladığımızı göre, stresin yol açabileceği zararların da bireyden bireye değişiklik gösterebileceğini söyleyebiliriz.

Stres bizim için hangi alanda olursa oluşsun (sağlık, ilişkiler, içsel ya da dışsal kaynaklı olsun) sonuçları itibarıyla eylemlerimizi ve ilişkilerimizi etkilemektedir.

Yukarıdaki örneğe dönecek olursak, değişen düzeylerde ve sürelerde: birinci öğrenci isteksizlik, huzursuzluk, çökkünlük, uyku ve iştah problemi, bazı bedensel rahatsızlıklar, sindirim problemleri yaşayabilir; ikinci öğrenci, bu yaşantıya yakın zamanlarda üzüntü ve karışıklık yaşayabilir ancak kısa

zamanda hatta saatler içinde giderek daha iyi hissedebilir; üçüncü öğrenci ise, gerilim ve öfke yaşayabilir, sonucun sorumluluğunu hocaya yükleyerek kendiyile ilgili bir olumsuzluk hissetmeyebilir.

Stres, stres verici durum ya da bireyin değerlendirmesi koşulunun sürüp sürmemesine bağlı olarak, değişik düzeylerde, olumsuz duygu, düşünce, davranış ve bedensel tepkilerle görülebilir. Stres sonucu oluşan olumsuzluklar en fazla stres-beden ilişkisinde incelenmiştir. Stresin bedensel hastalıklara yol açıyor olması aynı zamanda o hastalığın sürmesini sağlayan koşulları da oluşturmaktadır.

Stres hali uzun süre ve yoğunlukta devam ederse, duygusal zorluklarla birlikte fiziksel pek çok hastalığa da zemin oluşturabilir. Örneğin şeker, yüksek tansiyon, ülser, kurdeşen gibi rahatsızlıklar, ortaya çıkış ya da devam ediş durumlarını stres yaşantılarından kolaylıkla alabilen hastalıklardır. Ayrıca uzun ve yoğun stres yaşama ciddi psikolojik rahatsızlıkların da önünü açabilir.

STRES BELİRTİLERİ NELERDİR?

Stres belirtileri stres oluşumundaki gibi duygusal, düşünsel, bedensel ve sonuçta davranışsal alanların her birinde bir şekilde görülebilen belirtilerdir. Genel olarak hakim olan duygu durum, gerilim ve hoşnut olmama halidir.

Stres yaşamaya ilgili en sık görülen belirtileri, ortaya çıkış kaynakları ya da şiddet ve sürelerini dikkate almaksızın, şöyle sıralayabiliriz. Şiddetli baş ağrısı Uyku bozuklukları Yorgunluk Aşırı yeme Kabızlık Bel ağrıları Allerjik reaksiyonlar Sinirlilik veya korku Kabuslar Yüksek tansiyon Deride döküntülü, şiddetli kaşıntı (kurdeşen) Alkol/ilaç tüketimi Fazla önemli olmayan enfeksiyonlar Hazımsızlık Hızlı soluma Sıkıntı veren düşünceler Deride kızarıklıklar Depresyon/kendini kötü hissetme Adet kanamalarında düzensizlikler Bulantı veya kusma İletişim kurma güçlüğü Migren tipi ağrılar Sabahları erken uyanma İştah kaybı İshal Boyun ve sırt ağrıları Astım nöbeti Şiddetli karın ağrısıyla birlikte ishal (kolit) Eklem ağrıları Üşüme veya titreme Önemsiz/zararsız birkaç kaza Mide ağrısı El ve ayaklarda üşüme hissi Kalp çarpıntısı Cinsel problemler Kızgınlık/öfke duyguları. Dikkati toplama güçlüğü Ağlama.

BİR KİŞİNİN STRES YAŞADIĞI NASIL ANLAŞILIR?

Kendimizin Stres Yaşadığını Nasıl Anlarız?

Stres yaşayıp yaşamadığımızı çoğu kez çok kolaylıkla farkedebiliriz. Ancak bu stresin ya da stres düzeyinin önemini farketmekte zorlanabiliriz. Bazı durumlarda önemsememe bazı durumlarda ise abartılı önemseme söz konusu olabilir.

Öncelikli olarak belli yaşam olaylarının çeşitli koşullarda stres verici olduğunu unutmamalıyız. Örneğin sevdiğimiz birini kaybetmek, bir arkadaşımızdan ayrılmak, bir sınava hazırlanmak, trafik sıkışıklığı yaşamak gibi çok farklı alanlarda pek çok olay bizim için stres verici nitelik taşır. Eğer bu stres verici yaşantıların yol açtığı stres duygumuzla uygun şekilde başa çıkabilirsek, oluşan yeni koşullara makul bir sürede uyum sağlayabilirsek, belli bir düzeyde stres belirti-lerini yaşasak ta kalıcı bir olumsuzluk yaşamayız. Ancak yukarıdaki olayların yol açtığı stres durumu ile uygun biçimde başa çıkamazsak, stres belirtileri dediğimiz sıkıntıları daha belirgin olarak yaşarız. Ve bu uzun süre devam ederse stres belirtileri, bedensel ve/veya ruhsal hastalıklara varacak düzeyde yoğunlaşabilir.

Eğer ortada belli bir neden, başlatıcı, bir olay, bir yaşantı olsun ya da olmasın kendimizi sıkışmış, huzursuz, tıkanmış, mutsuz, kaygılı, umutsuz, çökkün ya da endişeli hissediyorsak, olay, kişi ya da durumların olumlu taraflarını göremiyor ya da ağırlıklı olarak her şey hakkında olumsuz düşünüyorsak, bu olumsuz duygu ve düşünceler davranışlarımıza telaş, ders çalışmama, karışıklık, alınganlık, kavgacı olma, ilişkilerden kaçınma, içine kapanma, eylemsizlik, aşırı riskler alma ya da zararlı alışkanlıklar edinmeye eğilim şeklinde yansiyorsa stres yaşadığımızı söyleyebiliriz. Bu koşullarda, yalnızca duygularıyla hareket eden, akılcı çözüm yollarını kullanmayan bireyler olmamak için duygularımızı farkedip, tanımlayabilmemiz önemlidir.

Özellikle okulumuzda arkadaşlarımız ya/ya da ailemiz, yani çevremizden “Senin neyin var?”, “Canın mı sıkın?”, “Bir derdin mi var?”, “Neden bu kadar sinirlisin?”, “Bu telaşın neden?” gibi sorular ya da yorumlar alıyorsak; ya da insanlara daha kolay kırılır, sinirlenir olduğumuzu farkediyorsak bir şeylerin yolunda gitmediğini söyleyebiliriz. Eğer gerçekten bir stres yaşantımız, sorunumuz yoksa, belki de kendi içinde bulunduğu sıkıntılı hal bizim bazı tavır ve davranışlarımızı yanlış yorumlamasına neden olmaktadır. Bu koşulda “ Hayır, kendimde farkında olduğum bir sorun yok, hangi davranışlarımdan ya da sözlerimden bu düşünceye kapıldığımı öğrenebilir miyim?” şeklinde bir karşılık,

hem iletişim kanallarınızı açık tutar, hem de karşıdaki kişinin bir sorunu varsa, bunu iletebilmesini kolaylaştırır. Eğer gerçekten bir stres yaşıyoruz, sorunuz varsa, bu sorulara karşı “Nerden çıkardın, hiçbir şeyim yok!” gibi inkar içeren bir yanıt vermemiz ne kadar işimize yarar? Bunun yerine “Evet, kafam biraz karışık; ilgilendiğin için teşekkür ederim” gibi bir yanıt, karşılıklı iletişimi hem sağlıklı hale getirir, hem de gerektiğinde soruna yönelik paylaşımlar için kapıyı açık tutar.

Bir Başkasının Stres Yaşadığını Nasıl Anlarız?

Yukarıda belirtilen özellikleri karşımızdaki için de düşünebiliriz. Yani karşımızdaki kişi, ortada belli bir neden, başlatıcı, bir olay, bir yaşantı olsun ya da olmasın kendisini sıkışmış, huzursuz, tıkanmış, mutsuz, kaygılı, umutsuz, çökkün ya da endişeli hissediyorsa, olay, kişi ya da durumların olumlu taraflarını göremiyor ya da ağırlıklı olarak her şey hakkında olumsuz düşünüyorsa, bu olumsuz duygu ve düşünceler davranışlarına telaş, ders çalışmama, karışıklık, alınganlık, kavgacı olma, ilişkilerden kaçınma, içine kapanma, eylemsizlik, aşırı riskler alma ya da zararlı alışkanlıklar edinme ya da benzeri özelliklerle yansiyorsa stres yaşadığını söyleyebiliriz. Özellikle bu kişi hakkında sizin ya da o kişiyle ilgili başkalarının zihninde “Onun nesi var?”, “Canı mı sıkın?”, “Bir derdi mi var?”, “Neden bu kadar sinirli?”, “Bu telaşı neden olabilir?” gibi sorular ya da yorumlar oluşuyorsa; ya da insanlara daha kolay kırılır, sinirlenir olduğunu farkediyorsanız o kişi için bir şeylerin yolunda gitmediğini düşünebilirsiniz. Ve bu koşulda, onunla ilgilendiğinizi, isterse paylaşmaya hazır olduğunuzu belirten söz ve tavırlarla yaklaşmak ilk aşamada önemli ve yeterlidir.

Bir kişi hayatında kendisi için önemli nitelik taşıyan, olumlu ya da olumsuz bir değişiklik yaşıyorsa, o kişinin stres yaşayabileceğini düşünebiliriz. Kendimizin ya da bir başkasının stres yaşadığını hissetmek ya da öğrenmek ve bunu kabul edip, tanımlamak o stresle başa çıkmanın büyük bir bölümünü başarmış olduğumuz anlamına gelir. Tabii ki, insanların stres yaşadığını, kendileri bunu farkedip paylaştıklarında da anlar ve öğreniriz.

EK-22b

STRESİN TÜRLERİ VAR MIDIR?

Bizim yeniden uyum yapmamızı gerektiren her koşul belli düzeyde stres yaratma potansiyeline sahiptir. Stres değişik açılardan gruplanabilmektedir; gelişimsel, süreye ya da içeriğine bağlı olarak ele alınabilir.

GELİŞİMSEL OLARAK: Ergenlik, orta yaş ve yaşlılık gelişimsel açıdan stres kaynakları ya da stres vericiler ve bu stres vericilerin algılanışına bağlı olarak yaşanan stresler açısından en sıklıkla ele alınan dönemlerdir. Gelişimsel stresler açısından yapılan değerlendirmeler daha çok fizyolojik temelde oluşup, psikososyal dünyamızda bizim için anlamlı, önemli etkiler yaratan değişimler gözönüne alınarak yapılmaktadır. (Örneğin, erinlik, menapoz dönemi gibi). Buna ek olarak yaş değişimiyle birlikte gelen psikososyal görev ve değişimler de gelişimsel stres vericiler olarak görülebilmektedir. (Örneğin, okul-meslek-eş seçimi, emeklilik kararı vb). Ergenlik dönemi kimlik oluşturma açısından fırtına ve stres dönemi olarak tanımlanırken, orta yaş, yaşam tercihleri ve üretkenlik açısından stres kaynakları taşıyor olarak, yaşlılık ise yaşam ve ölümün sorgulanması ve ölüme hazırlık açısından stres kaynakları taşıyor olarak değerlendirilmektedir. Dikkat edilecek olursa temelde her bir dönem için oluşan değişim ve gelişime paralel olarak ortaya çıkan uyum çabaları söz konusudur.

SÜRE VE ORTAYA ÇIKIŞ BİÇİMİ AÇISINDAN: Ani, beklenmedik olaylar ya da yaşantılardan kaynak alan streslere yakın dönem yaşanan (akut) stres denmektedir. Örneğin bir kaza geçirmemiz sonrası korkmamız, **hatta birkaç gün** uyku problemimizin olması, rüyamızda kaza ile ilgili şeyler olması, kazayı düşünmekten ya da konuşmaktan kaçınmamız gayet **normal-beklendik stres tepkileri** olabilir ya da sevdiğimiz birinin ölümü sonrası yas yaşamamız yine normal, beklendik bir durumdur. Ancak kazanın üstünden **aylar geçtiği halde kazanın ilk günü gibi tepkiler yaşıyor ve yaşam koşullarımızda zorlanıyorsak** bu stres bizim için süregenleşmeye (kronik) başlamıştır ve başka ruhsal sorunların çıkmasına da yol açabilir. Yine aynı şekilde sevdiğimiz birinin ölümü sonrasında onsuz yaşam koşullarına uyum sağlamak hala çok zor oluyor hatta olamıyorsa bu stres yaşantımızın da süregenleşmeye başladığını ve başka ruhsal sorunların çıkmasına yol açabileceğini düşünmemiz gereklidir. Benzeri bir koşul bir yakınımızın bakıma muhtaç bir hale gelmesi durumunda da söz konusudur.

Bunların yanı sıra GÜNLÜK ZORLUKLAR da en sıklıkla sözü edilen stres vericiler niteliğini taşımaktadır. Bu zorlanmalar; trafik sıkışıklığından ilişkilerimizde ki zorlanmalara, sınava hazırlanma/sınava girme, karşı cinsten birine çıkma teklif etme, bir topluluk karşısında konuşma yapma, çıkma teklifimizin ya da arkadaş grubunda bizim çok önem verdiğimiz bir önerimizin reddedilmesi, bazı yapacaklarımız ve kararlarımızın engellenmesine kadar pek çok durum için söz konusu olabilir.

STRES ZAMAN İÇİNDE FARKLILAŞIR MI? STRESİN YOĞUNLUĞU, SÜRESİ NEYE BAĞLIDIR?

Çoğu stres durumu için zaman içinde kendiliğinden daha olumluya doğru bir gidiş gözlenebilir. Stres verici yaşantı ya da olay kendiliğinden stres verici özelliğini kaybeder, değişir ya da kullanılan başa çıkma yolları ile stres verici nitelik ortadan kalkar ise stres **olumlu yönde**, eğer stres verici yaşantı ya da olay içeriği itibarıyla stres verici özelliğini zaman içinde artırır ya da kullanılan başa çıkma yolları uygun yollar olmaz ise stres **olumsuz yönde** farklılık gösterir. Stres sabit, değişmez, etkilenmez bir durum değildir; aksine hem içerik hem de yoğunluk açısından anlar, saatler, günler... içinde hareketli, değişken bir hal alabilir. Bu durum iki yönlü değer taşır; **stres**, bireye:

- daha olumsuzla gidiş için bir tehlike durumu sunar ve
- değişim ve gelişme için bir fırsat verir.

Strese karşı yaptığımız zihinsel değerlendirmeler ve bazı durumlarda stres verici yaşantının her türlü önlem ve müdahalemize karşın başka başka stres vericilerle bir arada yaşanıyor olması daha ciddi bir zorlanma ve tıkanmaya yol açabilir. Yani zorlanma, bizim stresle başa çıkma kaynaklarımızda ya da bu kaynakları kullanmamızda ciddi yetersizlikler yaşamamıza yol açabilir.

Bu uç değerlendirmelerin dışında stres, bireysel güç ve çabayla ve kullandığımız başa çıkma yollarıyla seçimlerimize bağlı olarak artışlar ya da azalmalar gösterebilir.

Stresin ortaya çıkışı, yaşanış biçimi bireyden bireye farklılaştığı gibi düzeyi, yoğunluğu, süresi ve içeriği de bireyden bireye değişebilir. Örneğin, karşı cinsten birine yaptığımız çıkma teklifimizin reddedilmesi, bizi üzer. Bu durum bizde stres yaratır, kaldı ki o teklifi götürülebilmek de ayrı bir strese yol açmış ancak bir şekilde onunla baş edebilmişizdir. Bu koşulda olan iki farklı kişiyi düşünelim. Birisi, sürekli kafasında bu konuya ilişkin senaryolar kurabilir; rezil olduğunu, kimsenin içine çıkamayacağını, bir daha o insanlarla aynı ortamda olamayacağını düşünebilir. Hatta teklifte bulunduğu kişi onunla aynı okul, sınıf ya da işyerindeyse oradan ayrılmaya kalkabilir. İçerik kapanma ve depresyona kadar zorlu duygular yaşayabilir. Bu örnekte düzey, yoğunluk, süre ve içerik oldukça olumsuz boyuttadır; teklifin reddedilmesi teklif edenin kendisinin reddedilmesi anlamında alınmış ve geçmiş-gelecek tüm koşullara hatta ilgisiz konulardaki tüm koşullara genellenmiştir. Başka bir kişiyi ele alalım. Bu koşulda o da üzülmüş ve belki de ağlamıştır; arkadaşlarıyla ve kendisinin görüşlerine değer verdiği bir yakınıyla durumu konuşmuştur. Ertesi gün okula gitmek konusunda zorlanmış olsa da gitmiştir. Yani teklifinin reddedilmiş olmasını kendisinin reddedilmişliği olarak almamış ve dolayısıyla yalnızca bu teklif ve teklifin reddedilmesiyle oluşan rahatsız edici duyguları ve düşünceleriyle uğraşmak zorunda kalmıştır. Bu stresle başa çıkmak için günlük davranışlarında her hangi bir değişiklik yapması gerekmemiştir.

İNSANIN HANGİ YAŞTA OLDUĞU STRES YAŞAMA KONUSUNDA ÖNEMLİ MİDİR?

İnsanın hangi yaşta olduğu stres yaşama konusunda önem taşır. Bu önem bazı yaşlarda daha fazla, bazı yaşlarda daha az stres yaşandığı anlamında değil, neyi stres verici olarak yaşadığımız ya da stresle başa çıkma için kullandığımız konusunda değişiklikler yaşanması açısından önemlidir. Yaş grupları açısından bakıldığında yukarıdaki açıklamalara ek olarak ergenlik döneminde yaşamın diğer dönemlerine göre görece olarak daha yoğun stres yaşanabileceğine dair değerlendirmeler vardır. **Çünkü ergenlik dönemi, yaşamın diğer dönemlerine kıyasla daha hızlı, yoğun, ve yaygın değişikliklerin yaşandığı bir dönemdir.** Öncelikli olan bedensel ve zihinsel alandaki değişimlerdir. Bunun paralelinde bir ergen için eğitim ve iş yaşamını düzenleme gelecek açısından önemli stres vericiler olurken, bir yetişkin için çocuk sahibi olma, kariyer yapma; ileri yaşlarda ise emeklilik, hastalık gibi konular gelecek açısından önemli stres vericiler niteliğini kazanmaktadır. Bir ergen için buluşma erme istendik bir durumken, değişimlere uyum sağlama açısından zorluk yaşanabilir. Benzer şekilde, bir yetişkin için de menopoz ya da andropoz döneminde olmak ve buna uyum sağlamak zorlu konular olabilir.

Yaş ile birlikte bilişsel olgunlaşma ile deneyimler ve öğrenmelerin artışı sonucu stres yaşantısının zarar verici sonuçlarını 'bilebilme' daha kolaylaşabilir. Ancak yaşın artışıyla stres yaşantılarının azalması söz konusu değildir.

İnsanın hangi yaşta olduğu,
stres yaşayıp yaşamamaya yönelik değil, hangi alanda yoğunlukla
stres yaşantısı olabileceğine yönelik ipucu verebilir

STRESLE BAŞA ÇIKMAK İÇİN NELER YAPILABİLİR?

Stresle Başa Çıkmak,

Hiçbir Stres Belirtisi Göstermemek

Demek Değildir.

Belirtilerin süresi ve yoğunluğuna, bu belirtilerle ve ayrıca stres verici olayın kendisiyle ne yaptığımızı bağlı olarak stresle başa çıkıp çıkamadığımızı karar verebiliriz.

Stresle başa çıkma konusunda iki temel süreç vardır:

- 1- **Soruna yönelik başa çıkma:** Stres verici yaşantıyı hedefleyerek doğrudan sorunun ortadan kaldırılması için yapılan çabalar söz konusudur. Örneğin sınava yönelik stres yaşayan birinin ders çalışması gibi.
- 2- **Duygulara yönelik başa çıkma:** Stres verici yaşantıyla birlikte yer alan rahatsız edici duyguları ortadan kaldırmak için çaba göstermek söz konusudur. Örneğin sınava yönelik stres yaşayan birinin bu rahatsız edici duygulardan kurtulmak için eğlenmeyi seçmesi gibi.



duyguya odaklanan yaklaşımlarda ise, stresli durumun kendisinin olduğu gibi kabul edilmesi, ancak bunun verdiği rahatsızlığın hafifletilmesine ya da yatıştırılmasına yönelik yolların benimsenmesi esastır. Ancak bu iki genel yaklaşım çoğunlukla bir arada kullanılmakta ya da duruma göre biri seçilebilmektedir.

Stresle başa çıkma tarzları daha ayrıntılı ele alındığında problem çözmeden hayal kurmaya, kendini suçlamadan sosyal destek aramaya kadar değişen pek çok tarzı barındırır. Bunların içinde sorunların çözümünde kendine güvenli ya da güvensiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, iyimser yaklaşım ya da doğa üstü güçlerden yardım bekleme (dua etmekten fal bakmaya kadar geniş bir yelpaze) gibi tarzların yer aldığını görürüz. Bu yollardan hangilerinin daha ağırlıklı kullanıldığına bağlı olarak kişinin, sağlıklı bir başa çıkma yaklaşımı sergileyip sergilemediği belirlenebilir. Bu yaklaşımlar stresin özellikle duygu ve düşünce alanındaki yansımalarına yöneliktir. Bunların yanı sıra stresin beden üzerindeki etkileri ve bedensel etkinliklerin stresle başa çıkma konusundaki etkileri de dikkate alınmalıdır.

Stresin bedensel boyutu dikkate alındığında ise beslenme, uyku ve özellikle spor etkinliklerinin stresle başa çıkmadaki yeri yadsınamaz. Dengeli ve düzenli beslenme, belli bir uyku düzeni geliştirme ve düzenli spor etkinliğinde bulunma (en az haftada bir kez, terleyecek kadar-mümkünse hergün ya da gün aşırı) hem yaşamakta olduğumuz gerilimimizi azaltacak hem de sonraki çalışmalarımız için enerji kazanmamızı sağlayacaktır.

Stres Zamanlarında Karar Verme Ve Problem Çözme

Herhangi bir konuda karar verme durumunda kalmanın kendisi de önemli bir stres verici yaşantı olabilir. Ancak stres zamanlarındaki karar verme durumlarında daha dikkatli olma gereği açıktır. Çünkü olumlu ya da olumsuz stres hali bizi çabuk, ani, acele karar verme ve bu kararı hemen uygulamaya doğru yönlendirir. Bu duruma, aşık olmak bir örnek olarak verilebilir. Kişi aşık olduğunda, yoğun olumlu duygular taşırken, hiçbir zaman ve koşulda olumsuzluk yaşanmayacağını ve yaşansa dahi çözebileceğini düşünür. Bu duygunun yaşandığı özellikle ilk zamanlarda, başka hiçbir şeyin-kişinin önemi yokmuş gibi hissedilebilir.

Bizim için önemli karar zamanlarında, soruna yönelik yaklaşımlar kullanmak ve duygularımızı da dikkate alan akılcı kararlar verebilmek için, karar verme stratejileri ve problem çözme aşamalarından yararlanmak stresle sağlıklı başa çıkma konusunda en önemli koşullardır. Karar verme stratejileri içtepsel ve akılcı olmak üzere ikiye ayrılır.

İçtepisel (fazla düşünmeden) karar veren bireylerin ortak özellikleri

1. İçtepisel ve ani davranışlarda bulunmak.
2. Karar verme durumunda, olası tüm seçenekleri araştırmaya gerekli zamanı harcamamak.
3. Durumu sistematik bir şekilde düzenlememek.
4. Uzun bir düşünce sürecine girmeden, acele karar vermek.
5. Karar verme durumunun yarattığı belirsizliğe tahammül edememek ve kaygı duymak.
6. Belirsizliği bir an önce sonlandırmak için, ilk seçeneğe yönelmek.



İçtepisel karar veren bireylerin, yaşamlarını yönlendirmede, etkili/uygun kararlar alamadıkları belirtilmektedir.

Mantıklı (rasyonel/akılcı) karar veren bireylerin ortak özellikleri

1. Mantıklı düşünmek.
2. Karar verme problemini gerçekçi bir şekilde görebilmek.
3. Karar verme durumundaki tüm olası seçenekleri değerlendirebilmek
4. Karar verme durumuna yönelik gerçekçi seçenekler oluşturabilmek.
5. Karar verme durumundaki tüm seçeneklerin, avantajlarını ve dezavantajlarını değerlendirmek.
6. Plan yapmak ve yapılan planları değerlendirmek.
7. Karar verme/problem durumlarına yaklaşmak, kaçınmamak.
8. Kendisi için en uygun olduğunu düşündüğü alternatifini seçmek.
9. Yapılan seçimin sorumluluğunu almak.
10. Yapılan seçimi uygulamak ve uygulamanın sonuçlarını değerlendirmek.
11. Gerekirse, yeni bir seçeneğe yönelmek.

Mantıklı karar veren bireylerin, yaşamlarını yönlendirmede, etkili/uygun kararlar alabildikleri belirtilmektedir.



Problem Çözme Aşamaları

1. Problemin tanımlanması
2. Problemin çözümü için akla gelen ve araştırılmış olası tüm çözüm yollarının olumlu ve olumsuz yönleriyle gözden geçirilmesi
3. Olası çözüm yollarından en uygun ve uygulanabilir olanı seçmek
4. Seçtiğimiz çözüm yolunun olumlu olumsuz yönlerini hem uygulama hem de beklenen sonuçlar açısından tekrar gözden geçirmek
5. Seçtiğimiz çözüm yolunu uygulamak
6. Uygulama sonuçlarını gözden geçirmek; beklenen sonucun sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmek, gerekiyorsa yeni çözüm yolları için, son aşamadan ilk aşamalara doğru ilerleyerek yeni değerlendirmeler yapmak.

STRESLE BAŞA ÇIKMA KONUSUNDA ETKİLİ YAKLAŞIMLAR NELERDİR?

* Problem çözme yaklaşımı

* İyimser yaklaşım

* Kendine güvenli yaklaşım

* Sosyal destek kullanma

Adı geçen yaklaşımlar yalnızca stres yaşadığımızda başvuracağımız yaklaşımlar değildir. Belirgin bir stres yaşantımızın olmadığı diğer zamanlarda da bu yaklaşımları kullanabilmek daha az stres yaşamak ve stresin olumsuz sonuçlarından korunmayı beraberinde getirir. Bu yaklaşımlardan birini benimsiyor olmak diğerlerini benimsemek anlamına gelmez. Sağlıklı başa çıkma tarzlarından herhangi biri bir şekilde diğer tarzları da içinde barındırır. Stresle başa çıkmak için beden, düşünce, duyu alanlarının herhangi birinden başlayabiliriz. Sonuçta zincirleme bütün sistemler etkilenecektir. Ancak sonuç olarak düşüncelerimiz, belki de algılamamız stres yaşama ve stresle başa çıkma konusundaki en önemli etkidir.

Stresle sağlıklı olarak başa çıkıyor olmak hiçbir koşulda stres yaşamamak demek değildir. Stresle başa çıkma tarzlarımız stres karşısında nasıl davranacağımızı belirler; sevdiğimiz birinden ayrıldığımızda üzülmeyi, başarısızlık yaşadığımızda üzülmeyi, birine çıkma teklif ederken heyecanlanmayı, reddedilme yaşadığımızda kırılmayı engellemez. Stresle sağlıklı başa çıkabiliyor olmak, yukarıda saydığımız ve benzeri durumlarda sıkıntımızı artıracak ve sorunu daha karmaşık hale getirecek yollardan uzak kalmamızı ifade eder. **Örneğin iyimser yaklaşımı benimsemiş bir kişinin yaptığı çıkma teklifi reddedildiğinde hiç üzülmeyeceğini kim söyleyebilir? İyimser yaklaşımı benimsemiş bir birey;**

- Çıkma teklifinde bulunurken bile içinden, karşıdaki kişiye kabul etmeme hakkı verecek bir tutum sergiler.
- Ayrıca teklifi kabul edilmediğinde, bunu başka kişiler için de ve başka zamanlarda da kabul edilmeyecek bir hale getirmez.
- Kendisinin değil, çıkma teklifinin reddedildiği şeklinde düşünür.
- Problem çözme yaklaşımını benimseyen yönüyle önce teklifinin reddedilmesi nedeniyle yaşadıklarını anlamaya çalışır,
- Sonra teklifinin neden reddedildiğini anlamlandırmaya çalışır, teklifin reddedilmesi konusunda kendisinin değiştirebileceği bir durum olup olmadığına bakar, bu konuyu yakınlarıyla değerlendirir,
- Sorunu çözme sırasındaki her düşünce ve davranışı yalnızca bu teklifin reddedilmesi üzerinedir, başka konular, geçmişte başka reddedilmeleri düşünme ve gelecekle ilgili olumsuz beklentiler yalnızca kendisini olumlu yönde nasıl geliştirebileceği konusunda yol gösterici nitelikleriyle ön plana çıkar.
- Tüm değerlendirmelerini gerçekçi ve hoşgörülü olarak yapar; zorlandığı durum ve koşulları değiştirebileceği inancını taşır.

Stresle başa çıkmada yararlı olan önemli yaklaşımlardan biri de sosyal desteğe başvurma yani paylaşma, danışma ve yardım alma davranışını içerir. Bazı koşullarda "beni kimse anlamıyor, kendimi kimseye anlatamıyorum", "bana yardım edecek, destek olacak kimse bulamam, herkes bana karşı" gibi duyu ve düşünceler taşıdığımızda, sosyal destek alanında kendimizi en azından o dönem için eksik ve yalnız hissettiğimizi anlatmaya çalışırız. Sosyal destek kullanmak, her zaman, muhakkak, hemen her şeyi paylaşmak anlamına gelmez; paylaşabileceğimizi bilmek bile (onaylanmasak da) bizim sosyal destek kaynağımızın olduğunu gösterir. İlk sosyal ortamımız olan aile bu konuda en önemli sosyal destek kaynağımızdır. Özellikle ergenlik döneminde aileden alacağımız sosyal destek bizim için önemlidir. Ancak ergenlik döneminde kendi kimliğimizi oluşturmaya çalışırken bazı durumlarda ailemizden beklediğimiz tür ve miktarda destek alamayabiliriz. Bu ailemizden hiçbir zaman ve hiç bir koşulda belli destekler alamayacağımızı göstermez. Ailemize ek olarak arkadaşlarımız, okulumuz, öğretmenlerimiz ve bizim için önemli olan pek çok başka tanıdığımız bizim sosyal destek kaynaklarımızı oluşturur. Stres yaşadığımız konunun türüne ya da yoğunluğuna göre ilgili profesyonellerden destek almak da ayrı bir sosyal destek ve sorun çözme yolu olarak işlev görür.

Stresle başa çıkma konusunda sağlıklı yaklaşımlar kullanılamıyorsa, bu durum sağlıklı yaklaşımların hiçbir zaman kullanılamayacağı, öğrenilemeyeceği anlamını taşımaz. Bu yaklaşımlar öğrenilebilir ve geliştirilebilir yaklaşımlardır; yeter ki ilk başlarda işe yaramıyor gibi hissedildiğinde ya da

yapılamıyor gibi hissedildiğinde hemen vazgeçilmesin. Her konuda olduğu gibi stresle sağlıklı başa çıkma yaklaşımlarını öğrenme ve kullanma konusunda da tekrarlı denemeler kalıcılık kazandırır.

Stresle sağlıklı başa çıkabilmek demek;

- Değiştirebileceğimiz koşullarda ana problemi ortadan kaldırmak için uğraşmak, değiştiremeyeceğimiz koşullarda probleme yönelik bakış açımızı değiştirmeye çalışmak ve bizi olumsuz yönde etkileyebilecek, acele ve sağlıksız çözümler bulmamıza yol açabilecek olumsuz duygularımızı hafifletmeye çalışmaktır.

- Stresle sağlıklı olarak başa çıkabilmede iyimser olabilme, kendimizin ya da karşımızdakinin hatalarına daha esnek bakabilme, bazen yaşamda arka arkaya gelebilecek çeşitli olumsuzluklar sırasında bile çözüm çabalarından vazgeçmeme, sorunları aile ve arkadaş çevremizle, öğretmenlerimizle ele alabileceğimizi bilme, gerekirse her aşamada rehberlik hizmetlerinden yararlanabileceğimizi bilme çok önemlidir.

- Stresle başa çıkma konusunda en önemli davranış sıralaması ise karar verme sürecinde problem çözme aşamalarını kullanmayı içerir. Özellikle bizim için önemli olan karar dönemlerinde, bu problem çözme aşamalarını yazılı olarak uygulamak işimizi çok kolaylaştırır. Unutmayalım ki, hemen her yolu denediğimiz halde çözülmüyor gibi görünen konularda bile kendimize ve olayların akışına biraz zaman tanıdığımızda yeni seçenekleri üretebiliriz.

- Problemi çözmek önemlidir, problemi çözmeye çalışmak önemlidir, çözemediğimiz problemlerle yaşamayı öğrenmek önemlidir. Problem yaşama ve çözmenin bir şekilde gelişmemiz için gerekli olduğunu unutmayın. Çünkü gelişmek ve olgunlaşmak, irili ufaklı karşılaşılabildiğimiz problemlerle nasıl başa çıkmaya çalıştığımızı bağlı olarak ortaya çıkacaktır.

Örnek: Hafta sonunda arkadaşlarımızla geziye gitmek istediğimizi ve ailemizden izin almamız gerektiğini varsayalım. Bu durumun stres yaşamamıza yol açtığını düşünelim. Bu koşulda stresi azaltacak neler yapılabilir sorusuna yanıtlamaya çalışırsak öncelikli olarak;

- İzin istediğimiz konunun ailemiz ve bizim açımızdan anlamı nedir?
- Evde olmayacağımız zaman süresi ailenin ortak yaşantılarını ya da bizim payımıza düşen görevleri ne kadar etkileyecektir?
- Sorumluluklarımız konusunda olası aksamalar için hazırlık yaptık mı?
- Ailemize talebimizi reddetme hakkı tanıyor muyuz?
- Reddedildiğimiz koşullar için seçeneklerimiz var mı?

Sorularının yanıtları bizim için bir miktar açıklık kazanmış olmalıdır. Örneğimize dönecek olursak;

- Reddedildiğimizde, bu reddedişin bizi reddetme değil, gezi talebimizin reddedilmesi olduğunu anlayabilmeliyiz.

- Reddedildiğimizde, gerekçelerini öğrenme ve giderebileceklerimiz varsa bunları giderme çabasına girebileceğimizi göstermeliyiz.

- Reddedilmeye bağlı üzüntüyü ve buna bağlı davranışları geziye gidememek konusunda sınırlı tutmalıyız. Geziye gidemediğimiz için evde surat asma, odaya kapanma ve herhangi bir konuyla ilgili bütün iletişim denemelerine kapatma gibi davranışları sürdürmemeliyiz.

Stresle başa çıkmada sağlıklı yaklaşımları ve düşünce tarzlarını değerlendirecek olursak;

- Stresi günlük yaşamın bir parçası olarak kabul edebilmeliyiz.
- En temel olarak , stres yaratan sorunu çözebilmektir
- Eğer stres yaratan sorun, en azından belli bir süre çözülemeyecek gibi gözüküyorsa, zamanı iyi kullanmayı, engellenmeye tahammül gösterip bekleyebilmeyi ve stres duygularımızı geçirmenin yollarını aramayı seçmeliyiz.

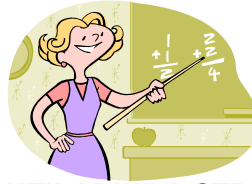
- Stres duygularımızdan kurtulmak için stresin duygusal, bedensel ve düşünce boyutundaki belirtilerini farkedebilmeli, bunları dikkate almalı ve hafifletmeye çalışmalıyız.
- Gerek sıradan zamanlarda ve gerekse özel durum ve stresli zamanlarda olabildiğince kendimize güvenerek davranmalıyız.
- Yaşamımızın genelinde ve stres zamanlarımızda esnek , iyimser düşünce tarzını benimsemeliyiz.

Örnek: Bir hafta önce bir konuşmasından dolayı arkadaşımıza kırıldığımızı düşünelim. Buna bağlı olarak ta onunla daha az birlikte olmaya başladığımızı; birlikteyken ya da başkalarıyla olduğumuzda imalı söz ve davranışlarda bulunduğumuzu düşünelim. Bu davranışlar sorunu çözer mi? Tabii ki çözmez! Seçtiğimiz bu yol sorunu çözmeye değil, sorun nedeniyle yaşadığımız üzüntü ve kızgınlığı ifade etmenin yalnızca dolaylı yoludur. Özellikle ilişkilerimizde yaşadığımız herhangi bir stres durumunda öncelikli olarak yanıtlanmamız gereken bazı sorular vardır. İşte bu sorulara verdiğimiz yanıtlar ve bu yanıtları uygulamamıza göre, stresle başa çıkıyor ya da çıkamıyor olabiliriz;

1. Burada sorun nedir?
2. Takındığımız tavır ve seçtiğimiz yolla bu sorunu çözebilir miyiz?
3. Takındığımız tavır ve seçtiğimiz yol ne işimize yaramaktadır?
4. Başka ne tür çözüm davranışlarımız olabilir?

Bu genel ifadeler ek olarak; sorun çözmenin temel aşamalarını zihinsel işleyişimize yerleştirebilirsek, yaşadığımız sorunlarla başa çıkabilir bireyler olabiliriz. Bu aynı zamanda zihinsel işlevlerimizin de daha üretken ve yaratıcı sonuçlanmasına yardımcı olur.

Ek-22C Eğitim-öğretim Yaşantılarında Stres ve Stresle Başa Çıkma



EĞİTİM-ÖĞRETİM YAŞANTILARINDA STRES VE STRESLE BAŞA ÇIKMA

Stres, yaşamımızın her alanında karşılaşılabileceğimiz bir duygusal-bedensel tepkiler bütünüdür. Eğitim yaşamımızda da çeşitli içsel ya da dışsal engellenmelerle stres yaşayabiliriz. Eğitim-öğretim yaşamımızın çeşitli boyutları arasında en önemli ve dikkat çekici yeri ilköğretimden yükseköğretime kadar her düzeyde sınavlar ve sınanma durumları alır. Sınav ve sınanma durumu belli düzeyde gerilim ve heyecan yaratabilen bir durumdur. Aslında yalnızca eğitim-öğretim yaşamımızda değil, genel yaşamımız içinde de zaman zaman sınanma durumlarıyla karşılaşırız ya da kendimizi sınanma durumundaymışız gibi hissedebiliriz.

İşte gerçek bir sınanma koşulu ya da yalnızca kendimizin algıladığı bir sınanma koşulu olsun çeşitli stres belirtilerinin ortaya çıkmasına yol açabilir. Eğitim-öğretim yaşantılarımızdaki stres koşullarını;

- sınava hazırlanma ve sınava girme başta olmak üzere,
- verimli ders çalışabilme,
- sınıf-içi ve dışında öğretmenlerle ve arkadaşlarla olan iletişimimizi düzenleyebilme şeklinde gruplandırabiliriz.

Eğitim-öğretim yaşantılarımızın temeli öğrenme yaşantılarıdır. Öğrenme yaşantılarının da kişinin özellikle bilişsel ve duygusal gelişim özelliklerine uygun yapılandırılması gereklidir. Dolayısıyla neyi, ne zaman ve ne kadar öğrenebileceğimiz konusunda belli dönemlerde bazı sınırlılıklarımız söz konusudur. Örneğin iki yaşında bir çocuk zamanı kavrayamazken ona saati öğretmeye çalışmanın bir anlamı ve yararı yoktur. Dört işlemi henüz öğrenmemiş bir kişiden kesirli sayılarla hesap yapmasını beklemek de o kadar anlamsızdır. Sosyal kurallar, duygusal ifadeler vb. her tür öğrenme için belli gelişim evrelerini tamamlamış olmak gereklidir. Bununla birlikte bireyin içinde bulunduğu gelişim düzeyinin altında öğrenme süreçleri de düzeyini açan öğrenme etkinlikleri kadar rahatsız edici ve motivasyonu azaltıcıdır. Öğrenme yaşantılarımızın belli zaman dilimlerinde gerçekleşmesi gerekliliği de bu yaşantılarımızla ilgili temel stres etkenidir. Eğitim-öğretim yaşantılarındaki streslerle başa çıkma konusunda, öğrenmeleri sağlayıp başarı elde edebilmek ve bu süreçten doyum hissedebilmek için, çeşitli başa çıkma yol ve yöntemleri vardır. Bunları verimli ders çalışma alışkanlıkları, sınava etkili hazırlanma, sınav kaygısıyla başa çıkabilme, ilişkileri düzenleme boyutunda ele alabiliriz.

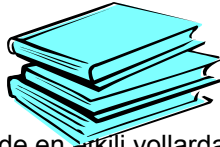


VERİMLİ DERS ÇALIŞMA VE ÖDEV HAZIRLAMA ALIŞKANLIKLARI



PLANLI ÇALIŞMAK

- Duyulan eksiklikleri giderecek şekilde düzenlenmelidir,
- En iyi öğrenilen saatler zor dersler için ayrılmalıdır,
- Çalışma saati, planlamada, o dersin sınıfta verildiği gün ve saate yakın olmalıdır.
- Çalışmalar planlanırken değişik ortam ve koşullar dikkate alınmalıdır.
- Sınavlara özel olarak nasıl hazırlanılacağı çok önceden düşünülerek, planlamada bunlara yer verilmelidir.
- Çalışma süreleri derslere göre düzenlenmelidir.
- Çalışma saatleri elden geldiğince günün aynı saatleri arasında olmalıdır.
- Plan düzeninde ortaya çıkan boşluklar yetiştirilemeyen derslere ayrılabilir şekilde oluşturulmalıdır.
- Yapılacak planlarda Esneklik, İşlerlik, Gerçeklik, Yönlendiricilik ve Uygulanabilirlik aranmalıdır.
- Planlar çizelge şeklinde hazırlanmalıdır.
- Hangi saatte neyin çalışılacağı kesin olarak bilinmelidir.
- Çalışma aralarındaki dinlenmeler dikkati dağıtmayacak şekilde çok uzun ya da çok kısa olmamalıdır.
- Çalışma yeri sabit, düzenli ve sakin olmalıdır. Bazı uygun olabilecek konularda çalışma için değişik ortam ve koşullar (gürültülü, otobüs, sokak vb.)da sık sık denenmelidir.
- Yapılan planlara ne dereceye kadar uyulduğu her günün sonunda mutlaka değerlendirilmelidir.
- Yapılan plan çalışma yerinin görünen bir bölümüne asılarak izlenmelidir.
- Çalışma sırasında dikkati kaçıran ortamlardan uzak durulmalıdır.
- Çalışma sırasında gereken araç ve gereçler, çalışma yerinde bulunmalıdır.
- Çalışma saatleri oyun ve sosyal etkinlik arkadaşlarının etkinlik ve oyunda olduğu zamanlara getirilmemeye çalışılmalıdır.



OKUMAK



Öğrenmede en etkili yollardan biri okumaktır.

- Okuma çeşitleri
- Sesli Okuma
- Sessiz Okuma

- Göz gezdirme — öğrenilenlerin hatırlanması
- Çabuk okuma — genel bir düşünceye ulaşmak için (gazete, dergi, roman)
- Normal okuma — ders çalışırken, not çıkarma vb. yapılır, (dikkat gerekir)
- Yavaş okuma — problem çözmede uygulanır, ağır konularda
 - Okurken dudaklar kıpırdamamalıdır.
 - Sözcükler parmak ya da kalemle değil, gözle izlenmelidir.
 - Yeni sözcük varsa sözlüğe başvurulmalı.
 - Sözcükler doğru okunmalı, benzerler karıştırılmamalı.
 - Dikkat okunan konuya toplanmalı.
 - Acele edilmemelidir.
 - Yemekten yarım saat sonra okunmaya başlanmalıdır.
 - Aklınızda okuduğunuz şeyle ilgili sorular olmalıdır.
 - Okumada tek tek sözcük yerine, bir bakışta düşünceyi anlamaya yetecek sayıda sözcük okunmaya çalışılmalıdır.
 - Göz-metin aralığı en az 30 cm olmalıdır.
 - Okurken gözler geriye kaydırılmamalıdır.
 - Zor konular bir kez okunmayla yetinilmemelidir.
 - Okuma sırasında ihmale ve gevşetici öğelere yer verilmemelidir.
 - Okunan metin anlaşılmadan bir sonrakine kesinlikle geçilmemelidir.
 - Okuma, öğrenmeyi ve hatırdaki tutmayı amaçlayarak yapılmalıdır.

- Gözle birlikte baş, sayfanın tam ortasında olacak şekilde okunmalıdır.
- Gözler okurken yorulduğunda
- ışık önden ya da karşıdan göze vurmayacak şekilde düzenlenmeli.
 - gözler uzaklara çevrilerek birkaç dakika okumaya ara verilmelidir.
 - gözler elle kapatılarak bir süre dinlendirilmelidir.
 - okuma konusu değiştirilmelidir.
 - sık sık baş ağrısı duyulduğunda hekime başvurulmalıdır.
- Okuma hızı metne göre düzenlenmelidir.
- İmla kurallarına uyulmalıdır.
- Metin kişiye ait ise, ilk okumadan sonraki okumalarda çok önemli yerlerin altları kalemle çizilmelidir.
- Hızı arttırmak için okuma alıştırmaları yapılmalıdır.
- Vücut dik tutulmalıdır.
- Okumaya başlamadan önce, okunacak metin üzerinde genel bir tarama yapılarak parçanın planı ve ana noktaları bulunmalıdır.
- Okuduktan sonra yazıda neyin anlatılmak istendiği düşünülmelidir.
- Teknik terimler atlanmamalı anlamları öğrenilmelidir.

NOT TUTMAK

- İyi not tutma konu hakkında bilgi gerektirir.
- Kısa olmalı, ayrıntıdan kaçılmalıdır.
- Anlatıcının özelliklerini bilmek not tutmayı kolaylaştırır.
- Yanlış anlamayı engelleyecek şekilde açık ve anlaşılır olmalı.
- Belleği uyarıcı nitelikte olmalı.
- Kendi sözcükleriyle kağıda aktarılmalı.
- Ezberlemeyi gerektiren şeyler notta olduğu gibi yer almalı.
- Konu öğrenildikten sonra akılda kalanlar not alınmalı.
- Aynı not birden fazla yazılmamalı
- Doğruluğundan emin olunmalı.
- Uygun maddeleştirme
- Sözlü sınavlarda sorulan sorular ve yanıtları nota alınmalı.
- Notlar önem derecelerine göre renkli kalemlerle çizilmeli.
- Şekil ve grafikler yer almalı.
- Not tutulan kağıt eklenti yapılabilecek şekilde düzenlenmeli.

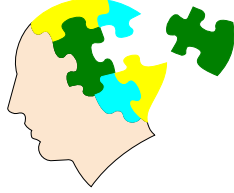


YAZILI VE GÖRSEL KAYNAKLARDAN YARARLANMAK

Yazılı ve görsel kaynağın çeşidine göre düzenleme yapmak. Günümüzde bilgiye kolay ve hızlı ulaşma şansımız olduğu için hangi yazılı ve görsel kaynakların hangi boyutta ve içerikte konuya uygun kaynak olabileceğinin iyi belirlenmesi gereklidir. Bu da iyi bir planlama işidir, mümkünse yazılı bir plan hazırlanılarak çalışılmalıdır. Aksi taktirde konuyla ilgili ilgisiz, gerekli gereksiz pek çok bilgiyle karşılaştığımızda zihinsel ve duygusal dağınıklık yaşayabiliriz. Bu kaynaklardan gerektiği gibi yararlanabilme öğrenme ve ders çalışma aşamasında olduğu kadar ödev hazırlama açısından da çok önemlidir.

ÖDEV HAZIRLAMA

- Ödev hazırlamaya yönelik bir plan yapılmalıdır (Konular ve alt başlıkları, elde bulunan kaynaklar, sağlanması gereken kaynakların bulunduğu, bu işlerin yapılma zaman ve sürelerini de içeren bir zaman cetvelinin yer aldığı bir planlama yapılmalıdır).
- Ödev içeriğinin önemli olduğu kadar ödevin biçimsel özelliklerinin de önemli olduğu unutulmamalıdır.
- Ödevi istenen içerik, biçim ve sürede tamamlamak önemlidir.



DİKKAT

- Dikkat öğrenme yaşantılarımızın en önemli bileşenlerindedir.
- Ders çalışma, ödev hazırlama, sınava hazırlanma ya da sınava girme koşullarında dikkati dağıtan nedenleri bilmek gereklidir.
- Dikkatin sağlanabilmesi için çalışma ortamının düzenlenmesi önemlidir.
- Dikkatin kolay dağılmaması için çalışma programının kişinin gereksinimlerine ve konunun özelliğine göre yapılması gereklidir.
- Dikkati toplayabilmek için sistemli çalışma gereklidir, yapılan planlara uyulmalıdır

SINAVA HAZIRLANMA VE SINAVA GİRME

Sınava hazırlanırken ve sınav sırasında da çeşitli stres belirtileri gösterebiliriz. Sınavda yer alan konuları çalışmayı yetiştirememeye, sınav sırasında tüm soruları yanıtlamayı yetiştirememeye gibi sıkıntı veren ve sıkışıklık duygusu yaratan düşüncelerin yanı sıra bedensel bir takım tepkiler de verebiliriz, Bu tepkilerimiz gireceğimiz sınavın bizim için önemli olduğunu düşündüğümüz koşullarda daha uzun süreli ve yoğun olabilir. Sınava hazırlanma ve sınav sırasında yaşayabildiğimiz olumsuz duygu, düşünce ve bedensel tepkilerden uzaklaşmanın bazı yolları vardır.



BEDENSEL GEVŞEME ETKİNLİKLERİ

- Günlük yaşamımızda ya da sınava hazırlandığımız dönemlerde ve sınav sırasında bedenimizde oluşabilen gerilimleri gidermenin yolu öncelikli olarak doğru nefes alış-verişini sağlamaktır. Doğru nefes alış burun yoluyla yapılır. 6ün içinde ve gereksinim duyduğumuz koşullarda bunu tekrarlayarak düzenli ve doğru nefes alıp vermeyi sağlayabiliriz.
- Özellikle sınava hazırlanırken günlük yaşamımızdaki temel etkinliklerde (uyku, spor, beslenme vb.) çok büyük değişikliklere izin vermemeliyiz.
- Bedensel gevşeme ve genel etkinlik düzeyimizi koruyabilmek için düzenli bedensel etkinliklerde de bulunmalıyız.
- Ayrıca bedensel gevşeme tekniklerini kullanarak bedenimizin gerilimden kurtulmasını sağlamalıyız.

ZİHİNSEL GEVŞEME ETKİNLİKLERİ

Sınava hazırlanırken dersi, öğrenmelerimizi, sınavı ve kendimizi nasıl gördüğümüz

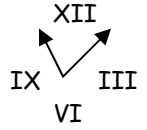


ve bunları hakkında neler söylediğimiz nasıl tepkiler vereceğimizi etkiler. "Ya yapamazsam, ya zayıf alırsam mahvolurum" "Bu sınavı yapamazsam bir daha kendimi düzeltemem." "Başarısız olursam öğretmenimin gözünden düşerim". "Başarısız olursam, yanlış yaparsam ve arkadaşlarım bana gülerse bu çok kötü bir şey olur", "Başaramazsam, ailemin emeklerini boşa çıkarmış olurum". "Bunu da anlamadığıma göre ben kesinlikle aptalın tekiyim" vb. cümlelere zihnimizden sıklıkla geçiyorsa biz eğitimimiz içinde sınavlarla ilgili olarak bazı sıkıntılar taşıyoruz ve bu sıkıntılar bizim başarılarımızı ve mutluluğumuzu etkiliyor olabilir.

Karşılaştığımız engellerde kendimize sürekli olumsuz tanımlar ve değerlendirmeler yapıyor olmak kendimizi kötü hissetme, başarısızlık olasılığını artırma, başarı koşulunda başarının tadını alamama gibi sonuçlar yaratmaktadır. Bunun yerine;

- Yapabildiklerimizi görebilme
- Yapamadıklarımızın farkında olma
- Yapamama nedenimiz kadar yapabilme nedenlerimizin de farkında olma
- Yapmamız gerekenler için büyük adımlar atmak yerine aşamalı düşünerek davranışa dönebilme önemlidir.

EK-22d. Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Zaman Yönetimi



EĞİTİM-ÖĞRETİM YAŞANTILARINDA ZAMAN YÖNETİMİ

Zamanını iyi kullanan bir insan hayatının kalitesini yükseltir ve geçen zamandan kendisi ve amaçları adına en iyi biçimde yararlanır

Eğitim-öğretim yaşantıları başlama ve bitiş koşul ve zamanları baştan belli yaşantılardır. Belli bir sürede ilköğretimi, belli bir sürede ortaöğretimi ya da belli bir sürede yükseköğretimi tamamlamış olmamız gerekmektedir. Bu zamanlama hemen her zaman öğrencinin kontrolü dışında bir zamanlamadır. Her bir öğrencinin kendisini en uygun ve hazır hissettiği koşul ve zamanda sınava girmesi söz konusu değildir. Bu koşullarda hissedilen zaman ve başarı baskısı öğrencinin etkinliklerini ve sonuçtaki başarı düzeyini etkilemektedir. Burada en önemli faktör öğrencinin bu baskıyı yaşama biçimidir.

Eğitim-öğretim yaşantılarında zaman baskısı en yoğun olarak sınava hazırlanma ve sınav süresini etkili kullanma konusunda karşımıza çıkar.

Eğitim-öğretim yaşantılarında zaman baskısını en aza indirebilmek yani zamanı doğru kullanabilmek için neler yapılabileceğine baktığımızda;

1. Mevcut durumda zamanı nasıl kullandığımızın ve hangi etkinlikleri ne zaman ve ne kadar zaman ayırdığımızın farkına varmak.

- dinlenme,

- beslenme ve uyku

- ders dinleme

- ders çalışma

- sınav hazırlanma

- ödev hazırlama

- sosyal etkinlikler

- aile ve arkadaş ilişkileri

- bireysel zevk ve tercihler

(serbest zaman etkinlikleri)

Bir planlamada işin etkililiğini değerlendirebilmek üzere bir etkinlik için ayrılan zamanda gerçekten o etkinliğin gerektirdiği her davranışın yapılıp yapılmadığını belirleyebilmek gereklidir.

2. Genel olarak yaşamımızda ve eğitim-öğretim yaşantılarımız açısından kısa, orta ve uzun vadedeki amaçlarımızı belirlemek.

- planlamak

- öncelikleri belirlemek

- hedeflere ulaşmak için gereken davranış aşamalarını belirlemek

- her bir aşamanın gerçekleştirilmesi için gereken süreyi belirlemek

3. Günlük ve haftalık olarak yapılacak işler listesi tutmak ve yapılan işleri işaretlemek.

4. Planlamalarda plan amacını bozmayacak esneklikler yaratabilmek.

5. Özellikle günlük ve haftalık olarak hazırlanan plan ve programlara ne kadar uyulduğunu ve sonuçlarını değerlendirmek.

6. Değerlendirme sonucunda gerekiyorsa planlamalarda değişiklikler yapmak.

Bir zaman planlama işinin başarıya ulaşabilmesi planın yazılı hale getirilmesiyle daha kolay olur. Çünkü planlanan etkinliklerin planlanan sürede yapılıp yapılmadığı bir bütün halinde görülür ve eksiklikler daha kolay fark edilebilir.

EK-22e

İLİŞKİLERİMİZ VE STRES YAŞANTILARIMIZ

Stres yaşantılarımız ilişkilerimizi etkileme ya da ilişkilerimizden etkilenme potansiyeline sahiptir. İlişkilerimizde hangi sosyal rolümüzle (öğrenci, arkadaş, evlat vb.) yer aldığımızı göre, yaşayabileceğimiz stres yaşantılarının da içeriği değişebilir. Arkadaşımızla hafta sonu programı yapma konusunda, anne-babamızla evde sorumluluk alma biçimiyle, okulda kurallara uyma biçimimizle sorunlar yaşayabiliriz. Bu ilişkilerimizin her birinde iletişimde yer alan bileşenlere dikkat ederek ilişki kurduğumuzda, stres yaşantılarımızın dolayısıyla sorunlarımızın giderilebilir olduğunu görebiliriz.

Bir durum karşısında hem kendimizin hem yer alan diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlamayı seçmek bile yaşanabilecek bir zorluğu, çatışmayı baştan engelleyebilir. Bilinmektedir ki, insanlar kendileri için önemli olan olumsuz bir yaşantı içinde iseler; ilişkilerinde de bir şekilde olumsuzluğu yaşar ya da yaşatabilirler. Örneğin, evde ailesiyle tartışmış bir arkadaşımızın, her gün ortak kullandığımız silgisini almamıza tepki verdiğini düşünelim. Burada önemli olan, her iki tarafın da ilişkiye sahip çıkarak, birbirini suçlamaya değil, duruma ve davranışlara yönelik duygu ve düşüncelerini aktarmaya istekli olmalarıdır.

“Neden böyle davrandığını anlamadım?” “Bu davranışında seni kızdıracak bir şey mi yaptım?”

“Kusura bakma, birden sinirlendim. Aslında bu her gün yaşadığımız bir durumdu. Açık konuşmak gerekirse; bugün her şey kötü gidiyor gibi hissediyorum, hiç dikkate alınmıyormuşum gibi hissettim. Sabah babamla, hafta sonu akraba ziyaretine gitme konusunda da aynı şey oldu...”

“Ben de senin tepkine bir anlam veremedim, şaşırıldım ve kırıldım. Ama konuşmamız beni rahatlattı. Belki böyle bir konuşmayı babanla da yapsan, sağlıklı bir karar ortaya çıkabilir, ne dersin?”

“Olabilir, denemeye değer gözüküyor.”

Bu örnekten de anlaşıldığı gibi, hem daha önce sözünü ettiğimiz hatalı düşünce biçimleri hem kendi duygu ve düşüncelerini uygun biçim ve düzeyde aktaramama hem de temel iletişim gereklerini yerine getirememeye iç dünyamızda ve ilişkilerimizde pek çok zorluğu yaratmaktadır.

ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ İNSAN İLİŞKİLERİ İLE YAŞAMIN DİĞER DÖNEMLERİNDEKİ İNSAN İLİŞKİLERİ ARASINDA FARK VAR MIDIR?

Ergenlik dönemi öncelikli olarak biyolojik gelişim ve değişimin dikkat çektiği bir dönemdir. Yaşamın her döneminde biyolojik değişim söz konusudur. Ancak ergenlik dönemi bu değişimlerin en hızlı olduğu bir dönemdir. Her bir ergen her alanda yer alan bütün değişimleri yaşar. Ancak aynı yaştaki her ergen bu değişimleri aynı zamanda yaşamayabilir. Bu bir anormallik değildir, pek çok nedeni olabilecek bireysel farklılıklara işaret eder.

Ergenlerin ilgileri ve davranışları, kronolojik yaşlarından çok olgunluk yaşlarıyla uyumludur.

Bilişsel gelişim; Ergenlik döneminde, bilişsel gelişim açısından çok önemli bir aşamada bulunmaktadır. Ergenlik döneminde gelişen bilişsel özellikler açısından bu döneme düş kurma çağı, kuram geliştirme zamanı, olasılıkları görme dönemi gibi isimler de verilebilmektedir.

Ergenlik döneminin psikososyal konuları ve problemleri; kimlik geliştirme ve özerklik kazanma sürecidir.

Ergenlik sırasında düşüncenin genişlemesi buluğa erme kadar ergenin gelişimi ve davranışı üzerinde anlamlı bir olay ve önemli bir etki ortaya koyar.

Ergenlikte düşünmenin temel özellikleri:

- 1- Olasılıklar hakkında düşünme
- 2- Soyut kavramlar hakkında düşünme
- 3- Düşünme hakkında düşünme
- 4- Çoklu boyutta düşünme
- 5- Ergen göreceliği

Ergen soyut düşünmeye başlar, sadece şimdi ve burada hakkında düşünmekle kalmayıp aynı zamanda şimdi ve buradanın olası çeşitlemelerini de düşünebilir. Soyut düşünceyle bir çok olası çözümü göz önüne alabilir ve bunu sistematik bir plana göre yapar. Problem çözerken esneklik gösterir. Problemin bazı yönleri değiştiğinde gerekli olabilecek çözümün farklılıklarına açıktır.

Ergenlik dönemindeki bilişsel ve duygusal gelişmeye paralel olarak; insan davranışlarını anlamlandırma ve iletişim kurma konusunda da değişimler yaşanmaktadır.

Ergenlik döneminde aileyle çatışıyor olmak bu çatışmanın hep süreceği, hiç değişmeyeceği anlamını taşımaz. Ergen kendi yolunu, kendine zarar vermeyecek seçenekleri, kendini geliştirecek seçenekleri bulduğunda çatışmalar çözüme ulaşır. Bu da ancak ergenin bu gelişim sürecinde ergen benmerkezciliği denen düşünme özelliğini yitirmesiyle oluşabilir. Yani ergen başkalarının kendi düşündüğünden farklı düşünebildiğini görüp hissettiğinde, herkesin ergenin kendisiyle uğraştığı gibi, ilgilendiği gibi onunla ilgilendiği inancını terkettiğinde bu süreç ortaya çıkar.

Ergenlik döneminde bir başka önemli ilişki boyutu akran ilişkileridir.

Akranlarımızla daha çok okul ortamında tanışır ve birlikte oluruz. Belki de en fazla birlikte zaman geçirdiklerimiz de arkadaşlarımızdır. Gerek okul içi, gerekse okul dışı pek çok etkinliğimizi birlikte yapma eğilimi gösteririz. Öyle ki, çoğu zaman yalnızca birlikte olmak etkinliğin önüne geçer. Sabah okulda buluşuruz, hafta sonu ne yapacağımıza yönelik konuşuruz, her teneffüste tekrar tekrar konuşuruz, öğlen araları konuşuruz, ders çıkışı konuşuruz, bir arkadaşımızın evinde oturup konuşuruz, kapıda konuşuruz, yolda yürürken konuşuruz; eve gittiğimizde telefonlar yoluyla konuşuruz. Bu davranış bir ilişkiyi ve en az iki kişiden oluşmuş bir grubu anlatır. Ayrıca özel gruplarımız, yakın arkadaşlıklarımız, aynı cins ya da karşı cinsten insanların da yer aldığı gruplarımız olabilir. Bu gruplar bazen yalnızca yaşlılarımızdan oluşmaz, bizden daha büyük ya da daha küçüklerle de gruplar oluşturabiliriz. Bu arkadaşlıklarımızla:

1. Yetişkinlerle geçirdiğimizden daha fazla birlikte zaman geçiririz.
2. Çoğu zaman yetişkin gözetimi olmamasıyla bir işlev görür.
3. Karşı cinsten arkadaşlarımızla daha fazla irtibatımız olur.
4. Daha geniş birliklerin, grupların ortaya çıkışı söz konusudur. Her bir küçük ergen grup giyim, konuşma, davranış konusunda ortak tavır takınması ve bu özellikleriyle diğer gruplardan farklılaşan bir yapı sergilerler.

Ergenlik gruplarının işlevlerini şöyle görebiliriz: Birbirleriyle etkileşime girdikleri sosyal bağlam yaratır (drama grubu, birlikte düzenli olarak ders çalışan grup, her gün öğle yemeğini birlikte yiyen grup gibi). Bu gerçek bir arkadaşlık ya da sosyal bir ilişki olmaktan farklıdır. Belli yaşam tarzlarını ödüllendiren koşullar sağlar.

Ergenlik dönemindeki arkadaşlıklarımızın bazı özellikleri yaş grubumuza göre değişiklikler gösterebilir. Örneğin, orta ergenlikte daha çok grup içinde olmayı ve her iki cinsiyetten de arkadaşların olduğu ilişkileri seçeriz, geç ergenlikte ise daha çok karşı cinsten ikili ilişkiler de oluşmaya başlayabilir.

ERGEN ARKADAŞ İLİŞKİLERİ VE AİLE

Ergen kendi ihtiyaçlarını karşılama ve kendi kimliğini oluşturma çabasında akran ilişkileri çok önemli bir rol oynar. Ancak temelde sağlıklı kimlik oluşumuna destek olacak akran grupları bazen problemleri akran ilişkileri haline alabilir. Ergenler gerek okul içi ve gerekse okul dışı etkinliklerde beklenmedik ve istenmedik yönde bir değişim yaşamaya başladığında arkadaşlıkları nedeniyle ailesiyle arasında çatışmalar çıkabilir. Ergen özerk olma çabasıyla bu çatışmaların hem kendisi hem de ailesi için sorun boyutuna ulaşmasına katkıda bulunabilir. Bu koşulda ergen ne düşünebilir?

- "Ben kendi kararlarımı verebilirim,
 - Ben kendim olmaya çalışıyorum,
 - Ben arkadaşlarımı kendim seçebilirim,
 - Ben arkadaşlarımdan zarar gelip gelmeyeceğini değerlendirebilirim."
- Biçimindeki düşünce ve inançları ile bir uzlaşma ortamından uzak görünür. Aile de otoritesini kaybetme korkusu ve çocuğunu koruma niyetiyle karşı tavrını keskinleştirebilir. **Bunlara karşılık ergen, ailesiyle yaşayabileceği çatışmayı çözebilmek ve kendini rahatlatılmak için bazı düşünce biçimleri geliştirebilir:**

1. Bütün bu değerlendirme ve kararları kendimin yapabiliyor olması başkasından, özellikle ailemden fikir almama engel değildir.
2. Kendi kimliğimi oluşturabilmem için aileme karşı gibi gözüken her düşüncemi hemen davranışa dönüştürmem gerekmez.
3. Her türlü değişim ve gelişim için kendim ve ailem dahil çevredeki herkesin zamana ihtiyacı vardır.
4. Ailemin eleştirdiği davranışlar ve arkadaşlıklarım hakkında öncelikli olarak değerlendirme yapmayı seçersem ve bunu yapmaya çalıştığımı aileme aktarabilirsem, zaman zaman önemli durumlarda beni onaylamasalar da bana destek olabilirler.

Sosyal yaşamımızda yer alan her bir insanla ilişkimizde kendimizin ne düşünüp ne hissettiğini tanımlayabilmemiz ve karşımızdakinin ne düşünüp ne hissettiğini anlamaya çalışmamız iletişim sürecinde yaşayabileceğimiz sorunları çözebilmek gücü kazandırır.

Genel olarak, iyimser olabilme, hoşgörü geliştirebilme hem kendi iç dünyamızda hem de ilişkilerimizde daha güçlü ve üretken olmamıza yardımcı olur.

Temelde tüm yaş grupları için önemli olan ancak ergenin kendini tanıma ve geliştirme sürecindeki yoğun gereksinimleri nedeniyle ergenlikte daha önemli gibi görünen ilişki ortamı ise akran ilişkileridir.

Akran gruplarının oluşumunda ve aileyle ilişkide ergenin ailesiyle çatışmaya yol açabilecek iki temel konu vardır:

1. Okulla ve aile ile ilgili görevleri yerine getirme biçimi,
2. Boş zamanı kullanma biçimi ve kimlerle kullandığı. Bu konularda aile ile farklı düşünmek ve ailenin beklentisinden farklı davranmak çatışma yaratabilmektedir.

Ailemiz bazı özelliklere sahip arkadaşlarımızla ilişkimizi onaylamayabilir; o ilişkilerden zararlı sonuçlar çıkacağını düşünebilir. En sık duyduğumuz da şu söz olabilir: "Sen ile arkadaşlık ettiğinden beri değiştin..". Aynı şekilde'nın ailesi de "Sen..... ile arkadaşlık etmeye başladığından beri değiştin.." şeklinde yorumluyor olabilir. Bu değerlendirmeler; sizin özerklik kazanma, kimlik oluşturma sürecinde zararlı alışkanlıklar edinme, uyumsuz davranışlarda bulunma, suç işleme gibi davranışlara yönelmenizden yani olumsuz yaşantılar geçirmenizden endişe duyulduğu için ortaya çıkar. Aslında büyük bir olasılıkla siz, gelişen düşünce sisteminizle, kimliğinizi oluşturma yolunda ailenizden farklı görünen bazı davranış ve tutumlar sergiliyor olabilirsiniz. Bu durum bazı koşullarda aileyle karşı karşıya gelmenize yol açabilir. Bazı koşullarda ise siz de bir şekilde o ilişkinizde sorun yaşıyor ve o sorunları çözemiyor olabilirsiniz. Aslında bu koşulda ailenize karşı arkadaşınızı ve ilişkinizi savunmaya geçerken, arkadaşınızla ilişkinizde sizi rahatsız eden her hangi bir durum varsa, bunu da ailenizle paylaşabilmelisiniz. Bu koşullarda anne babanızın yapabileceği şeyler olmakla birlikte sizin de yapabileceğiniz çok şey vardır:

- Anne babanızın size karşı olduğu yolunda değil, sizi korumaya yönelik oldukları yönünde düşünün,
- Anne babanızla sık sık ve pek çok konuda tartışsanız da bu, tartışmaların hiçbir zaman bitmeyeceği ve sorunların çözülemeyeceği anlamına gelmez.

- Anne babanızdan gelen eleştiriler ne kadar kötü ifade edilmiş, ne kadar kırıncı olursa olsun bilin ki bir gün bir şekilde bunları yeniden gözden geçirebilir ve bu davranışlar hakkında daha işinize yarar değerlendirmeler yapabilirsiniz.
- Anne babanızda beklediğiniz davranış biçimi ne ise siz de mümkün olduğunca o tarz davranmayı seçin.
- Unutmayın hiçbir anne baba çok kızgın ve kırgın da olsa çocuğunu üzme niyetiyle davranmaz, o yalnızca çocuğu için doğru bildiğini yapmak ister.
- Anne babanızın size getirdiği kısıtlamaların çoğu size güvenmediği ya da inanmadığı için değil, ailenizin ve sizin kontrol edemeyebileceğiniz bazı tehlikelerle karşılaşmanızdan endişe duyduğu içindir.

GELECEK BEKLENTİLERİMİZ VE STRES YAŞANTILARIMIZ

Stres yaşantılarımızın engellenme ve tehdit hissetmeye bağlı yaşantılar olduğunu belirtmiştik. Ergenlik döneminde, düşünsel ve duygusal olarak bugün ve gelecek, geçmişten daha önemli bir anlam taşıdığı için, yakın ya da uzak geleceğimizle ilgili her türlü engellenmeler stres yaşantılarına yol açabilir. Örneğin liseyi bitirme, bizim için bir hedef ise; zaman zaman ders çalışmaya zorlanıyorsak, dikkatimizi toplayamıyor ve benzeri yanlışları sıklıkla yapıyorsak, okulu bitiremeyeceğimiz kararına çabucak ulaşabiliriz. Bu kararın kendisi zaten ders çalışamamayı, dikkat toplayamamayı beraberinde getirecektir. İşte bu noktada üç önemli konu vardır:

1. *Yakın ve uzak gelecek hedeflerimizi belirleme, onlara ulaşmak için atılması gereken adımları belirleme ve bunları değişik kaynaklardan alacağımız bilgi ve desteklerle netleştirerek uygulamak gereklidir.*
2. *Hayal kurmada sınırsız, ancak hedef belirleme de ilk adımlarımız hep sınırlı ve gerçekçi olmalıdır. Bu bizi ne yaptığımızı, ne yapamadığımızı ve başka neler yapabileceğimizi sağlıklı değerlendirmemize yol açar.*
3. *Hedef belirlerken ve buna ulaşmak için çaba harcarken biraz esnek olabilmek de gereklidir. "Bu gerçekleşmezse ben bittim, başka hiçbir işe yaramam" şeklinde anlamlandırdığımız bir hedefin olması, bizim yalnızca tek bir özellikten ibaret olduğumuz gibi basit ve gerçek dışı bir düşüncenin ürünüdür.*

EK-22f. Eğitim-öğretim Ortamlarında İlişkiler

Eğitim-öğretim ortamlarındaki ilişkilerin temelinde öğrenme ve öğretme amaçları yer alır. Bu öğrenme ve öğretmenin konusu;

- zihinsel (tarihte bir olay-bu olayın bugüne yansımaları, bir kimyasal reaksiyon, bir şiir vb.),
- duygusal (iletişim, kendini ifade vb.)
- bedensel (spor, vb.) alanda yer alabilir.

Aslında öğrenme-öğretme süreçlerinde bu alanlar birbirinden tamamen bağımsız değildir, Tarihsel bir olayın öğrenilmesinde duygusal bir boyut, bedensel bir etkinliğin öğrenilmesinde zihinsel bir boyut mutlaka vardır, Öğrenme ve öğretme süreçleri bir dizi zihinsel, duygusal ve davranışsal etkileşim sürecini ifade eder,

Eğitim-öğretim ortamlarında öğrenme etkinliğini önemli düzeyde etkileyen bir faktör de öğrenci ile öğretmen ve arkadaşları arasındaki ilişkilerin nasıl olduğudur. Öğrencinin kendini ifade etme, karşısındakini anlama konusunda karşılaşabileceği içsel ve dışsal engellerle nasıl mücadele ettiği doğrudan ve dolaylı olarak başarısını ve mutluluğunu etkileyecektir. İlişkilerde ne tür iletişim yollarının kullanıldığı önemlidir. Kişinin;

- Kendini anlatabilmek,
- Kendini anlaşılabilir hissedebilmek,
- Karşısındakini anlayabilmek,
- Karşısındakini anladığını hissettirebilmek için ne tür yollar kullandığına göre iletişiminin sağlıklı ya da sağlıklısız yönde olduğunu görebiliriz.

Sağlıklı iletişim duygu ve düşünceleri dinlemeye dayalı, anlamaya ve aktarmaya yönelik olan iletişimdir.

Sağlıklı iletişimin önemli koşullarından biri empati kurmadır. Empati genel anlamıyla, kendimizi karşısındakinin yerine koyarak karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlamaktır. Bunun en temel koşulu dinlemedir. Dinlemeyle birlikte anlamaya çalışma ve sonrasında anladığını aktarma yer alır. Bir insanı anlamak ile ona hak vermek farklı şeylerdir.

Sağlıklı iletişimin önemli koşullarından bir diğeri eleştiri alabilmek ve verebilmektir. Bireyin söyledikleri ya da yaptıkları konusunda beğenilen ve beğenilmeyen yönleri öğrenmeye karşı açık olması önemlidir, Eleştiri alabilmek kadar eleştiri verebilmek de ilişkiler açısından önemli sonuçlar yaratır.

Öğrenen-Öğreten İlişkisi

İlişkilerimizi etkileyen, şekillendiren etkenlerden biri toplumsal olarak hangi rolde olduğumuzdur. Dolayısıyla karşımızdakinin de toplumsal olarak hangi rolde olduğu önem kazanır. Eğitim-öğretim ortamlarındaki ilişkiler açısından bakıldığında, bu ortamlardaki iletişim daha çok ders, kurallar, davranışlar, sınav ve not üzerinden olmaktadır. Yani öğrenen ve öğretici rolleri üzerinden iletişim kurulmaktadır. Öğreticinin aldığı rol, *özelde* okulun ve genelde eğitim sisteminin kurduğu yapıyı işletmeye yöneliktir. Bu roller açısından belli bazı yazılı kurallar (örneğin kılık-kıyafet yönetmeliği) olduğu gibi yazılı olmayan ya da tanımı tam açıklanamayan ancak genel kabul görmüş (örneğin saygılı olma) kurallar vardır. Bunlara ek olarak. Öğretim için seçilen iletişim biçimi genel bazı kurallara bağlı olsa da öğretenden öğreneceğe değişiklik gösterebilir. Öğrenenin aktif katılımını sağlayan öğretimin daha kalıcı öğrenmeler sağladığı bilinmektedir, Eğitim-öğretim ortamlarındaki ilişkilerde temel zorluk alanı, sürekli olarak öğreticinin değerlendiren, öğrenenin de değerlendirilen konumunda kalıyor olmasıdır. Bunun yanında öğrencinin başarı ve başarısızlıklarında öğretmenin takındığı tavır ve tutumların nasıl olduğu da iletişimin yönünü belirleyen önemli etkenlerdendir,

Öğrenen-Öğrenen İlişkisi

Eğitim-öğretim ortamlarında önemli bir iletişim alanı da öğrenciler arasındaki ilişkiler yani arkadaşlık ilişkileridir. Arkadaşlık ilişkileri sınıf arkadaşlığı temelinde olduğu kadar,, başka sınıftan arkadaş ve dostluk, yakın arkadaşlık şeklinde gözlenebilir. Özellikle sınıf-içi etkileşimde öğrencilerin birbirine karşı takındığı tavırlar öncelikle ilişkileri ve beraberinde ders Başarısını, performansını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Örneğin sınıfta arkadaşlarının kendisine güleceği endişesini taşıyan bir öğrenci ders sırasında aktif katılım göstermekten kaçınabilir. Bu koşulda hem endişe taşıyan öğrenci hem de sınıftaki diğer öğrencilerin değiştirmesi gereken şeyler olabilir.

EK-22g. Stresle Başa Çıkma Konulu Özet

ÖZETLEYECEK OLURSAK; STRESLE BAŞAÇIKABİLMEK,

Bedensel Alanda:

- Dengeli ve düzenli beslenme egzersizleri
- Yeterli miktarda su alımı etkinliklerini
 - Düzenli uyku
- Doğru nefes alıp verme
- Gevşeme
- Spor
- İçermeli;

Duygusal Alanda:

- Stres verici yaşantının bizde olumsuz duygular yaratabileceğini kabul etmeyi,
 - Duygularımızın bizi ani karar ve davranışlara yönlmesine engel olmayı,
 - Duygularımızın farkına varmayı,
 - Duygularımızı anlamlandırmayı,
 - Duygularımızı ifade edebilmeyi,
- İçermeli;

Düşünsel Alanda:

- Stresin kaçınılmazlığını kabul etmeyi,
- Olaylar, insanlar, kendimiz, geçmiş, bugün ve geleceğe yönelik olumlu yönleri ön plana çıkarıcı bakış açısı geliştirebilmeyi,
- Sorunun tanımını yapabilmeyi,
 - Sorunu çözmeyi ön plana çıkarabilmeyi,
- Soruna ve sorunun çözümüne yönelik farklı bakış açılarına açık olabilmeyi
- İçerme
- li,

Sosyal Alanda:

- Gündelik düzenimizde zevk aldığımız en az bir uğraşa zaman ayırmayı,
- Stres zamanlarında olsun ya da olmasın sosyal ilişkilerimize zaman ayırmayı,
- Olumlu ve başarılı yaşantıları olduğu kadar olumsuz, başarısız ve sorunlu yaşantıları da paylaşmayı,
- Görev ve sorumluluklarımız dışında kendimizi geliştirecek çeşitli bilgi kaynaklarını kullanmaya istekli olmayı

İçermelidir.

Ek-23a: Stres verici yaşantıyla ilgili çizelge

Stres verici yaşantı, olay nedir? Nerede, ne zaman olmuştur?	Neler düşündünüz?	Neler hissettiniz?	Bedeninizde ne gibi değişiklikler oldu?	Çözüm için neler yaptınız? Ne kadar işe yaradığını Hiç-Biraz-Çok-Tamamiyle seçeneklerinden biriyle ifade ediniz.

Ek 23b: Stres verici yaşantıyla ilgili alternatifli çizelge

Stres verici yaşantı, olay nedir? Nerede, ne zaman olmuştur?	Neler düşündünüz?	Neler hissettiniz?	Bedeninizde ne gibi değişiklikler oldu?	Çözüm için neler yaptınız? Ne kadar işe yaradığını Hiç-Biraz-Çok-Tamamiyle seçeneklerinden biriyle ifade ediniz.	Alternatif düşünce ve çözümleriniz ile sonuçları nelerdir? (Ne kadar işe yaradığını Hiç-Biraz-Çok-Tamamiyle seçeneklerinden biriyle ifade ediniz.)

EK-24. Program İçeriğinde Kullanılan Sınav (kendini değerlendirme) Soruları

BU BİR DEĞERLENDİRME ETKİNLİĞİDİR

Sizden beklenen her bir soru için ayrılan yere yanıtı yazmanız, tüm yanıtları verdikten sonra her bir yanıtı 1 puan üzerinden değerlendirmeniz ve her bir yanıtta olumlu ve başarılı gördüğünüz noktaları işaretlemenizdir.

Gelsin!

Kolay

1. Stresin tanımını yapınız:
2. Engellenme ve tehdit hissetme ve sonucunda stres yaşama durumunu herhangi bir televizyon/sinema filmi, roman, öykü ya da tiyatro oyununda yer alan bir örnekle kısaca açıklayınız.
3. Sizin yaş grubunuz ve eğitim düzeyinizdeki bireylerin ne gibi stres yaşantıları olduğunu düşünüyorsunuz, belirtiniz (önem sırasında göre yazınız).
4. Stresin türleri nelerdir?
5. Stres yaşama konusunda düşüncelerin önemini vurgulayan bir örnek veriniz.

Ek-25. Öğrencilerden çalışma hakkında geribildirim almak üzere düzenlenmiş form

Bu çalışmada beğendikleriniz...

Bu çalışmada beğenmedikleriniz...

Bu çalışmada sizin için en önemli kazanç...

Bu çalışmanın geliştirilmesi için önerileriniz...

Ek- 26a

Tablo. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Ortalama Puanlarına Karşılık Gelen Standart Puan (z puan) Değerleri.

		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön Test	Son Test	İzleme	ÖnTest	SonTest	İzleme
		\bar{X} Ss	\bar{X} Ss	\bar{X} Ss	\bar{X} Ss	\bar{X} Ss	\bar{X} Ss
EÖYSBÇÖ	TOPLAM	-.397 .995	.528 .920	1.060 .790	-.536 .872	-.212 .706	-.443 .819
	Ders Çalışma-Sınav Hazırlanma	-.134 .928	.369 .946	.973 .775	-.771 1.062	-.302 .795	-.134 .777
	Duyuşsal-Davranışsal Boyut	-.778 1.283	.290 .708	.515 .660	.290 1.059	.065 .842	-.384 1.013
	Görev-Sorumluluk	.065 .759	.650 .954	.748 .942	-.520 .829	-.130 .666	-.813 1.032

EK- 26b

Tablo. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÖ'nin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Ortalama Puanlarına Karşılık Gelen Standart Puan (z puan) Değerleri.

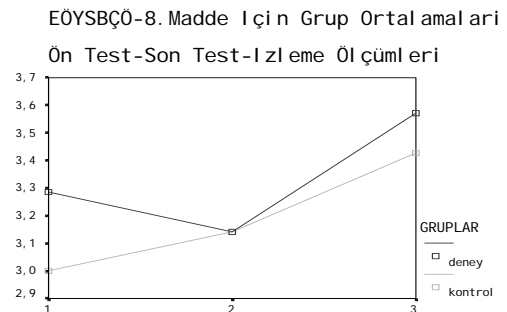
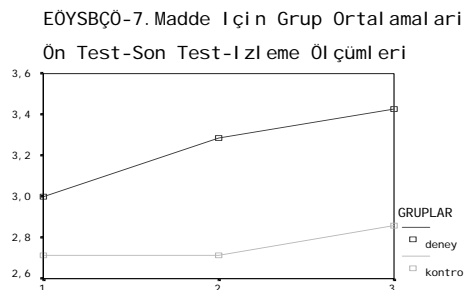
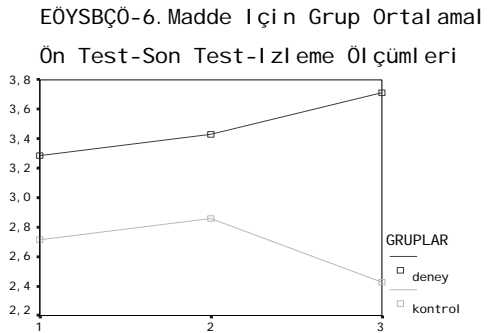
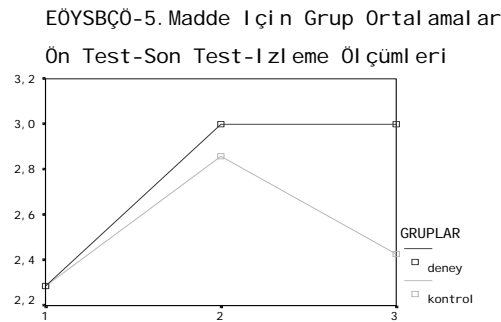
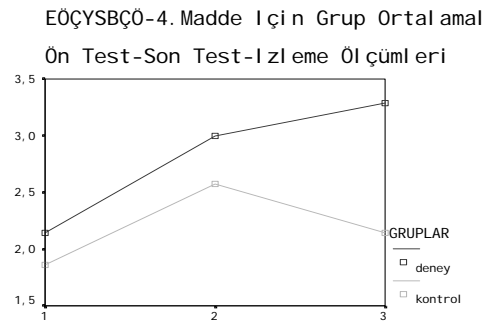
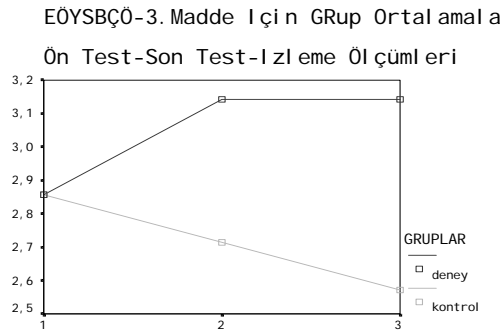
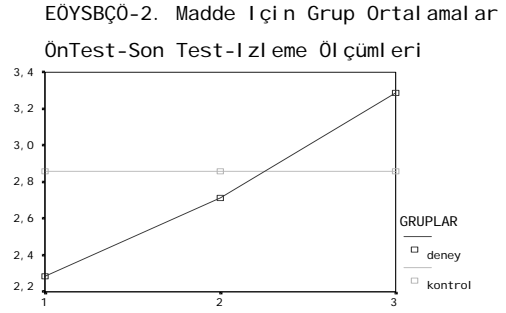
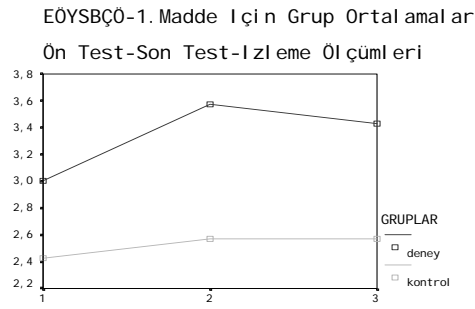
		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön Test	Son Test	İzleme	ÖnTest	SonTest	İzleme
		\bar{X} Ss	\bar{X} Ss	\bar{X} Ss	\bar{X} Ss	\bar{X} Ss	\bar{X} Ss
SBÖ	Aktif Başa Çıkma	-.280 1.297	.224 1.133	.654 1.096	-.149 .743	-.187 .795	-.261 .825
	Sosyal Destek	.242 .997	.285 .436	.478 .880	-.292 1.307	-.085 .811	-.635 1.223
	Çaresiz Yaklaşım	-.099 1.111	-.278E .991	-.331 .991	-.066 1.205	.298 .975	.199 .965
	İyimser Yaklaşım	-.105 .768	.413 .763	.048 1.139	-.336 1.501	.356 1.163	-.279 .404
	Geri Çekilme	.213 1.046	-.481 1.222	-.427 1.000	-.213 .800	.160 .600	.748 .984
	Kendini Suçlama	.281 1.118	3.88E .797	-2.813 1.062	-6.94E 1.488	.187 .961	-.187 .641
	Kaderci Yaklaşım	-.091 1.064	-.057 1.022	.011 .928	-.194 1.438	.079 1.106	.251 .601
	Doğaüstü Güçlerden Yardım Bekleme	-.259 .684	-.167 .522	-.350 .802	-.076 1.542	.198 .967	.655 1.151

EK- 26c

Tablo. Deney ve Kontrol Gruplarının BL'nin Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Ortalama Puanlarına Karşılık Gelen Standart Puan (z puan) Değerleri.

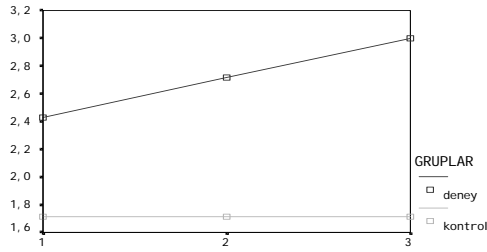
		Deney Grubu			Kontrol Grubu		
		Ön Test	Son Test	İzleme	ÖnTest	SonTest	İzleme
		\bar{X} Ss	\bar{X} Ss	\bar{X} Ss	\bar{X} Ss	\bar{X} Ss	\bar{X} Ss
BL	TOPLAM	.154 .948	-.340 .695	.090 .901	-.530 .949	.826 1.158	-.201 1.024
	Bilişsel- Duyuşsal	.129 1.033	-.040 .706	-.040 1.009	-.551 .871	.591 1.295	-.089 1.006
	Fizyolojik	-.214 .359	-.470 .611	.008 .875	-.214 1.096	1.222 1.310	-.316 .646
	Ağrı	.171 .853	-.364 .609	.349 1.246	-.453 1.087	.483 1.116	-.185 .931

EK- 27. Deney ve Kontrol Gruplarının EÖYSBÇÖ'nin Maddelerinden Ön Test, Son Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Ortalama Puanların (z puan değerleriyle) Dağılımı



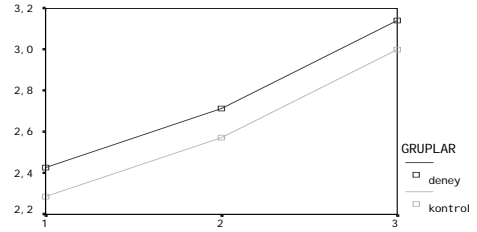
EÖYSBÇÖ-9. Madde İçin Grup Ortalamaları

Ön Test-Son Test-İzleme Ölçümleri



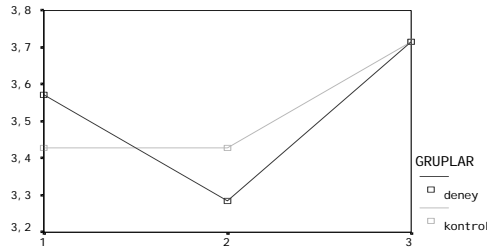
EÖYSBÇÖ-10. Madde İçin Grup Ortalamaları

Ön Test-Son Test-İzleme Ölçümleri



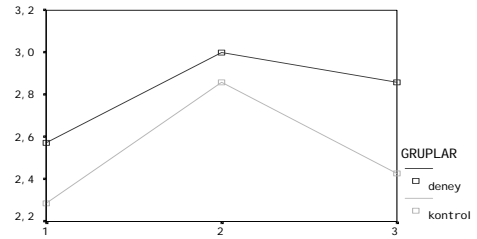
EÖYSBÇÖ-11. Madde İçin Grup Ortalamaları

Ön Test-Son Test-İzleme Ölçümleri



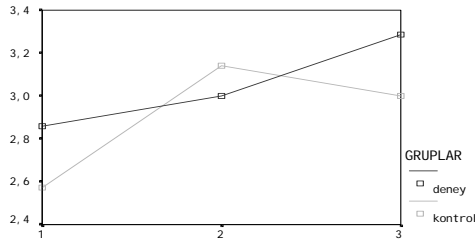
EÖYSBÇÖ-12. Madde İçin Grup Ortalamaları

Ön Test-Son Test-İzleme Ölçümleri



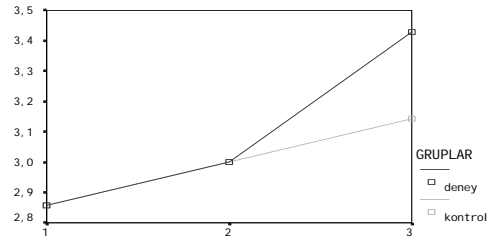
EÖYSBÇÖ-13. Madde İçin Grup Ortalamaları

Ön Test-Son Test-İzleme Ölçümleri



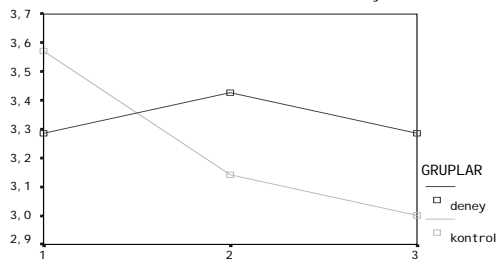
EÖYSBÇÖ-14. Madde İçin Grup Ortalamaları

Ön Test-Son Test-İzleme Ölçümleri



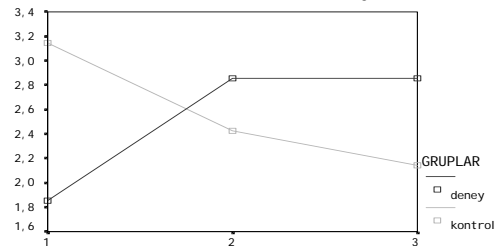
EÖYSBÇÖ-15. Madde İçin Grup Ortalamaları

Ön Test-Son Test-İzleme Ölçümleri



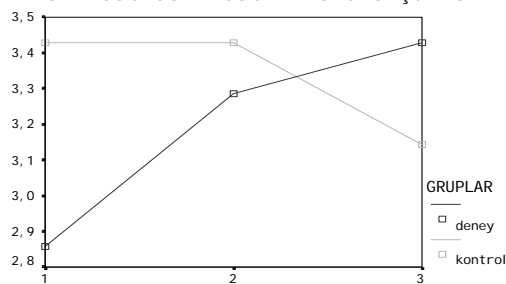
EÖYSBÇÖ-16. Madde İçin Grup Ortalamaları

Ön Test-Son Test-İzleme Ölçümleri



EÖYSBÇÖ-17. Madde İçin Grup Ortalamaları

Ön Test-Son Test-İzleme Ölçümleri



Ek-28. Deney (D) ve Kontrol (K) Grubundaki Öğrencilerin EÖYSBÇÖ'nin Maddelerinden Ön Test (Ö), Son Test (S) ve İzleme (İ) Ölçümlerinden Aldıkları Puanlar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	ÖSİ	ÖSİ	ÖSİ	ÖSİ	ÖSİ	ÖSİ	ÖSİ	ÖSİ	ÖSİ	ÖSİ	ÖSİ	ÖSİ	ÖSİ	ÖSİ	ÖSİ	ÖSİ	ÖSİ
K1	112	223	222	222	232	232	233	122	223	122	233	232	233	222	432	222	443
D1	133	233	343	223	223	334	233	334	223	223	334	333	333	223	344	133	234
D2	444	233	332	233	122	333	334	334	123	223	434	233	434	334	333	233	123
K2	334	233	243	243	113	332	333	233	222	223	444	232	334	233	434	322	333
K3e	232	433	333	122	111	333	323	334	111	223	333	233	333	333	344	323	444
D3	133	123	223	223	343	434	333	333	222	223	333	222	333	222	443	333	443
D4	333	234	344	233	233	344	444	433	333	233	444	233	344	344	233	133	233
D5	243	333	344	133	232	334	333	334	122	333	334	333	333	333	433	233	444
K4e	111	423	432	121	444	121	111	444	111	344	444	132	332	443	432	411	433
D6	444	323	323	344	234	343	343	333	444	333	433	232	233	334	333	232	333
K5	432	334	332	332	343	333	333	333	222	223	334	313	234	223	433	343	444
K6	244	442	313	123	241	333	444	444	112	333	444	343	241	444	333	431	332
K7e	433	132	333	332	333	333	333	434	331	333	434	332	334	334	333	333	233
D7	444	334	333	344	444	444	334	444	444	344	444	444	223	444	444	233	444