

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI**

**DUYGUSAL DIŞAVURUM AMAÇLI PSİKO-EĞİTİM
PROGRAMININ ERGENLERİN DEPRESYON, ANKSİYETE VE
STRES DÜZEYİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

ZEYNEP AKKUŞ ÇUTUK

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. MEHMET KAYA

ŞUBAT 2017

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI**

**DUYGUSAL DIŞAVURUM AMAÇLI PSİKO-EĞİTİM
PROGRAMININ ERGENLERİN DEPRESYON, ANKSİYETE VE
STRES DÜZEYİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

ZEYNEP AKKUŞ ÇUTUK


DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. MEHMET KAYA

ŞUBAT 2017

BİLDİRİM

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


Zeynep Akkuş Çutuk

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Duygusal Dışavurum Amaçlı Psiko-Eğitim Programının Ergenlerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Düzeyine Etkisi” başlıklı bu doktora tezi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.



Başkan (Danışman): Yrd.Doç.Dr. Mehmet KAYA



Üye: Doç.Dr. Tuncay AYAS



Üye: Doç.Dr. Fatime BALKAN KIYICI



Üye: Yrd.Doç.Dr. Filiz GÜLTEKİN



Üye: Yrd.Doç.Dr. Uğur DOĞAN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

24.03./2017



Doç.Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Hayatımızda çok önemli bir yeri olan, yaşamı zenginleştiren, renklendiren ve yaşamla baş etmemizde bize yardımcı olan duygular olmadan yaşayamayız. Günlük hayat içerisinde insanlar farklı farklı duygular yaşamakta, bu yaşanan duyguların yoğunluğu, derecesi, sıklığı ve ifade etme biçimi kişiden kişiye değişmektedir. Bazıları mutluluğunu coşkulu bir şekilde dışavururken bazıları donuk bir biçimde dile getirmekte, bazıları üzüntüsünü agresif ve sert bir şekilde ifade ederken bazıları ağlayarak ifade etmektedir. Ergenlik dönemi de duygular konusunda iniş çıkışların yaşandığı yaşamın önemli gelişim dönemlerinden birisidir. Bu dönemde depresyon, anksiyete ve stres gibi duygu durumuyla ilgili ruhsal rahatsızlıklarda da artış olduğu gözlenmektedir.

Duygular, duyguları fark etme ve ifade etme, ergenlik dönemi ve özellikleri, depresyon, anksiyete ve stres gibi kavramlarla ülkemizde çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmaların daha çok ilişkisel çalışmalar olduğu gözlenmiştir. Bu kavramların birlikte araştırıldığı deneysel bir çalışma literatürde mevcut değildir. Bu kapsamda bu çalışmada duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının ergenlerde depresyon, anksiyete ve stres düzeyine etki edip etmediği incelenmiştir. Duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programı ile ergenlerin duygusal dışavurum düzeyinde gerçekleşecek olumlu yöndeki bir değişimin depresyon, anksiyete ve stres düzeyini etkileyeceği düşünülmektedir. Ülkemizdeki ergenlik döneminde bulunan insan sayısı göz önünde bulundurulduğunda ve son yıllarda ergenlerde depresyon, anksiyete ve stresin arttığı dikkate alındığında, duygusal dışavuruma yönelik çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın yürütülmesi sırasında bana rehberlik eden, öneri ve katkılarıyla yol gösteren değerli danışmanım Yrd.Doç.Dr.Mehmet KAYA'ya, doktora eğitimim süresince verdikleri bilgi, danışmanlık ve katkılarından ötürü değerli bölüm hocalarıma,

Doktora eğitimim süresince her zaman yardım ve destek aldığım değerli bölüm arkadaşlarıma, akademik çalışmalarında beni her zaman destekleyen ve yol gösteren değerli hocam Doç.Dr.Kürşat SERTBAŞ'a

Sadece tez hazırlama sürecinde değil hayatımdaki her konuda yanımda olan, bana yol gösteren, yüreklendiren, güç katan ve yorulduğum zamanlarda bana moral vererek yoluma devam etmemi sağlayan eşim Selman ÇUTUK'a,

Kendilerinden çok şey öğrendiğim, hayata karşı duruşlarına hayran olduğum, bana kusursuz ailenin ne olduğunu gösteren, hayatım boyunca desteklerini ve sevgilerini hissettiğim çok değerli iki insana, annem Sultan AKKUŞ'a ve babam Davut AKKUŞ'a sonsuz teşekkürler, iyi ki varsınız.

Zeynep AKKUŞ ÇUTUK

Sakarya, 2017



ÖZET

DUYGUSAL DIŞAVURUM AMAÇLI PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN DEPRESYON, ANKSİYETE VE STRES DÜZEYİ ÜZERİNE ETKİSİ

Akkuş Çutuk, Zeynep

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYA

Şubat, 2017. xviii+207 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından hazırlanan duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyi üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma, 2014-2015 öğretim yılında Amasya ili Merzifon ilçesinde bulunan iki lisede öğrenim gören 9. 10. ve 11. sınıflara devam eden 492 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada deneklerin seçimi için Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) uygulanmıştır. Söz konusu ölçekten ortalamanın üzerinde puan alan 45 öğrenci araştırmanın denek havuzuna alınmıştır. Duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının pilot uygulamasını yapabilmek amacıyla denek havuzundan kura yoluyla 11 öğrenci belirlenmiştir. Denek havuzunda kalan 34 öğrenci arasından kura çekilerek 24 kişilik araştırma grubu oluşturulmuştur. Araştırma gruplarına (deney n= 12, kontrol n= 12) seçkisiz atama yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları da kura yöntemi ile seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir.

Çalışmada 2x3'lük (deney/kontrol grupları X ön-test/son-test/izleme testi) split plot deseni kullanılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan 12 haftalık duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney grubuna uygulanan oturumlar birer hafta arayla 90 dakikalık oturumlar şeklinde yürütülmüştür. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda deney ve kontrol gruplarında yer alan tüm öğrencilere Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) oturumlar başladığında, tamamlandığında ve tamamlandıktan 3 ay sonra olmak üzere farklı zamanlarda üç kez uygulanmıştır.

Bu ölçümlerden elde edilen verilerin analizinde ölçüm ve gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Üç ölçümden (ön-test son-test ve izleme testi) elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

Araştırma bulgularına göre araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturan depresyon, anksiyete ve stres değişkenlerinin tümü için müdahale x zaman etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferroni uyumlu çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Bonferroni uyumlu çoklu karşılaştırma testi ve varyans analizinden alınan sonuçlar psiko-eğitim programının depresyon, anksiyete ve stres belirtilerini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin 3 aylık izleme sonucunda da kalıcılığını koruduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular ışığında araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Dışavurum, Depresyon, Anksiyete ve Stres, Psiko-eğitim Programı, Ergenlik.

ABSTRACT

THE EFFECT OF PSYCHO-EDUCATION PROGRAM FOR EMOTIONAL EXPRESSIVITY ON ADOLESCENTS DEPRESSION, ANXIETY AND STRESS LEVEL

Akkuş Çutuk, Zeynep

Doctorate Thesis, Department of Educational Sciences, Field Psychological
Counselling and Guidance

Supervisor: Assoc. Prof. Mehmet KAYA

February, 2017. xviii+207 Pages.

The purpose of this study is to examine the psycho-educational program for emotional expression prepared by the researcher on the effects of adolescents on depression, anxiety and stress level.

The study was conducted with 492 students who attended the 9th, 10th, and 11th classes in two high schools located in the province of Merzifon, Amasya, in the 2014-2015 academic year. Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-42) were administered to the subjects in the study. Forty-five students who scored above the mean of the scale were taken to the pool of subjects. In order to be able to pilot the psycho-educational program for emotional expression, 11 students were selected from the pool of subjects through drawing . A research group of 24 people was formed by drawing lotteries out of the 34 students who stayed in the subject pool. Research groups (experiment n=12, control n=12) were randomly assigned. Experimental and control groups were also determined by means of a drawing method.

In the study, split plot design was used for 2x3 (experimental/control groups x pre-test/post-test /follow-up test). A 12-week psycho-educational program for emotional expression was prepared by the researcher in the experimental group. No action was taken in the control group. Sessions applied to the experiment group were conducted as 90 minute sessions in one week. The Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-42) was administered to all students in the experimental and control groups three times at different times, when they started, when they were completed, and 3 months after they were completed.

In the analysis of the data obtained from these measurements, a two-factor variance analysis technique was used for repeated measurements on the single factor to determine whether there was a difference between the measurements and the groups. The data obtained from three measurements (pre-test post-test and follow-up test) were analyzed with SPSS 20 packet program and the significance level was taken as .05.

According to the findings of the research, it was observed that the effect of intervention time x is meaningful for all the variables of depression, anxiety and stress constituting the dependent variables of the research ($p < .05$). Bonferroni compatible multiple comparison test was utilized to identify the source of this difference. The results obtained from Bonferroni compatible multiple comparison test and variance analysis were put forth that psychoeducation program is effective for decreasing depression, anxiety and stress and that this effect is preserved to be continued after the 3 monthly follow up. In the light of the discovered findings, results from the research are discussed and recommendations are given for future researches.

Keywords: Emotional Expressivity, Depression, Anxiety and Stress, Psychoeducation Program, Adolescence.



Aileme...

İÇİNDEKİLER

Bildirim	iii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	iv
Önsöz	v
Özet	vii
Abstract	ix
İthaf	xi
İçindekiler	xii
Tablolar Listesi.....	xvi
Şekiller Listesi.....	xviii
Bölüm I	1
Giriş.....	1
1.1 Araştırmanın Amacı	5
1.2 Araştırmanın Denenceleri	5
1.3 Önem	6
1.4 Sınırlılıklar	9
1.5 Tanımlar	10
Bölüm II	12
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	12
2.1.1 Ergenlik.....	12
2.1.1.1 Ergenlik Döneminde Fiziksel Gelişim.....	13
2.1.1.2 Ergenlik Döneminde Bedensel Gelişim.....	13
2.1.1.3 Ergenlik Döneminde Psiko-Motor Gelişim	15
2.1.1.4 Ergenlik Döneminde Bilişsel Gelişim.....	15
2.1.1.5 Ergenlik Döneminde Duygusal Gelişim	16
2.1.1.6 Ergenlik Döneminde Sosyal Gelişim.....	17

2.1.1.7 Ergenlik Dönemi Ruhsal Özellikleri.....	18
2.1.2 Duygusal Dışavurum.....	19
2.1.2.1 Duygu Kavramı.....	19
2.1.2.2 Duygusal Dışavurum.....	22
2.1.2.3 Duygusal Dışavurumun Ölçümü.....	26
2.1.2.4 Duygusal Dışavurum Modelleri.....	27
2.1.3 Depresyon	29
2.1.4 Ergenlerde Depresyon.....	31
2.1.4.1 Komorbid (Eştanı).....	33
2.1.4.2 Epidemiyoloji.....	34
2.1.4.3 Etiyolojisi	35
2.1.4.3.1 Beyin Gelişimi	36
2.1.4.3.2 Genetik Faktörler	36
2.1.4.3.3 Bilişsel Faktörler	38
2.1.4.3.4 Yaşam Stresi	39
2.1.4.4 Tedavi.....	41
2.1.5 Anksiyete	42
2.1.6 Ergenlerde Anksiyete.....	44
2.1.6.1 Komorbid (Eştanı).....	45
2.1.6.2 Etiyolojisi	46
2.1.6.2.1 Biyolojik Faktörler	46
2.1.6.2.2 Kişilerarası Stres	47
2.1.6.2.3 Bilişsel Faktörler	48
2.1.6.3 Tedavi.....	49
2.1.7 Stres.....	51
2.1.7.1 Stresi Doğuran Etkenler	52

2.1.8 Ergenlerde Stres	53
2.1.8.1 Ergenlerde Stresle Başa Çıkma.....	56
2.2 İlgili Araştırmalar.....	59
2.2.1 Duygusal Dışavurumla İlgili Araştırmalar.....	59
2.2.1.1 Duygusal Dışavurum Konusunda Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	59
2.2.1.2 Duygusal Dışavurum Konusunda Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	64
2.2.2 Depresyon, Anksiyete ve Stresle İlgili Araştırmalar.....	68
2.2.2.1 Depresyon, Anksiyete ve Stres Konusunda Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar .	69
2.2.2.2 Depresyon, Anksiyete ve Stres Konusunda Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	69
2.3 Alanyazın Taramasının Sonucu	71
Bölüm III.....	73
Yöntem.....	73
3.1 Araştırma Deseni.....	73
3.2 Araştırma Grubu.....	74
3.3 Veri Toplama Araçları	78
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	78
3.3.2 Depresyon, Anksiyete ve Stres (DASS-42) Ölçeği.....	78
3.3.2.1 Ölçeğin Psikometrik Özellikleri.....	79
3.3.2.1.1 Orijinal Form-Geçerlik.....	79
3.3.2.1.2 Orijinal Form-Güvenirlik	79
3.3.2.1.3 Türkçe Form-Geçerlik.....	79
3.3.2.1.4 Türkçe Form-Güvenirlik	80
3.3.2.1.5. Ölçeğin Lise Öğrencileri Üzerindeki Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması...	80
3.4 Psiko-eğitim Programının Geliştirilme Süreci.....	82
3.4.1 Programın Hazırlanması.....	82
3.4.2 Duygusal Dışavurum Amaçlı Psiko-Eğitim Programının Pilot Uygulaması....	83

3.4.3 Psiko-Eğitim Programının Hedefleri ve Hedef Davranışları	83
3.5 Verilerin Analizi.....	88
Bölüm IV.....	95
Bulgular ve Yorum.....	95
4.1 Birinci Denencenin Test Edilmesi	95
4.2 İkinci Denecenin Test Edilmesi	101
4.3 Üçüncü Denencenin Test Edilmesi	107
Bölüm V	114
Tartışma Sonuç ve Öneriler	114
5.1 Araştırma Sonucunda Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	114
5.1.1 Depresyonun Azaltılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması	114
5.1.2 Anksiyetenin Azaltılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması	116
5.1.3 Stresin Azaltılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması	119
5.2 Sonuçlar	122
5.2.1 Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Sonuçlar.....	122
5.2.2 Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Sonuçlar	123
5.2.3 Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Sonuçlar	125
5.3 Öneriler	127
Kaynakça.....	129
Ekler	155
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	209

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Deseni	74
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler	76
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ailesel Özelliklerine İlişkin Veriler	77
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerinin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanlara Uygulanan Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları	89
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-test, Son-test ve İzleme Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Levene Testi Sonuçları	90
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)'nin Ön-Test Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler.....	91
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)'nin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanların Mauchly Küresellik Testi Sonuçları.....	93
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Ön-Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	94
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Depresyon Alt Boyutu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	96
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Depresyon Alt Boyutu Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	96
Tablo 11. Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Depresyon Alt Boyutu Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiğine Göre Varyans Analizi Sonuçları	97

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Depresyon Alt Boyutu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin (Bonferroni) Testi Sonuçları	98
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Anksiyete Alt Boyutu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	101
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Anksiyete Alt Boyutu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	102
Tablo 15. Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Anksiyete Alt Boyutu Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiğine Göre Varyans Analizi Sonuçları	103
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Anksiyete Alt Boyutu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin (Bonferroni) Testi Sonuçları	104
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Stres Alt Boyutu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	107
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Stres Alt Boyutu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	108
Tablo 19. Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Stres Alt Boyutu Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiğine Göre Varyans Analizi Sonuçları	109
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Stres Alt Boyutu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin (Bonferroni) Testi Sonuçları	110

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Duygunun Model Kuramı	22
Şekil 2. Gross ve John'un Duygusal Dışavurum Modeli.....	28
Şekil 3. Modele İlişkin Faktör Yükleri	81
Şekil 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Depresyon Puan Ortalamaları Grafiği	100
Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Anksiyete Puan Ortalamaları Grafiği	106
Şekil 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Stres Puan Ortalamaları Grafiği.....	112

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç içerisinde insanlar, bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi çeşitli gelişim dönemlerinden geçerler. Bu dönemler içerisinde ergenlik, her bireyin yaşamının önemli bir kısmını oluşturan, çocukluk ile yetişkinlik arasında bir geçiş dönemidir.

Ergenlik döneminin en belirgin özelliği, hızlı büyüme ve gelişmenin yaşanmasıdır. Bu dönemde ergen biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan pek çok değişiklik ile karşılaşır (Yavuzer, 2015). Çocukluk dönemiyle kıyaslandığında, ergenlik de karşılaşılan biyopsikososyal sorunlar da artış meydana gelmektedir (Eskin, 2012). Bu dönemde ergen, vücudunda oluşan değişikliklere uyum sağlamak ve bunlara bağlı ortaya çıkan cinsel dürtülerle başa çıkmak durumundadır. Ergen, bilişsel yetilerinde meydana gelen olgunlaşma sonucunda hem kendisi hem de çevresiyle ilgili yeni değerlendirmeler ve soyutlamalar yapar. Bu dönemin gelişimsel ödevi olarak kimlik gelişimi önem kazanır. Ergen "ben kimim?" sorusuna yanıt bulmaya çabalar. Bu çabalama bazen bocalamalarla sonlanabilir. Sosyal açıdan ergenden beklentiler artar ve bu beklentiler doğrultusunda ergenin sorumluluklar alması gerekir (Alpaslan, 2012). Bu dönemin sonunda ise ergenlerden anne ve babası ile erişkin tipi ilişki kurabilen, sağlıklı ve uzun süreli arkadaşlık ilişkileri olan, bağımsızlığını kazanmış, bireysel değerler sistemini oluşturmuş, mesleki hedeflerini belirlemiş, cinsel kimlik gelişimini tamamlamış, olumlu başa çıkma ve sorun çözme becerilerini kazanmış, yaşadığı toplum içinde sosyal sorumluluklarını yerine getirebilen ve üretken bir erişkin olmaları beklenmektedir (Reif ve Elster, 1998).

Gelişimsel bu zorluklar psikiyatrik bozuklukların oluşmasına zemin hazırlayabilmekle birlikte, ergen, bu dönemde akademik başarısızlık yaşama, sevdiği birini kaybetme, ailenin parçalanması gibi pek çok olumsuz durumla, travmatik ve stresli yaşam olaylarıyla da karşılaşabilmektedir. Ergenlerin söz konusu bu olumsuz

yaşantılara tepkileri ve bu durumlarla başa çıkma stratejileri farklılık gösterir. Bazı gençlerin, karşılaştıkları bu zorluklarla yüzleşme ve üstesinden gelme konusunda diğerlerine göre daha başarılı oldukları ve daha iyi başa çıkma stratejileri kullandıkları görülmektedir. Bazı gençler ise bu olumsuz yaşantılar karşısında kendini güçsüz hissetmekte, yetişkinlik dönemi boyunca da katlanarak devam edebilen depresyon ve anksiyete gibi çeşitli psikolojik bozukluklar yaşayabilmektedir.

Depresyon, duygusal durumla ilgili, bellek ve düşünmeyle ilgili (bilişsel) değişiklikler, ayrıca davranışsal ve bedensel değişiklikler ortaya çıkartan, önemli bir ruhsal hastalıktır (Koroğlu, 2013). Ergenlik öncesi ve ergenlik dönemini ele alan araştırmalar depresyon oranının yaş ile arttığını desteklemektedir (McGee ve diğerleri, 1992). Majör depresyonun 9 yaş öncesinde görülme sıklığı oldukça düşükken, 9-19 yaşlar arasında hızla artmaktadır. Bu durum özellikle kızlarda daha belirgindir (LewinSohn ve diğerleri, 1994; Matos, Barrett, Dadds ve Short, 2003). Matos, Barrett, Dadds ve Short (2003), 10. sınıftaki ergenlerin (16-17 yaş) 8. sınıftaki ergenlere göre depresyon düzeyinin daha fazla olduğunu, 6. sınıftaki ergenlerde (10-13 yaş arası) daha az depresyon belirtileri olduğunu bulmuşlardır. Epidemiyolojik araştırmalarda depresyon görülme sıklığı okul öncesinde %0,9, okul döneminde %1,9 ve ergenlerde %4 olarak bildirilmektedir (Kashani ve Sherman, 1988).

Anksiyete ise kötü bir haber alacakmış, bir felaket olacakmış gibi nedeni belli olmayan bir sıkıntı, bir endişe duygusu olarak tanımlanır (Öztürk ve Uluşahin, 2015). Anksiyete bozukluklarının ergenler arasında en yaygın psikiyatrik bozukluk olduğu bulunmuştur. Yaşları 14-16 arasında değişen ergenler arasında anksiyete bozukluklarının yaygınlığının araştırıldığı bir çalışmada, ergenlerin %17'sinin bir ya da daha fazla anksiyete tanı kriterini karşıladığı, %8,7'sinde ise anksiyete bozukluğu olduğu bulunmuştur (Kashani ve Orvaschel, 1988). Ergenlik dönemi, hem fizyolojik hem de psikolojik açıdan önemli değişimlerle birlikte ergenin, özellikle gelişmekte olan kaygı bozukluğu belirtilerine karşı da savunmasız olduğu bir zaman dilimidir. Bu dönem sıklıkla kendisi ve diğerleri, gelişimsel kaygılar ve kişiler arası ilişkilerle ilişkin gelecek düşünceler açısından bir sahne kurmaktadır ve tüm bunlar kaygının gelişmesi açısından önemli olan faktörlerdir (Grant, 2013).

Araştırmacılar, depresyon ve anksiyetenin genellikle kavramsal düzeyde farklı olduğunu kabul etmektedir. Ancak, anketler ve klinik değerlendirmeler yoluyla yapılan ölçümler, depresyon ve anksiyetenin yüksek oranda birbiriyle örtüştüğünü göstermektedir (Clark ve Watson, 1991). Ayrıca, anksiyete bozukluklarının genellikle depresif bozukluklarla eş zamanlı olduğu (Manassis ve Monga, 2001), daha sonraki depresyonu etkileyebileceği (Silberg, Rutter ve Eaves, 2001), gelişimi, yaygınlığı ve ilişki açısından birçok benzerlikleri bulunduğu da saptanmıştır. Krumrie, Newton ve Kim (2010) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, erkek öğrencilerin %6'sı ve kadın öğrencilerin %11'inde hem depresyon hem de anksiyete bozukluğunun olduğu bulunmuştur. Anksiyete ve depresyon, akademik başarı, okuldaki davranışlar ve sosyal ilişkiler gibi psikososyal işlevin çoğu alanlarını olumsuz biçimde etkiler. Anksiyete ve depresyon belirtileri olan ergenler, daha düşük psikososyal işlevler, daha fazla stres ve bu belirtileri olmayan ergenlere göre daha az sosyal destek ile karakterize edilir (Derdikman-Eiron ve diğerleri, 2012; Nilsen, Eisemann ve Kvernmo, 2013).

Ergenlerin yaşadıkları bütün bu sorunlarla başa çıkabilmesinde duygusal gelişim açısından duygularını tanıyabilme, fark edebilme ve ifade edebilme diğer bir ifadeyle dışavuruma gibi bazı becerilere sahip olmaları oldukça önemlidir. Bu becerilerden duygusal dışavurum, bireyin yaşadığı duyguya eşlik eden, gülme, ağlama, surat asma ya da kapıyı çarpıp çıkma gibi çeşitli davranışsal değişimler olarak tanımlanır. Bu tanım, gözlenebilir davranışsal tepkileri vurgular ve duygusal dışavurum düzeyi, bireylerin duygusal dürtülerini davranışsal olarak gösterebilme derecesi ile belirlenir. Duygusal dışavurumu yüksek olan bireyler, olumlu ve olumsuz duygularını açık bir biçimde ifade ederler (Gross ve John, 1995).

Uzun süreli araştırmalar, duyguları sözsüz bir şekilde ifade etmenin diğerlerinin gerçek duygusal durumu hakkında önemli bilgiler verdiğini varsayar (DePaulo, 1991; Feldman ve Rime, 1991). Duygusal iletişimi ve sözsüz ipuçlarını düzenlemek ve diğerlerinin duygularını doğru bir şekilde anlamak için duygu, tutumlar ve durumları ifade edebilme, kişilerarası ilişkilerde özellikle önemli becerilerdir (Riggio, 1986). Andersen ve Guerrero'na (1998) göre sözsüz iletişim duyguların ifade edilmesinde başlıca araçtır. Sözsüz işaretler, iletişim kuran kişinin kendisi, eşi ve genel olarak ilişki hakkında nasıl hissettiğini gösterir (Burgoon ve LePoire, 1999).

Duygusal dışavurum, kanser tanısı almış kadınlar (Stanton ve diğerleri, 2000) ve yaşlı kişiler (Shaw ve diğerleri, 2003) gibi özel grupların yanı sıra genel örneklemede de fiziksel sağlık ve ruh sağlığı ile pozitif yönde ilişkilidir (Sloan ve Marx, 2004). Yapılan çalışmalar, duygusal dışavurumun olumlu, koruyucu yapısı ile duygusal dışavurumun eksikliğinin ya da bastırılmasının zararlı etkilerini göstermektedir (Lavee ve Adital, 2004). Duygusal dışavurumun stres ve hastalık karşısında daha iyi fiziksel ve psikolojik uyumu yordadığı, duyguları bastırmanın ise psikolojik ve fiziksel belirtilere yol açtığı bulunmuştur (King ve Emmons, 1990; Antoni, 1999; Stanton ve diğerleri, 2000). Astım, ağrı, kanser ve kalp damar hastalıkları gibi çeşitli sağlık parametreleri üzerinde duyguları bastırmanın olumsuz etkileri olduğu (Traue ve Pennebaker, 1993), duygusal dışavurumun, depresyon (Katz ve Campell, 1994; Sloan, Strauss ve Wisner, 2001), şizofreni (Earnst ve Kring, 1999), borderline kişilik bozukluğu (Herpertz ve diğerleri, 2001) ve diğer psikolojik bozuklukları (Watson, Pettingale ve Greer, 1984) içeren birçok psikopatolojide önemli bir rol oynadığı saptanmıştır.

Duygu ya da duygu düzenleme ile ilgili problemler, ruhsal problemler içerisinde büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Duygudurum ve anksiyete bozuklukları gibi bazı durumlarda, duygusal bozukluğun, öncelikle, rahatsız edici duygulara göre tanımlanması çok önemlidir (Mineka ve Sutton, 1992). Borderline kişilik bozukluğu, posttravmatik stres bozukluğu ya da alkol bağımlılığı gibi diğer durumlarda ise, duygu düzenleme güçlükleri, birçok psikopatolojinin merkezinde bulunmakta ve tedavisinde önemli bir rol oynamaktadır (Werner ve Gross, 2010).

Bu sebeple, araştırmada duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının ergenlerde depresyon, anksiyete ve stres düzeyine etki edip etmediği incelenecektir. Son yıllarda ergenlerde depresyon, anksiyete ve stresin arttığı göz önüne alındığında, duygusal dışavuruma yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın da bu ihtiyacın giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araŐtirmannn temel amacı duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres dőzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemektir.

1.2 ARAŞTIRMANIN DENENCELERİ

Araştırmada, yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda, aşağıda yer alan denenceler test edilecektir:

1. Duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu őđrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu őđrencilerine göre depresyon dőzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı dőzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından Őç ay sonra yapılacak izleme őlçőmőnde de kendini gösterecektir.
2. Duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu őđrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu őđrencilerine göre anksiyete dőzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı dőzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından Őç ay sonra yapılacak izleme őlçőmőnde de kendini gösterecektir.
3. Duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu őđrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu őđrencilerine göre stres dőzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı dőzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından Őç ay sonra yapılacak izleme őlçőmőnde de kendini gösterecektir.

1.3 ÖNEM

Ergenlik, çocukluk ile yetişkinlik dönemi arasında yer alan, fizyolojik, psikolojik ve bilişsel birçok değişimi içerisinde barındıran bir dönemdir (Andrews, Ainley ve Frydenberg, 2004). Ergenlik dönemi ilk olarak fizyolojik değişikliklerle başlar ve ergenin kendi kimliğini gerçekçi biçimde bulmasına kadar devam eder. Ergenin kendi kimliğini bulması demek, ailesinden gerektiği kadar bağımsızlaşması, kendi kararını verip kendi seçimini yapabilmesi, yaşam amacını gerçekçi biçimde kararlaştırması, cinsel çatışmalarını çözüp cinselliğini benimsemesi ve kendine uygun değer yargılarına sahip olması demektir (Ekşi, 1999:149). Ergenler, bir yandan bu değişim ve gelişmeleri yaşarken diğer yandan akademik, kişisel ve sosyal birçok problem ile karşı karşıya kalabilmektedir (Arslan ve Kabasakal, 2013).

Ergenlerin karşılaştıkları bu zorluklarla başa çıkma yetenekleri arasında önemli farklılıklar bulunur. Bazı ergenler, başka insanlar tarafından önemsiz görülebilecek sorunların üstesinden gelmede çok zorlanırlar. Stresle uyumlu bir şekilde başa çıkamadıklarından dolayı bu kişiler, problem davranışlar geliştirebilir ve bu durum ruh sağlığı sorunları yaşama riskini artırır. Buna karşın, önemli problemleri olan diğer ergenler ise hem stresli olaylarla başarılı bir şekilde başa çıkar hem de stresle başa çıkmada kullanabilecekleri yetenek ve kaynakları geliştirme fırsatı bulurlar (Seiffge-Krenke, 1995).

Ergenlik, strese yol açabilen çeşitli zihinsel ve fiziksel sağlık problemlerinin görüldüğü yaşamın savunmasız dönemlerinden biri olarak kabul edilir (Thaker ve Verma, 2014). Bu dönemde, ruhsal sorunların arttığı ve duygusal iniş çıkışların daha fazla yaşandığı, birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Eskin, 2012). Ergenlik boyunca, stresli yaşantılar ve başa çıkma biçimleri, birçok psikolojik problemin başlamasında ve devam etmesinde önemli bir rol oynar. (Compas, 1998). Gençler, stresli durumlarla uyumlu bir şekilde başa çıkamadığında, somatik belirtiler, panik ataklar, obsesif-kompulsif davranışlar veya otomatikleşen, ritüelleşen ve akıldışı hale gelen davranışlar göstererek parçalanma sürecine girme gibi çok çeşitli patolojik tepkiler gösterebilirler (Haan, 1977 akt. Geldard ve Geldard, 2013).

Ergenlerin karşılaştıkları bu sorunlarla başa çıkmalarında duygusal dışavurum düzeyleri büyük önem arz etmektedir. Duygusal dışavurum, bireyin işlevselliğinde

hayati bir öneme sahiptir ve psikopatoloji de önemli bir rol oynar. Gross ve John, (1995) duygusal dışavurumu, genellikle duyguya eşlik eden gülme, surat asma, ağlama ya da kapıyı çarpıp çıkma gibi çeşitli davranışsal (yüz, duruş gibi) değişimler olarak tanımlanır.

İnsanlarda, farklı ruhsal bozukluklar olmasına karşın, hepsi çeşitli derecelerde ve şekillerde, yüksek düzeyde olumsuz duygular yaşamakta ve bu duyguları yaşamak veya ifade etmek yerine bastırmaya çalışmaktadırlar (Gross ve John, 2003; Campbell-Sills ve Barlow, 2007). Duyguları bastırmak, fiziksel ve psikolojik sağlık ile bilişsel süreç yeteneğine zarar verdiğinden olumsuz bir durum olarak kabul edilir (Mendes, Reis, Seery ve Blascovich, 2003). Duyguları bastırmak, hissedilen gerçek duyguların ifade edilmesini engeller. Bu durum duygu ve davranışlar arasında uyumsuzluk hissinin oluşmasına yol açar ve kişinin duygularını olumsuz terimlerle değerlendirmesine neden olur. Bireyin duygularıyla ilgili açık olmaması, ruhsal durumunu iyileştirme imkânının azalması ve olumsuz duyguları düzenleme becerisini zayıf olarak algılaması ile sonuçlanır (Gross ve John, 2003). İlişkilerin kurulması için duyguların doğal ifade edilmesini engellediği için bastırma, sosyal problemler için risk faktörü olabilir (Tickle-Degnan ve Rosenthal, 1990). Butler, Egloff, Wilhelm, Smith, Erickson ve Gross (2003) yaptıkları çalışmada duyguları bastırmanın iletişimi, yakınlığı azalttığı, ilişki oluşmasını engellediği ve stres düzeyinin artmasına neden olduğu bulunmuştur. Duyguları bastırmak, bireylerin mevcut duyguyu ortaya çıkaran durumla ilgili sürekli düşünmelerine yol açarak olumsuz ruh hali, olumsuz bilişsel tarz ve depresyon belirtilerinin ortaya çıkma riskini artırır (Nolen-Hoeksema, Morrow ve Fredricson, 1993). Depresyon puanı düşük ve yüksek olan bireylerin duygusal farkındalık ve duygularını ifade etme düzeylerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, depresyon puanı yüksek olanların kendisinin ve diğerlerinin duygularını fark etmede sorun yaşadıkları saptanmıştır (Berthoz ve diğerleri, 2000). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir başka araştırmada, duygusal farkındalığı ve duyguları ifade etme düzeyi azaldıkça depresyon ve kaygı puanlarının arttığı bulunmuştur (Lundh ve diğerleri, 2002).

Duyguların ifade edilmesi ise fiziksel ve psikolojik iyi oluş ile ilişkilidir. Duygusal dışavurum, fiziksel (Fernandez-Ballesteros ve diğerleri, 1998) ve psikolojik iyi oluş (Buck, Goldman, Easton, ve Smith, 1998), sosyal ilişkiler (Levine ve Feldman, 1997) ve kişilikte (Abe ve Izard, 1999) önemli bir rol oynar. Burgin ve diğerleri (2012)

tarafından yapılan çalışmada, duygusal dışavurumu yüksek olan bireylerin öznel iyi oluş ve yaşam doyumunun daha yüksek olduğu, daha az yalnız oldukları, diğerleriyle daha iyi sosyal işleyiş içinde oldukları bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca benzer şekilde, duygusal dışavurum ile yalnızlık (Akın, 2012) ve boyun eğici davranış (Akın, Saticı ve Kayış, 2012) arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sosyal iyi olma ve duygusal dışavurum yapılarının birbiriyle ilişkili olduğunu ve duygusal dışavurumun sosyal iyi olmayı olumlu yönde yordadığı bulunmuştur (Kaya, 2013). Çelik (2013) tarafından lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurumu doğrudan yordadığı saptanmıştır. Çelik (2015) tarafından yine lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada ise öğrencilerin umutsuzluk, gelecekle ilgili duygular ve beklentiler ve umut düzeyleri ile duygusal dışavurum ve olumlu dışavurum arasında negatif ilişki olduğu, motivasyon kaybı ile olumlu dışavurum arasında da negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yapılan bütün bu çalışmalar, sıkıntılı ve travmatik olaylar karşısında duyguları ifade etmenin bir baş etme stratejisi ve tedavi yöntemi olarak kullanıldığını ve etkili olduğunu göstermektedir.

Çeşitli ruhsal sorunların oluşmasına zemin hazırlayan olumsuz duyguların ifade edilmesi bireyin, mutluluğunu, yaşam enerjisi ve direnci ile mücadele gücünü artırabilir. Bu kapsamda, duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programı ile ergenlerin duygusal dışavurum düzeyinde gerçekleşecek olumlu yöndeki bir değişimin depresyon, anksiyete ve stres düzeyini etkileyeceği düşünülmektedir.

Türkiye’de, 2004 yılında yayınlanan, Türkiye Bilimler Akademisi (TUBA) tarafından yürütülen ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu tarafından desteklenen bir çalışmanın sonuçlarına göre, ergenler için belirlenen risk faktörleri arasında; hırçın, sinirli, çekingen, kaygılı ve depresif olma gibi psikolojik özellikler yer almaktadır. Aynı raporda, gençlere yönelik önleyici programların geliştirilmesi de önerilmektedir. Sorunları klinik düzeyde olmayan ve tanısı ayrışmamış ergenler, yeterli destek verilmeyen, tedavi edilmeyen ve araştırılmayan bir grubu oluşturmaktadır. Bu grup yaşadığı problemlerle ilgili yardım almadığı için, zamanla ruhsal belirtileri ve klinik yakınmaları artmakta ve belli bir noktadan itibaren ilaç tedavisi ve uzun süren terapilere ihtiyaç duymaktadır. Bu genç nüfusun her gün kullandığı ilaç, katıldıkları psikolojik danışma oturumları ve benzeri hizmetler ülke bütçesine büyük bir maddi yük getirmektedir. Aynı zamanda bu gençlerin yaşadıkları

sorunlar nedeniyle başarısız olmaları, ders ya da yıl tekrarı yapmaları veya okuldan uzaklaşmaları da bu maddi yükün katlanarak artmasına neden olmaktadır. Ayrıca, bu durumdaki gençlerin yaşadıkları ruhsal sorunlar, aile ve sosyal çevrelerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Oysa etkililiği kanıtlanmış koruyucu ve önleyici grup eğitim uygulamalarına dâhil edilmeleri yoluyla, bu gençlerin yarattıkları mali yük ve sosyal çevreye olan olumsuz etkileri tam olmasa bile, yüksek oranda azaltılabilir (Sarısoy, 2014).

Araştırma kapsamında hazırlanan psiko-eğitim programının Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Bu psiko-eğitim programı, alan uzmanları tarafından eğitim kurumlarında gelişimsel ve önleyici amaçlı kullanılabilir. Ayrıca programın öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Bu program, özellikle okul danışmanlarının sayıca yetersiz olduğu eğitim kurumlarında daha çok öğrenciyi ulaşılabilmelerini de sağlayarak zaman ve mekân açısından yarar sağlayacaktır.

Ülkemizde, duygusal dışavurumun yalnızlık, umutsuzluk, intikam, sosyal iyi olma, yılmazlık ve boyun eğici davranış gibi çeşitli kavramlarla ilişkisi incelenmiştir. Ancak, bu çalışma duygusal dışavurum konusunda ilk deneysel çalışma olması ve ergenlerle yürütülmesi bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca, bu çalışma ile genç nüfusu yüksek olan ülkemizde duygusal dışavurum konusuna ilişkin yapılabilecekler akademik açıdan destek vermek hedeflenmektedir.

1.4 SINIRLILIKLAR

1. Araştırma grubu, 2014-2015 öğretim yılında Amasya ili Merzifon ilçesinde bulunan iki liseye devam eden 9., 10. ve 11. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, “Kişisel Bilgi Formu” ile “Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Deney grubuna uygulanan duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programı 12 oturum ile sınırlıdır.

1.5 TANIMLAR

Duygusal Dışavurum: Duygusal dışavurum, duyguların diğer bireyler tarafından gözlemlenebilecek şekilde çeşitli davranışlarla ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Gross ve John, 1995, 1997, 2003). Duygusal dışavurum, kısaca bireyin yaşadığı duyguya eşlik eden gülme, ağlama, surat asma ya da kapıyı çarpıp çıkma gibi çeşitli davranışsal değişimlerdir (Gross ve John, 1995:435). Bu tanım gözlenebilir davranışsal tepkileri vurgular ve duygusal dışavurum düzeyi, bireylerin duygusal dürtülerini davranışsal olarak gösterebilme derecesi olarak ele alınabilir.

Depresyon: Öztürk ve Uluşahin (2015) tarafından depresyon aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

Depresyon, derin üzüntülü, bazen de hem üzüntülü hem bunaltılı bir duygu durumla birlikte düşünce, konuşma, devinim ve fizyolojik işlevlerde yavaşlama, durgunlaşma ve bunların yanı sıra değersizlik, küçüklük, güçsüzlük, isteksizlik, karamsarlık duygu ve düşünceleri ile belirli bir sendromdur (Öztürk ve Uluşahin, 2015:264).

Bu araştırmada kullanılan Depresyon, Anksiyete ve Stres (DASS-42) Ölçeğine göre depresyon, düşük pozitif duygu, düşük özsaygı ve umutsuzluk duygusu olarak tanımlanır (Lovibond ve Lovibond, 1993; Lovibond ve Lovibond, 1995).

Anksiyete: Öztürk ve Uluşahin (2015) tarafından anksiyetenin tanımı yapılmıştır. Buna göre:

Anksiyete, kötü bir haber alacakmış, bir felaket olacakmış gibi nedeni belli olmayan bir sıkıntı, bir endişe olarak yaşanan bunaltı duygusudur (Öztürk ve Uluşahin, 2015:338).

Bu araştırmada kullanılan Depresyon, Anksiyete ve Stres (DASS-42) Ölçeği anksiyetenin, fiziksel uyarılma, panik ataklar ve ürkeklik (fizyolojik aşırı uyarılma) belirtileri ile ilgili olan maddelerini içermektedir (Lovibond ve Lovibond, 1993; Lovibond ve Lovibond, 1995).

Stres: Baltaş ve Baltaş (2014) tarafından stres aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

Stres, organizmanın bedensel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanması ile ortaya çıkan bir durumdur (Baltaş ve Baltaş, 2014:23).

Bu araştırmada kullanılan Depresyon, Anksiyete ve Stres (DASS-42) Ölçeğine göre stres, sürekli bir gerginlik hali, sinirlilik ve stresli olaylara aşırı tepki gösterme

eğilimi olarak tanımlanır (Lovibond ve Lovibond, 1993; Lovibond ve Lovibond, 1995).

Ergen: Cinsel kimliğini kabullenen, anne babaya bağılıktan kurtulan, toplumsal yerini araştıran ve bir mesleğe yönelme çabası içinde olan gençler için yapılan genel bir tanımlamadır (Öztürk ve Uluşahin, 2015). Bu araştırma, yaklaşık 15-18 yaşları arasında ve eğitim düzeyi olarak lise yıllarına karşılık gelen orta ergenlik döneminde bulunan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir (Steinberg, 2007).



BÖLÜM II

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Araştırmanın bu bölümünde konu ile ilgili kuramsal çerçeve, kavramlar ve konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.1 Ergenlik

Ergenlik, hızlı büyümenin ve her alanda değişimin yaşandığı, çocukluk döneminden büyük ölçüde farklılık gösteren, erişkinlik dönemine ilk adımın atıldığı insan hayatında önemli bir dönemdir.

Latin kökenli olan ergenlik kelimesi “yetişkinliğe doğru büyüyen” anlamındaki adolescere yükleminden türemiştir (Lerner ve Steinberg, 2004). Her toplumda, ergenlik dönemi, çocukluğun olgunlaşmamışlığından yetişkinin olgunluğuna geçişin, gelecek için hazırlanmanın gerçekleştiği bir büyüme dönemi olarak kabul edilir (Larson ve Wilson, 2004). Ergenlik bir geçişler dönemidir: biyolojik, psikolojik, toplumsal ve ekonomik (Steinberg, 2007).

Yaklaşık sekiz yıl süren ergenlik, insan yaşamının ilk iki yılı dışında, büyüme ve olgunlaşma ile ilgili en fazla değişimin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde ilk olarak fizyolojik değişim yaşanır. Fizyolojik değişim duygusal, sosyal ve zihinsel olgunluk için uygun bir temel hazırlar (Yavuzer, 2005).

Hamachek’e (Akt. Yavuzer, 2005) göre ergenlik, erinlikle başlayan, zihinsel bir durum, tutum ve yaşam tarzıdır. Bu dönem ergenin, ebeveyn denetiminden bağımsızlığını kazandığında sona ermektedir. Bu evrede ergen, “şimdi ve burada” olanı düşünmekten, daha olgun bir bilişsel yetenek olan varsayımsal durumlarla ilgili mantıklı çıkarımlar yapmaya doğru yönelmektedir. Bu dönemde, “ben neyim, diğerleri arasında neredeyim, öncelikle ben nasıl öyle oldum ve yaşamımla ilgili

olarak ne yapacağım” gibi sorulara cevap bulmaya çalışılır. Aslında, gençlik yılları, benliğin yaratıldığı değil, var olan benliğin keşfedildiği bir dönemdir.

Ergenlik dönemi, 12 ile 21 yaş arasını kapsar. Genellikle, 11-13 (12-14) yaş kızlar için, 13-15 yaş erkekler için buluş (erinlik) veya ergenliğin başları, 14-16 yaş kızlar için, 15-17 yaş erkekler için ergenliğin ortaları ve 16/17-21 yaş arası da her iki cinsiyet için ergenliğin sonları olarak kabul edilir. UNESCO, 15-25 yaş arasını, Dünya Sağlık Örgütü ise erişkin bedenine sahip olmak için 10-19 yaşları arasında geçen süreyi, ergenlik dönemi olarak kabul etmektedir (Yavuzer, 2005; Kulaksızoğlu, 2014).

2.1.1.1 Ergenlik döneminde fiziksel gelişim

İnsan gelişiminin temel alanlarından biri olan fiziksel gelişim, bedensel ve psiko-motor (devinsel) gelişim olmak üzere iki alanı kapsar. Bedensel gelişim, genel olarak beden oranı ve fiziksel görünümde meydana gelen değişimle birlikte bedeni oluşturan alt sistemlerin büyüme ve gelişimini ifade eder. Psiko-motor gelişim ise beden ve sinir sistemi arasındaki organizasyona bağlı olarak ortaya çıkan organizmanın istemli hareketlerinin gelişimini kapsar (Siyez, 2013).

2.1.1.2 Ergenlik döneminde bedensel gelişim

Bedensel gelişim, kızlarda ve erkeklerde farklı zamanlarda başlamaktadır. Ortalama olarak kızlar, büyümeye erkeklerden 2 yıl önce başlarlar ve büyüme sürecini erkeklerden daha önce tamamlarlar. Kızlarda büyüme dönemi aşağı yukarı 10 yaş civarında başlar ve kızlar 11 yaşlarına geldiklerinde aynı yaştaki erkeklere göre daha uzun boylu ve kilolu olurlar. Ancak 13 yaşına gelindiğinde durum değişiklik gösterir ve erkeklerin beden yapıları kızlara göre daha yapılı olur. Ergenlik döneminde erkekler bir yıl içerisinde ortalama olarak 10-11 cm uzarken; kızlar 8-9 cm uzamaktadır. Bazı ergenlerin ise bir yıl içerisinde 12 cm kadar uzadığı da görülmektedir. Beden yapısında meydana gelen bu değişimlerde belirleyici olan hormonlar büyüme hormonu ile tiroid hormonudur (Steinberg, 2007; Kail ve Cavanaugh, 2010; Siyez, 2013).

Ergenlik boyunca, boydaki uzamaya hem kas hem yağ oranındaki artıştan kaynaklanan kilodaki artış eşlik eder. Bunun yanı sıra, bu iki boyutta önemli cinsiyet farklılıkları bulunur. Her iki cinsiyette kas gelişimi iskelet gelişimi hızında ve yakın paralelliktedir; ancak kas dokusu erkeklerde kızlardan daha hızlı gelişir. Beden yağları erinlik boyunca her iki cinsiyette de artar, ancak artış kızlarda erkeklerden daha fazladır ve kızlarda özellikle ergenlikten hemen önceki yıllarda biraz daha hızlıdır (Steinberg, 2007).

Ergenliğin kızlarda ve erkeklerde farklı yaşlar arasında başladığı kabul edilmektedir. Pubertenin başlangıç yaşı, cinsiyet, genetik, biyolojik, sosyo-ekonomik, beslenme, yaşam olayları ve çevresel etkenler gibi pek çok faktörün etkisine bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Siyez, 2013).

Puberte döneminde beden yapısında meydana gelen hızlı değişimlere cinsel olgunlaşma süreci de eşlik etmektedir. Hipotalamusun hipofiz bezine yetişkin düzeyinde cinsiyet hormonlarını yani androjen (erkeklik hormonu) ve östrojen (kadınlık hormonu) salgılama emrini vermesiyle cinsel olgunlaşma başlar. Yaklaşık dört yıl süren puberte dönemi; puberte öncesi, puberte ve puberte sonrası olmak üzere üç aşamadan meydana gelmektedir. Kızlarda yaklaşık olarak 9-10 yaşlarını erkeklerde ise 11-12 yaşlarını kapsayan puberte öncesi dönem çocuğun birincil cinsiyet özelliklerinin olgunlaşmaya başladığı dönemdir. Birincil cinsiyet özellikleri, üreme organlarının gelişimi ile ilgilidir. İkinci evre olan puberte döneminde üreme organları işlevselliğini kazanırken ikincil cinsiyet özellikleri de belirginleşmiştir. İkincil cinsiyet özellikleri, cinsel olgunlaşmayı gösteren ancak direkt olarak üreme organları ile ilişkili olmayan fizyolojik sinyallerdir. Bunlar; genital organlarda ya da memelerdeki değişimler, pubik, yüz ve beden kıllarının büyümesini ve cinsel organların görünüşündeki değişimleri içermektedir. Puberte dönemi kızlarda 11-12'li yaşlarda erkeklerde ise 13-14'lü yaşlarda başlayıp yaklaşık üç dört yıl devam etmektedir. Puberte sonrası dönemde ise iskelet gelişiminin tamamlanıp yeni biyolojik fonksiyonlarının işlev görmeye başladığı yaklaşık olarak 18'li yaşlara kadar devam eden dönemdir. Cinsel olgunlaşma sürecinin tamamlanma belirtisi, erkeklerde sperm üretiminin başlaması iken; kızlarda menstrüasyonun (adet döngüsünün) başlamasıdır (Steinberg, 2007; Siyez, 2013).

2.1.1.3 Ergenlik döneminde psiko-motor gelişim

Ergenlik döneminde kızlar ve erkekler motor becerileri bakımından da yaşamları boyunca ulaşabilecekleri en üst seviyeye erişirler. Fakat bu dönemin ilk yıllarında kemik ve kaslardaki büyümenin farklı hızlarda olmasından dolayı motor becerilerde azalma yaşanır. Eğer kemikler kaslardan daha hızlı büyürse kaslar gerginleşir ve beden hareketlerinin sarsıntılı (titrek) olmasına neden olur. Diğer yandan kaslar kemiklerden daha hızlı gelişirse kas dokuları gevşer ve hareketlerin ağırlaşmasına neden olur. Beyin son çocukluk dönemi boyunca kol ve bacakları hareket ettirebilmesi için kaslara enerji sağlanmasına programlanmıştır. Ergenliğin ilk yıllarında kemik ve kasların oranlarında değişim meydana gelmekte ancak beyin son çocuklukta programladığı gibi çalışmaya devam etmektedir. Buna bağlı olarak da motor becerilerde yetersizlik ortaya çıkmaktadır. Motor becerilerdeki bu yetersizlik kemik ve kaslardaki büyüme tamamlanmasının ardından beynin yeni kas-kemik oranına göre programlanması ile ortadan kalkar (Siyez, 2013).

2.1.1.4 Ergenlik döneminde bilişsel gelişim

Ergenlik, entelektüel bir genişleme ve akademik yaşantının öneminin farkına varmaya başlama çağıdır (Horrocks, 1954 akt. Yavuzer, 2005). Bu dönemde gençler, düşüncenin daha kontrollü ve daha dikkatli olmasını sağlayan bir “yönetici takım” geliştirirler. Bu, beş genel biçimde (Keating, 2004 akt. Steinberg, 2007) görülebilir:

1. Ergenlikte bireyler gerçek olanla düşüncelerini sınırlamak yerine neyin olası olduğunu çocuklardan daha iyi bilirler.
2. Ergenler, soyut kavramları daha iyi düşünebilirler.
3. Ergenlikte, bireyler düşünce sürecinin kendisi hakkında daha çok düşünmeye başlarlar.
4. Ergenlerin düşüncesi tek bir konuyla sınırlanmak yerine çok yönlü olmaya başlamaktadır.
5. Ergenler, çocuklara oranla şeyleri mutlak yerine daha görece görebilirler

Bu dönemin en önemli bilişsel özelliği soyut düşünmenin gelişmesidir. Piaget, ergenlerin daha farklı bir nitelikteki akıl yürütmeye-formel işlemlere dayanan bir düzey- geçtiklerine inanmaktaydı. Somut işlemsel çocuğun tersine, soyut işlemsel düşünen ergen, birçok toplumsal ve bilişsel duruma soyut bir mantık sistemi uygulayabilir (Steinberg, 2007). Görüş alışverişi ve tartışma çocuğun dünyasında önemli yer tutar. Çocuk çok sayıda probleme çözümler getirebilir. Mantık yürütmeye

başlar ve çıkarımlarda bulunur. Çocukta sınırlı olan düşünme yetisi ergende bu sınırları aşır farklı seçenekleri gözden geçirip seçenekler arasında tercihler yapabilecek, yeni kuramlar biçimlendirebilecek ve düşsel dünyaları kavrayabilecek bir aşamaya gelir. Sosyal sistemlere karşı başlayan ilgi, içinde bulunduğu sosyal çevreyi eleştirecek bir aşamaya gelir ve böylece objektif bakış açısı gelişmeye başlar. Toplumsal kurallara, gelenek ve göreneklere karşı tutumları değişir ve çocuktan farklı olarak bu kuralların değişebileceğini kavrar (Yavuzer, 2015).

Soyut düşüncenin gelişmesi ile birlikte ergenin kişiliğinde ve davranışlarında farklılıklar meydana gelir. Ergen benmerkezci düşünmeye başlar. Biricik ve benzersiz olma veya bireyselleşme duygusu, diğer insanlar ve kişilerarası konularla ilgili eleştirel düşünme yeteneğini beraberinde getirir. Bilgiyi algılama, kavrama ve bellekte tutma yeteneğinde değişimler meydana gelir. Ergenlerin, mantıksal düşünme ve kendileri için yargıda bulunma ve kararlar almada gerekli mantıklı düşünme kapasitelerini kullanma yeteneği ile yaratıcı düşünme yetenekleri gelişir (Geldard ve Geldard, 2013).

2.1.1.5 Ergenlik döneminde duygusal gelişim

Ergenlik döneminde, çocukluk dönemine kıyasla duyguların yoğunluğu ve ifade etme biçimi arasında farklılık bulunur. Çocuklar yaşadıkları öfke, kızgınlık ve sevinç gibi duyguları daha açık davranışlarla ve o anda ifade ederken; ergenler bu duyguları daha fazla gizleyip maskeleye eğilimindedir. Ergenlik döneminde yaşanan duygusal değişimlerin en önemli belirleyicileri, puberte döneminde büyümenin hızlı oluşu ile bu dönemde meydana gelen hormonal ve biyolojik değişikliklerdir. Puberte dönemi ile birlikte ergenlerin duygularının yoğunluğu artar ve yaşanan duyguya göre ifade biçimi de değişiklik gösterir. Öfke, kızgınlık gibi olumsuz duygular el, kol hareketleri, yüz ifadesi ve bağırma gibi sözlü ve sözsüz davranışlarla ifade edilirken; heyecan, coşku ve karşı cinse yönelik yaşanan duygular şiir ya da öykü yazma veya hatıra defteri tutma aracılığıyla dışa yansıtılır (Kulaksızoğlu, 2014).

Bu dönemde akran ilişkilerinde ve duygusal deneyimlerde artış ile birlikte iç yaşantıları inceleme gereksinimi artar (Derman, 2008). Çabuk heyecanlanma, utanma ve çekingenlik, yalnız kalma isteği, derslere karşı isteksizlik, aşırı hayal kurma ergenlerin duygusal yaşamlarında meydana gelen diğer değişiklikler arasında yer

almaktadır. Bütün bunlarla birlikte ergenin duygusal tepkileri de istikrar göstermez. Ergen, aynı olaya farklı zamanlarda farklı tepkiler verebilmektedir. Ya da neşeli ve mutlu bir durumdayken ergenin duygusal durumu, birden bire tamamen değişebilir (Kulaksızoğlu, 2014).

2.1.1.6 Ergenlik döneminde sosyal gelişim

Bu dönemde ergen, yaşadığı toplumda saygınlık kazanmaya ve statü sahibi olmaya gereksinim duyar. Toplumsal uyum büyük ölçüde bu ihtiyacın giderilmesine bağlı olmaktadır. Gençlik, bir anlamda toplumsal gelişimin ve uyumun yaşandığı yıllardır. Çocukça alışkanlıklar ve davranışlar yerini daha olgun tutumlara bırakır. Bu süreçte ergen, öğretmeninin ve anne babasının yardımı olmaksızın çevresine tek başına bakmayı da öğrenir. Ergenin sosyalleşme sürecini başarılı bir şekilde geçirip geçirmemesinde ailenin etkisi büyüktür. İlk sosyal uyumlarında deneyim fırsatı tanınan, özgür bir aile ortamında, yeterince sevgi ve güven içinde büyüyen çocuklar, ergenlik döneminde sosyalleşme sürecini başarıyla gerçekleştirirler (Yavuzer, 2015).

Gençlerin sosyalleşme sürecinde arkadaşlık ilişkilerinin etkisi de önemlidir. Bu dönemde ergenlerin arkadaş çevresi genişler ve bu durum ilişkilerle ilgili daha fazla tecrübe edinmelerini sağlar. Ebeveynlerin ve diğer yetişkinlerin görüşleri dikkate alınmazken, arkadaşların değerleri ve dünya görüşü önem kazanmaya başlar. Bazı durumlarda ise ergen, akran grubuna kabul edilmek için veya arkadaşları tarafından onay görmek için onların hareketlerini ve tutumlarını benimser görünür (Kulaksızoğlu, 2014). Ergenler sıklıkla kendilerini akranlarının gözlerinden görürler. Giyim tarzı, görünüm ve davranışlarının akranları tarafından onaylanmaması benlik saygılarında azalmaya yol açabilir. Ancak çok yakın ilişkiler bağımsızlığı kaybetme tehlikesi içerdiğinden ilişkilerdeki sınır bu yaş grubundaki ergenler için bir kaygı nedenidir (Derman, 2008).

Sosyal gelişim içinde ergenin bağımsızlaşması da önemli bir konudur. Bu dönemde anne babadan ayrılma, farklı bir birey olma ve bu durumu anne babaya da kabul ettirme girişimleri yoğun bir şekilde yaşanır. Ergen, çocukluk döneminde ebeveynlerine bağımlı iken, bu dönemde bağımsız bir kişi olmaya çalışmaktadır. Bağımsızlaşma sürecinde ailesiyle sağlıklı ve güvene dayalı bir bağlılık geliştiren ergen için bu durum, karışık ve büyük sosyal çevreyle ilişkisinde önemli bir destek

kaynağıdır. Ergenin arkadaşlarıyla kuracağı ilişkinin niteliği anne babasıyla olan ilişkisinden etkilenir. Ergenin ailesiyle kuracağı ilişkinin niteliği arkadaşlarıyla kuracağı ilişkiyi de etkileyecektir, ailesiyle güvene dayalı bir bağlılık ilişkisi geliştirmiş ergen, arkadaşlarıyla da benzer bir ilişki kurabilecektir. Anne babadan ayrılma ve farklı bir birey olma sürecinde ergenlerin duygusal olarak kendilerini anne babalarından uzak tutma çabaları, duygusal yatırımlarını özellikle karşı cins olmak üzere akran ilişkilerine yapmaları, riskleri doğru bir şekilde değerlendirememeleri, kendilerini her şeyi yapabilir olarak görmeleri ve otonomi istemeleri, ebeveynleriyle çatışma yaşanmalarına sebep olur (Derman, 2008; Kulaksızoğlu, 2014).

2.1.1.7 Ergenlik dönemi ruhsal özellikleri

Ergenlik dönemi ruhsal özellikleri incelendiğinde; dengeli ve uyumlu ilkökul çocuğunun yerine huzursuz, zor beğenen ve olaylara ani tepki veren bir bireyin geldiği görülür. Duygular, iniş çıkışlıdır ve gelgitler yaşanır. Ergen, çabuk sevinir ve üzülür, birden sinirlenir, önemli olmayan durumları sorun olarak görür. Duygu durumundaki bu değişiklikler ergenin tepkilerinin önceden kestirilememesine sebep olur. Akademik açıdan derslere karşı ilgisi azalmaya başlar, çalışma düzeni bozulur. İstekleri artar, kendine tanınan bütün hakları yetersiz bulur ve bütün yasaklara karşı koyma gibi bir tutum geliştirir. Genç kızlar, ayna karşısında saatlerini geçirebilirler, bir sivilceyle bütün gün uğraşabilirler. Beden imajı ile ilgili kaygılar artar. Fiziksel özellikler, zayıflık, şişmanlık, uzun olma, kısa olma gibi durumlar problem olmaya başlar. Kızlar erkeklerle, erkekler kızlarla ilgilenmeye başlar. Ergenler, çabuk büyümek ister ancak çocukluktan çıkmaları biraz daha zaman alacaktır. Ergenlik döneminde birey için bağımsızlık çok önemlidir. Evden kopup çevreye yönelmek bu dönemde belirgin yaşanan bir istektir. Ergenlik, hayranlık ve tutkuların bol olduğu bir dönemdir. Yeni rol modelleri aramaya başlarlar. Bunlar herhangi bir siyasetçi, öğretmen, sporcu, yazar veya sinema oyuncusu olabilir. Bu dönemde ergen coşkulu, idealist ve hayalcidir. Ahlaki değerlerin sınırları kesin belli değildir, genç yapılan hataların bilerek mi bilmeyerek mi işlendiğine göre bir yargıya varır (Yörükoğlu, 1986).

2.1.2 Duygusal Dışavurum

Duygusal dışavurum kavramını anlamak için “duygu” kavramının tutarlı ve işlevsel tanımlarının ve benzer olgulardan farklarının ele alınması yerinde olacaktır.

2.1.2.1 Duygu kavramı

İşlevselci teorisyenler, duyguyu, fizyolojik tepkiler, sözsüz ifadeler, bilişsel değerlendirmeler ve davranış eğilimleri gibi farklı bileşenlerden oluşan içsel veya dışsal uyaranlara karşı gösterilen uyumlu tepkiler olarak tanımlamışlardır (Ekman, 1982; Frijda, 1988). Birçok teorisyen, duyguları işlevselci bakış açısına göre değerlendirse de hepsinin üzerinde durduğu noktalar farklıdır. Örneğin bazıları, duygunun ilişkisel unsurlarını vurgulamışlardır; öyle ki olayların kişiler arasındaki anlamı, duyguların anlaşılması ve tanımlanmasının merkezinde olur (örn. Lazarus, 1991). Buna benzer olarak sosyal yapısalcıların bakış açısı, ilişkisel anlamı vurgular ancak öte yandan bu teoriler, bireyin olayların anlamlandırılmasında yüklediği etkin rolüne dikkat çeker. Bu durum, özellikle utanma ve yüz kızarması gibi kişinin kendi kendisine yöneltmiş olduğu duygular için geçerlidir (örn. Lewis, 2008; Frijda, 1986) (Southam-Gerow, 2014). Çağdaş duygu teorileri, davranışsal, motor ve fizyolojik tepkileri hazırlayan, karar vermeyi kolaylaştıran, önemli olaylarda hatırlamayı sağlayan ve kişiler arası etkileşimi etkileyen duyguların önemini vurgular (Gross ve Thompson, 2007). Duygular üzerine olan teori, uzun bir geçmişe sahip olsa ve sıklıkla farklılıklar gösterse dahi, duygular hakkındaki son değerlendirmeler, duyguların biyolojik ve evrimsel destekli temellerine odaklanır. Duygusal tepkiler, olağanüstü geniş bir çeşitlilik gösterir. Örneğin, duygu, bir film sırasında üzülme, bir arkadaşının davranışından mahcup olmak, eğlenceli bir e-mailden hoşlanmak, trafikte rahatsız olmak, borsanın düşmesinden korkmak, bir ebeveyne duyulan kızgınlıktan sonra suçluluk hissetmek ya da yakalandığı hastalığın iyi seyirli olduğunu öğrendikten sonra rahatlamak anlamına gelebilmektedir. Bu duygular, hafif ya da şiddetli, olumlu ya da olumsuz, özel ya da genel, kısa ya da uzun süreli, birincil (ilk duygusal tepki) ya da ikincil (bir duygusal tepkiye verilen duygusal tepki) olarak değişmektedir (Werner ve Gross, 2010:14).

Duygular, yaşamımızda önemli bir rol oynar. İlk olarak, duygular, hassas ve gelişmiş bir içsel rehberlik sistemi gibi çalışır. Duygular, öncelikle, insanın doğal ihtiyaçları

karşılanmadığında uyarı verir. Örneğin, yalnız hissettiğimizde, diğer insanlar ile ilişki kurma ihtiyacımız karşılanmamıştır. İkincisi, duygularımız bilgilerin önemli bir kaynağıdır, bu nedenle duygular karar almamızda bize yardım eder. Son olarak duygular, fiziksel ve ruhsal sağlığımızı korumamız için gerekli olan sınırları belirlememizde bize yardım eder (Goleman, 1995). Birçok duygu, duygu yaşayan bireyin ve onun sosyal çevresi arasındaki ilişkiyi nasıl değiştirmesi ya da sürdürmesi gerektiğini belirler. Örneğin öfke, kişinin hedeflerine ulaşmasını engelleyen bir saldırı dürtüsü iken korku, bireye, bir durumun tehlikeli olduğunu ve kaçmak gerektiğini söyler. Buna karşın, olumlu duygular, mevcut durumun yararlı olduğunu ve sürdürülmesi gerektiğini bildirir (Southam-Gerow, 2014). Ancak, duygular bize sağladığı faydaların yanında zararda verebilir. Duygular, yanlış türde olduğunda, uygun olmayan bir içerikte meydana geldiğinde, çok yoğun ya da çok uzun sürdüğünde problem yaratır (Werner ve Gross, 2010).

Werner ve Gross (2010), duygu kavramının yapısını daha anlaşılır kılmak için, prototipik duygusal tepkilerin çeşitli özelliklerini tanımlamışlardır. Ancak bu özellikler her duygusal tepkide bulunmayabilir. Duygunun ilk özelliği, onun tetikleyici ya da durumsal bir başlatıcısının olmasıdır. Duygu, ne olursa olsun, psikolojik olarak ilişkili ya dışsal (bir araba kazasını görmek) ya da içsel (gerekli bir yüzleşmeyi tahmin etme) bir durum ile başlamaktadır.

Duygunun ikinci özelliği, dikkattir. Durumlar, içsel ya da dışsal olsun, bir duygusal tepkinin oluşması için dikkat edilmesi gerekmektedir.

Duygunun üçüncü özelliği ise, değerlendirmedir. Dikkat edildikten sonra, durumlar, kişinin hali hazırdaki aktif amaçları ile ilişkisi açısından değerlendirilmektedir (Lazarus, 1966 akt. Werner ve Gross, 2010). Amaçlar, kişinin değerlerine, kültürel çevresine, mevcut durumsal özelliklerine, toplumsal normlarına, yaşamının gelişimsel aşamasına ve kişiliğine bağlı olarak oluşmaktadır (Werner ve Gross, 2010). İki kişi tamamen aynı durumla karşılaşabilir, ancak amaçları farklı olabilir ve bu yüzden duruma dikkat etmeleri ve değerlendirmeleri farklılık gösterebilir. Örneğin, bir yönetici, iki ayrı çalışanına şunu söyleyebilir; “Biliyorum ki, ikinci gösteride, ilkinden daha başarılı olacaksınız”. İlk çalışan kendini desteklenmiş hissedebilir, ikinci çalışan ise bunu bir eleştiri olarak kabul edip, performansının iyi olmadığını düşünerek çökkün hissedebilir. İkisi arasındaki fark, bu kişilerin amaçları ve sonraki değerlendirmeleridir. İlk çalışanın amacı, sunum becerilerini

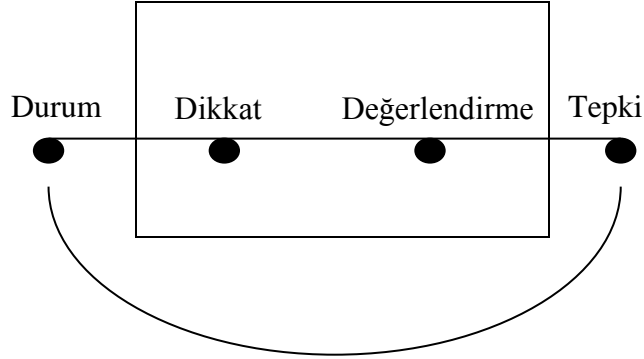
geliştirmektir. O, bu geribildirimi amaçları doğrultusunda yorumlamakta ve kendini iyi hissetmektedir. İkinci çalışanın ise ilk sunumu mükemmel yapmak gibi bir hedefi vardır ve bu geribildirim, kişinin bu amacına ulaşmakta başarısız olduğunu göstermekte, bu nedenle de olumsuz duyguyu tetiklemektedir. Bu örnekte görüldüğü gibi, bir durum kişinin amaçları ile uyumlu olduğu zaman olumlu duygular, kişinin amaçlarına bir engel olarak değerlendirildiğinde ise olumsuz duygular meydana gelmektedir. Bazı şeyler zamanla değiştiğinde, durum ya da durumun birey için taşıdığı anlam da değişecek ve böylece duygu da değişecektir (Werner ve Gross, 2010).

Bir durum dikkat edildikten ve kişinin amaçları ile ilişkili olarak değerlendirildikten sonra, değerlendirme, duygunun dördüncü yönü olan ayrıntılı duygusal tepkiyi harekete geçirir. Duygusal tepki, yaşantısal, davranışsal, merkezi ve periferik fizyolojik sistemleri içeren bir dizi koordineli tepki eğilimlerinden oluşur (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm ve Gross, 2005 akt. Werner ve Gross, 2010; Gross, 1999). Yaşantısal bileşen, günlük dilde “hissetme” olarak adlandırılmakta ve sıklıkla duygu ile birbirinin yerine kullanılmaktadır. Duygular, bireylere sadece bir şeyler hissettirmez aynı zamanda “gözleri dolmak”, “tepesi atmak”, “korkudan donakalmak” gibi ifadelerde olduğu gibi bir şeyler yapıyormuş gibi de hissettirir.” (Frijda, 1986 akt. Gross ve Thompson, 2007; Gross, 1999). Aslında, bedende meydana gelen nörobiyolojik süreçlerin duygusal içeriğe nasıl yol açtığı ve yaşantının, duygunun diğer yönlerinden nasıl ayrıştığı henüz bilinmemektedir (Barrett, Ochsner ve Gross, 2006; Bonanno, Keltner, Holen ve Horowitz, 1995 akt. Werner ve Gross, 2010). Duygular, aynı zamanda mutlulukta gülümseme veya korkuda gözlerin genişlemesi gibi davranışsal göstergelerle ilişkilidir. Ayrıca, duygular sıklıkla bizim bazı davranışları yerine getirmemizi (stres verici bir durumdan kaçmak, gülmek ya da birisine yumruk atmak gibi) olası kılmaktadır (Frijda, 1986 akt. Werner ve Gross, 2010).

Duyguların beşinci özelliği “değişebilir” olmasıdır. Bir kez başladığında, duygusal tepkiler, mutlaka sabit ve kaçınılmaz bir gidişatı takip etmemektedir. Duygular, bizim yaptığımız işi engelleyebilmekte ve farkındalığımızı etkileyebilmektedir (Frijda, 1986 akt. Werner ve Gross, 2010).

Duygunun bu temel özellikleri (durumsal öncelikler, dikkat, değerlendirme, çok yönlü tepki eğilimleri ve değişebilir olması) farklı kuramları tarafından da vurgulanmaktadır (Ekman, Friesen ve Ellsworth, 1972; Frijda, 1986; Levenson, 1994

akt. Werner ve Gross, 2010). Ayrıca bu temel özellikleri basit bir şekilde açıklamak için “model kuramı” kullanılmakta olup, model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 1. Duygunun Model Kuramı

Şekil 1’de duygunun model kuramında belirtilen durum-dikkat-değerlendirme-tepki sırası şematik olarak gösterilmektedir. Bu sıra, psikolojik bir durum (dışsal bir olay ya da içsel bir düşünce ya da imge) ile başlamaktadır. Bu durumsal tetikleyiciler diğer durumlarla karşılaştırılır ve durumun bilinirliği, değeri ve hedefin değerlendirmesini içeren yorumlara neden olur (Ellsworth ve Scherer, 2003 akt. Werner ve Gross, 2010). Yapılan bu değerlendirmeler, çeşitli duygusal tepkilere neden olmaktadır. Duygusal tepkiler, ilk başta bu tepkileri ortaya çıkaran durumu sıklıkla değiştirdikleri için, modelde, duruma geri besleme tepkisini gösteren bir ok bulunmaktadır. Örneğin, bir kişi zararsız bir olaydan dolayı öfkelendiğinde ve diğerleri bu öfkeyi gördüğünde, başkalarında bu durum korku uyandırabilir ve öfkelenen bireyden uzak durmalarına yol açabilir. Sonuç olarak, duygular, çevreyi değiştirebilir, değişen çevre de daha sonra ortaya çıkacak duyguları değiştirebilir (Werner ve Gross, 2010).

2.1.2.2 Duygusal dışavurum

Dışavurumla ilgili ilk görüşler, dışavurumun geniş bir davranışı içerdiğini belirtmektedir. Allport ve Vernon (1933) dışavurumu, “bir bireyden diğerine farklılaşan kendine özgü hareket yönleri” olarak tanımlamakta ve dışavurumcu

davranıştaki tutarlılığın analizinin kişiliğin anlaşılmasında gerekli ilk adım olduğunu ileri sürmektedirler. Allport ve Vernon (1933) doğrudan dışavurumla çalışmayı, kişiliği incelemek için en doğal olası yaklaşım olarak görmüşlerdir (akt. Gross ve John, 1998). 1970'lerin başlarında, dışavurumdaki bireysel farklılıklar üzerine çalışmalar tekrar başlamıştır (Buck, Savin, Miller ve Caul, 1972; Snyder, 1974 akt. Gross ve John, 1998). Bu, duygunun yüz ile ifadesi üzerine heyecan verici yeni araştırmaların devam ettiği zamandır (Ekman, Friesen ve Ellsworth, 1972; Ekman, Sorensen ve Friesen, 1969; Izard, 1971 akt. Gross ve John, 1998). Bu çalışmalar, dışavurumculuğun bir türüne ilginin artmasına neden oldu: duygusal dışavurum. Duygusal dışavurumla ilgili ilk tanımlamalar genellikle daha geniştir ve duygusal dışavurum “bireylerin kendini tanıtmaya, dışavurumcu davranış ve sözsüz duygusal davranışlarını gözleme dereceleri arasındaki farklılıkları vurgular (Snyder, 1974 akt. Gross ve John, 1998) ya da “belirgin bir yeteneği, harekete geçme isteğini ya da diğerlerini etkilemeyi vurgular. Dışavurumculuk, diğerlerini idare etmekten daha çok onları heyecandırma ile daha yakından ilgilidir. Duygusal dışavurum, duyguların iletilmesini içermesine rağmen, kişilerarası başarıdaki en güçlü öğeyi oluşturmaktadır (Friedman, Prince, Riggio ve DiMatteo, 1980). Daha sonra, dışavurumla ilgili tanımlamalar, daha dar bir alana odaklanmış ve sadece duygusal dışavurumu merkeze alan çalışmalar giderek artmıştır. Böylece, Kring, Smith ve Neale (1994) duygusal dışavurumu, duygusal yaşantıları etkin bir biçimde ifade etme derecesi olarak tanımlamışlardır. Söz konusu tanımda, bir değer (olumlu ya da olumsuz) ya da kanal (yüz, ses veya jest-mimik) dikkate alınmaz. Duygusal dışavurum ile çeşitli şekillerde farklı duyguları ifade etmeye yönelik genel bir eğilim vurgulanır. Gross ve John (1995) duygusal dışavurumu, bireyin yaşadığı duyguya eşlik eden, gülme, ağlama, surat asma ya da kapıyı çarpıp çıkma gibi çeşitli davranışsal değişimler olarak tanımlar.

Leising, Müller ve Hahn (2007) duygusal dışavurumu, kişinin duygularını ve diğerlerine karşı düşüncelerini gösterme derecesi olarak tanımlarken, Sabatelli ve Rubin (1986) duygusal dışavurumu, bireyin duygularını doğru bir şekilde iletilmesi olarak tanımlar. Friedman, Riggio ve Segall (1980) duygusal dışavurumun yapısının, duyguların ve hislerin ifade edilmesi ve spontan olarak dışavurulması ile ilişkili olduğunu ve bu doğal duygusal dışavurum şeklinin insanların “kişisel karizma” olarak tanımladığı şeyin temel unsuru olduğunu belirtmektedir. Duyguları ifade

etmenin sözsüz yüz ifadelerinin ve jestlerin dışavurumu ile ilişkili olduğu ve bireylerin sözsüz mesajları doğru bir şekilde gönderme ve alma becerisinin, diğerleriyle iletişim kurma becerisini etkileyen önemli bir faktör olduğu kabul edilmektedir (Buck, Savin, Miller ve Caul, 1972).

Duygusal dışavurum, araştırmalarda genellikle iki şekilde kullanılır. İlk önce, sıklıkla sözsüz ve yüz ifadeleri ile mesajları iletmek için kullanılır. Dışavurumcu bireyin duygusal kodlama becerisi yüksektir, diğer bir ifadeyle ne hissettiğini sözsüz iletişim yoluyla doğru bir şekilde ifade eder. İkinci olarak, sıklıkla genel dışavurumcu tarzı dolaylı bir şekilde kullanır (Friedman ve diğerleri, 1980).

Duygusal dışavurum günlük yaşam için önemlidir. Ayrıca, insanlar diğer insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurmak için olumlu ve olumsuz duyguları ifade etmelidir ve bazen daha kolay iletişim kurmak için duygularını ifade etmeyi engellemelidir (Sloan ve Marx, 2004; Gross ve John, 1997). Buna karşın, diğerlerine göre bazı duyguları ifade etmeyi kontrol etmek daha kolaydır. Örneğin, öfkeye göre mutluluğu dışavurmayı kontrol etmek daha kolaydır (Mayer, Salovey, Gombert-Kaufman ve Blainey, 1991).

Bireylerin duygusal eğilimleri ve bunları dışarı vurma şekillerinde önemli farklılıklar bulunmaktadır. Duygusal dışavurum, bireyin kişiliğinin ana bir bileşenini oluşturur çünkü duyguların iletilmesi, yüz yüze etkileşimde ve kişilerarası ilişkilerin gelişmesinde önemli bir rol oynar. Ayrıca, kişisel bir özellik olarak duygusal dışavurum, çeşitli durumlarda ve gelişim süreci boyunca nispeten tutarlıdır (Geist ve Gilbert, 1996; Gottman ve Levenson, 1992; King, 1993; Long ve Andrews, 1990; Sullins, 1991; Friedman, 1979; Kagan, Reznick, Snidman, Gibbons ve Johnson, 1988).

İkili ilişkilerde duygusal dışavurum, eşin doyumunu ve ilişkideki memnuniyetsizliği etkiler. Deneysel bulgular, duyguları iletmeyenin, eşin doyumunun yanı sıra kişinin kendi duygusal durumuyla ilgili farkındalığı artırdığını, bu durumun ilişkideki yakınlık ve doyum için zemin oluşturduğunu belirtmektedir (Gottman, Katz ve Hooven, 1996; King, 1993).

Araştırmacılar, yüz ifadelerinin hem bireyin yaşadığı belirli etkileri hem de bu etkinin yoğunluğunu yansıttığını kanıtlamıştır (Cacioppo, Petty, Losch ve Kim, 1986; Cacioppo ve Tassinary, 1990). Duygu yüz ifadelerini değiştirme ve kontrol

etme becerisi, sosyal ortamlardaki etkiyi yönetmeyi sağlar ve dışavurumcu insanlar daha sempatik olarak görülür ve dışavurumcu olmayan insanlara göre daha çok sevilir (Snyder, 1987; Friedman, Riggio ve Casella, 1988; Larrance ve Zuckerman, 1981). Bununla birlikte, duygusal dışavurumu yüksek olan bireyler sosyal etkileşimlerden daha fazla keyif alırken (Kring, Smith ve Neale, 1994) duygusal dışavurumun düşük olması, sosyal zevk alamama (Leung, Couture, Blanchard, Lin ve Llerena, 2010) ile ilişkilidir.

Duygusal dışavurum ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyle ilgili yapılan çalışmalar, nevroitiklik, dışadönüklük, baskınlık ve bağlanmayı içeren birçok kişilik özelliği ile duyguları ifade etme yeteneği arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir (Gross ve John, 1995; Friedman, 1979; Friedman, Riggio ve Segall, 1980). Özellikle, temel duyguların kodlanarak ifade edilmesi, baskınlık ile anlamlı ölçüde pozitif yönde ilişkiliyken dışadönüklük veya bağlanma ile önemli ölçüde ilişkili değildir. (Friedman, Riggio ve Segall, 1980). Bununla birlikte, nevroitikliğin olumsuz duyguların yaşanması ve ifade edilmesi ile pozitif yönde ilişkili olduğu, olumlu duyguların yaşanması ve ifade edilmesi ile de negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır (Wilson ve Gullone, 1999; Larsen ve Ketelaar, 1991; Watson ve Clark, 1992; Kardum, 1999; Lavee ve Adital, 2004).

İnsanların ruh sağlığı ile diğerlerine duygularını nasıl ifade ettikleri ilişkilidir (Greenberg, 2004; Greenberg ve Safran, 1989). Duyguların ifade edilmesi psikolojik ve fiziksel iyi oluşun sürdürülmesinde önemli bir rol oynamakta ve faydalı iken duyguların bastırılması bireylerin iyi oluşuna zarar vermektedir (Lavee ve Adital, 2004). Yapılan çalışmalar duyguları ifade etmek yerine bastırmanın, kardiyovasküler hastalıklar (Friedman ve Booth-Kewley, 1987), kanser (Fox ve Temoshok, 1988), eklem iltihabı (Udelman ve Udelman, 1981), depresyon (Sloan, Strauss ve Wisner, 2001), şizofreni (Earnst ve Kring, 1999) ve borderline kişilik bozukluğu (Herpertz ve diğerleri, 2001) olmak üzere birçok psikopatolojik hastalıklar ve fiziksel hastalıklar ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Duygusal dışavurumun yüksek olması, intihara karşı koruyucu faktörler olan iyi oluş ve güvenli bağlanma ile de ilişkilidir (Kerr, Melley, Travea ve Pole, 2003). Duygusal dışavurumun doğası ile tutarlı olarak, intihar düşüncelerinin Amerikan yetişkin örnekleminde duygusal dışavurum ile negatif bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur (Diggs ve Lester, 1996).

Duygusal dışavurumda cinsiyet farklılığına ilişkin olarak erkeklerin kadınlara göre duygusal dışavurumunun düşük olduğu, kadınların utanç, korku ve üzüntü gibi duyguları erkeklere göre daha sıklıkla ifade ettikleri bulunmuş, ayrıca kadınların üzüntü ile depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Kring ve diğerleri, 1994).

2.1.2.3 Duygusal dışavurumun ölçümü

Duygusal dışavurumun ölçümü üzerine yapılan araştırmaların çoğunda belirtilen iki genel strateji vardır. İlk olarak, kodlama becerisinin davranışsal ölçümleri bir araya getirilir. İkinci yöntem, bireyin ya dışavurum yeteneğiyle ilgili benlik algısını ya da dışavurum yeteneğine sahip olmaya ilişkin davranışları değerlendiren öz-bildirim ölçeklerini kapsar (Riggio ve Riggio, 2002).

Duygusal dışavurumun davranışsal ölçümleri, genellikle katılımcının yüzü duygularını ifade ederken video kayıt altına alınması ile yapılır. Bu yöntem, genellikle gösterilen ifadeleri ya da spontan ifadeleri içerir. İfadeler gösterildiğinde, deneğin, mutluluk, şaşkınlık, öfke, üzüntü, korku ve nefret gibi altı temel duyguyu yüz ifadesi ile canlandırması istenir (Ekman ve Friesen, 1975 akt. Riggio ve Riggio, 2002). İfadeler spontan bir şekilde ifade edildiğinde, deneğe, fotoğraf ya da kısa film gibi duyguyu ortaya çıkaran uyarıcılar gösterilir ve farkında olmadan videoya kayıt edilir. Dışavurum yeteneği, katılımcının yüz ifadesini, gösterilen duyguyu doğru bir şekilde yansıtmaya derecesine göre ölçülür. Araştırmalar, duygusal dışavurum yeteneğinin, duyguları kendiliğinden iletme yeteneği ile güçlü pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu belirtir, bu yüzden, bu yöntemlerin herhangi birinin kullanımı, duygu dışavurum yeteneğini doğru bir şekilde ölçmeye yardımcı eder (Zuckerman ve diğerleri, 1976 akt. Riggio ve Riggio, 2002).

İkinci ölçüm stratejisi, duygusal dışavurumu öz-bildirim ölçekleri kullanarak ölçmedir. Duygusal dışavurumun öz-bildirim araçlarının kullanımı daha kolay, maliyeti daha az ve bireyselleştirilmiş davranışsal ölçümlerine göre daha az zaman alır (Riggio ve Riggio, 2001; Riggio, Widaman ve Friedman, 1985 akt. Riggio ve Riggio, 2002).

Duygusal dışavurumu ölçmek için birçok standart öz-bildirim araçları geliştirilmiştir ve bunlar araştırmalarda geniş ölçüde kullanılmaktadır. Bunlar; sosyal beceri

envanterinin duygusal dışavurum alt ölçeği (SSI; Riggio, 1989) etkili iletişim testi (ACT; Friedman, Prince, Riggio ve DiMatteo, 1980); duygusal dışavurum ölçeği (EES; Kring, Smith ve Neale, 1994); ve Berkeley dışavurum ölçeği (BEQ; Gross ve John, 1995)'dir (Riggio ve Riggio, 2002).

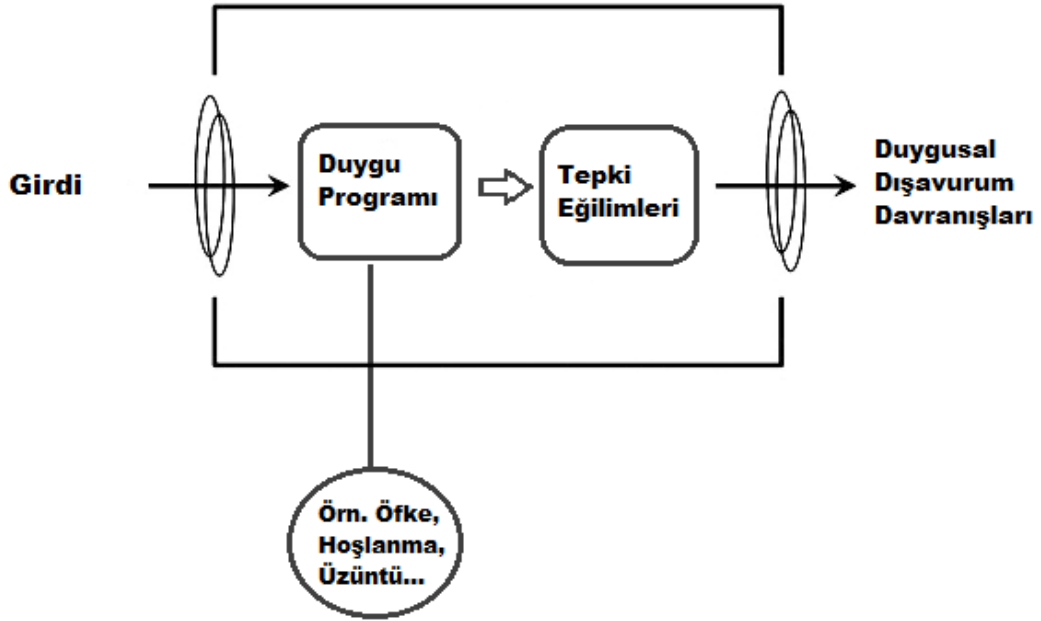
Öz-bildirim ölçümleri genellikle yüz, el ve duruş işaretlerini içeren gösterilen sözsüz iletişim davranışlarını araştırırken, davranışsal değerlendirmeler, yüz ifadelerinin doğruluğuna, sıklığına ve yoğunluğuna odaklanma eğilimindedir. Aslında, öz-bildirim araçları ile ölçülen dışavurumun yapısı, tek başına duygusal dışavurumun ötesine geçebilir, çünkü bireyin konuşurken jestlerini kullanması gibi duygusal olarak dışavurum olmadan da ifade edilebilir. Bu farklılıklara rağmen, çeşitli yöntemler sıklıkla birbirinin yerine kullanılabilir (Gross ve John, 1997; Martin ve diğerleri, 1999 akt. Riggio ve Riggio, 2002).

Bu dört ölçüm aracının hepsi, duygusal dışavurum ve kişilik arasındaki ilişkiyi incelemede kullanılır. Ancak, kişilik ve öz-bildirim ölçümleri arasında gözlenen ilişkileri etkileyen herhangi bir yöntem değişikliği yapılmadığında, kişilikteki bireysel farklılıklar ve duygusal dışavurum arasındaki en güçlü ilişkinin, kodlamanın davranışsal ölçümü yoluyla kurulduğu görülmektedir (Friedman ve diğerleri, 1980; Riggio, 1986 akt. Riggio ve Riggio, 2002).

2.1.2.4 Duygusal dışavurum modelleri

Duygusal dışavurumun birçok modeli vardır (örn. Gross ve John, 1995). Duygusal dışavurumla ilgili ilk önerilen modeller, dışavurulan ve sözsüz davranışların ifade edilmesinde kişinin kendini ne ölçüde gözlemlediğine odaklanmıştır (Snyder, 1974). Kring ve diğerleri (1994) duygusal dışavurumu, bireyin, değer ya da bir yön olmaksızın duygularını ne ölçüde dışa yansıttıkları şeklinde tanımlar. Onlar, duygusal dışavurumu, değişmeyen bireysel bir özellik olarak tanımlamaktadır. Bu yapıyı değerlendirmek için Kring ve arkadaşları (1994) öz-bildirim duygusal dışavurum ölçeğini geliştirdi. Bu sonuçlar, duygusal dışavurumu yüksek olanların, dışadönük ve sosyal olma eğiliminde de olduğunu göstermiştir. Ayrıca, duygusal dışavurumun yüksek olması, diğer insanlar ile artan olumlu sosyal yaşantılar ve mevcut faaliyetlerden daha fazla keyif alma ile ilişkilidir. Gross ve John (1995) ise, özellikle duygusal yaşantılara eşlik eden davranışsal değişimlere (yüz ifadesi gibi)

odaklanmaktadır. Gross ve John (1997) duygusal dışavurumun deneysel bir modelini önerdi ve bu modele göre, duygu, öncelikle içsel ya da dışsal bir girdinin bir duygu programını (örn. öfke, hoşlanma, üzüntü) tetiklemesi ile oluşmaktadır. Bir kez aktif olduğunda, duygu programı bireyin çevresel önemli zorluklara ya da fırsatlara uyumlu tepkiler vermesini sağlayan tepki eğilimleri (öznel deneyimler, fizyolojik değişimler ya da davranış eğilimlerini içeren) oluşturur. Duygunun bu modelinde, duygular bireyleri herhangi bir şekilde davranmaya zorlamaz, sadece yönlendirir. Bundan dolayı, duygular her zaman ortaya çıkmaz: duygusal tepki eğilimleri görünür davranış olarak ifade edilir ya da edilmez. Bu modelde, duygu dışavurumcu davranış, duygusal tepki eğilimlerini artırır.



Şekil 2. Gross ve John'un Duygusal Dışavurum Modeli

Şekil 2'de görüldüğü gibi, bu modele göre duygu, öncelikle içsel ya da dışsal bir girdinin bir duygu programını (örn. öfke, hoşlanma, üzüntü) tetiklemesi ile oluşmakta ve program aktif olduğunda, gözlemlenebilir duygusal dışavurum davranışlarına dönüşen veya dönüşmeyen, çeşitli tepki eğilimleri oluşturarak (öznel deneyimler, fizyolojik değişimler ya da davranış eğilimleri) bireyi eyleme geçmeye hazırlamaktadır. Gross ve John (1995) bu modelde, duygusal dışavurumu bir kişilik özelliği olarak tanımlamış ve duygusal dışavurumdaki bireysel farklılıkları anlamak için; duygu oluşumu ve dışavurumunun iki önemli yönü üzerinde durmuşlardır.

Bunlardan ilki bireylerin duygusal tepki eğilimlerinin gücü; diğeri ise bu duygusal eğilimlerin hangi düzeyde görünür dışavurumsal davranış olarak ifade edildiğidir. Yazarlar, bu iki yönü ölçen bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Ölçek, hoşlanma, mutluluk, öfke, korku ve üzüntü gibi belirli duyguların yanı sıra olumlu ve olumsuz duyguları içermekte ve “olumlu duygusal dışavurum”, “olumsuz duygusal dışavurum” ve “dürtü şiddeti” olarak üç alt boyut halinde duygusal dışavurum incelenmektedir (Gross ve John, 1995).

2.1.3 Depresyon

Öztürk ve Uluşahin (2015) tarafından depresyon aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

Depresyon, derin üzüntülü, bazen de hem üzüntülü hem bunaltılı bir duygu durumla birlikte düşünce, konuşma, devinim ve fizyolojik işlevlerde yavaşlama, durgunlaşma ve bunların yanı sıra değersizlik, küçüklük, güçsüzlük, isteksizlik, karamsarlık duygu ve düşünceleri ile belirli bir sendromdur (Öztürk ve Uluşahin, 2015:264).

Dünyada en sık görülen tıbbi sorunlardan biri olan depresyon, kişinin duygusal durumunu, düşüncelerini ve davranışlarını değiştirmesinin yanı sıra beden sağlığını da önemli ölçüde etkileyen bir durumdur (Köroğlu, 2013). Amerikan Psikiyatri Birliğinin yayınladığı DSM-5 tanı ölçütleri kitabında depresyon belirtileri, çökkün ve bunaltılı duygudurum, genel isteksizlik, ilgilerde azalma, uykuda azalma ya da artma, iştah ve kiloda değişiklik, psikomotor yavaşlama ya da ajitasyon, enerji azlığı, çabuk yorulma, değersizlik-yetersizlik-suçluluk duyguları, dikkati toplamada güçlük-unutkanlık, ölüm ve özkıyım düşünceleri şeklinde sıralanmaktadır. DSM-5’e göre majör depresyon tanısı koyabilmek için;

çökkün duygudurum ve isteksizlik ya da zevk alamamanın da içinde bulunduğu en az beş belirtinin olması, bu belirtilerin günlük, sosyal ve mesleki işlevleri etkileyecek ya da belirgin sıkıntı verecek şiddette olması ve en az iki hafta sürmesi gerekmektedir (Öztürk ve Uluşahin, 2015:268).

Dünya Sağlık Örgütünün tanı rehberi ICD-10’da ise;

depresyon hafif, orta ve şiddetli depresyon olarak üçe ayrılır. Buna göre hafif depresyon ölçütleri birey için kesinlikle anormal olacak derecede, büyük ölçüde çevre şartlarından etkilenmeyen hemen hemen günün tamamına hakim ve en az iki hafta boyunca süren çökkün duygudurum; normalde hoşlanılan etkinliklere karşı ilgi kaybı; enerji azalması veya çabuk yorulma belirtilerinden en az ikisinin olması ve toplam belirti sayısını en az 4’e tamamlayacak şekilde kendine güven ya da özaygının azalması; makul olmayan bir şekilde aşırı pişmanlık veya suçluluk; tekrarlayan ölüm veya intihar düşünceleri ya da her tür intihar girişimi; düşünme kabiliyetinde, dikkat toplamada azalma; kararsızlık, bocalama; psikomotor aktivitede değişme, her tür uyku bozukluğu; iştahta değişme buna eşlik eden

biçimde kiloda değişme belirtilerinin olmasıdır. Eğer hasta toplam 6 ölçütü karşılıyorsa orta derecede depresyon ve eğer ilk 3 belirtinin tamamıyla birlikte toplam 8 belirti varsa buna da şiddetli depresif nöbet adı verilir (Türkçapar, 2013:18).

Depresyon, olağan bir üzüntü ya da yas tutmadan öte, duygusal açıdan çökkün bir durumun olduğu bir rahatsızlıktır ve insanların en az % 10'u yaşamı boyunca bir kez depresyon geçirmektedir. Depresyon, kadınlarda erkeklerden iki kat fazla görülmekte; yaklaşık her 10 erkekten biri (%10) ve her 5 kadından biri (%20) yaşamının bir döneminde klinik depresyon geçirmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda depresyonun bir yıllık yaygınlığının %6,4 ve yaşam boyu yaygınlığının %15 olduğu bulunmuştur. Depresyon genellikle geç 20'li yaşlarda başlamakla beraber hemen her yaşta görülebilen çocuklarda, ergenlerde, yetişkinlerde ve yaşlılarda yaygın bir psikolojik rahatsızlıktır. Depresyon kendiliğinden, bir tetikleyici olmadan ortaya çıkabileceği gibi başka bir hastalığın sonucu olarak, ilaç kullanımına, alkol kullanımına bağlı olarak, doğum sonrasında, zor bir yaşam olayına tepki olarak da ortaya çıkabilmektedir. Belirtiler sıklıkla günler haftalar içinde ortaya çıkar, ilk belirti rahatsızlıktan önceki birkaç ay içerisinde görülebilen yaygın anksiyete, panik ataklar, fobiler, depresyon ölçütlerini karşılamayan yoğunlukta depresif belirtiler olabilir. Bu belirtiler iştah kaybı, hobilere karşı duyulan isteğin yok olması, çeşitli uyku düzensizlikleri (uykusuzluk da dahil olmak üzere), cinsel isteğinin kaybolması ve bunlara benzer daha birçok şeyi içerebilir. Bu belirtiler üç haftadan ya da bir aydan daha fazla sürdüğünde ve kişi kilo vererek toplam ağırlığının yüzde 5'inden daha fazlasını kaybedip bitkin düştüğünde, umudunu yitirdiğinde, düşünceleri yavaşladığında, herhangi bir şeye odaklanamadığında, o kişinin klinik düzeyde bir depresyonda olduğu söylenebilir. Majör depresif epizodun süresi değişmekle birlikte tedavi edilmeyen bir epizodun tipik olarak 6 ay veya daha uzun süreceği kabul edilmektedir (Sharp ve Lipsky, 2002; Köroğlu, 2006; Ertan, 2008; Harrison, 2011; Köroğlu, 2013; Türkçapar, 2013).

Depresyon geçiren kişilerin bazılarında kimi belirtiler hafif derecede sürmeye devam etmekle birlikte çoğu kişi normal işlevsellik düzeyine geri döner. Depresyonu olan bir kısım bireyde sadece yaşam boyu tek epizod şeklinde görülmekle beraber depresyon geçirenlerin %50-85'i yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde başka bir depresif epizod geçirir ve bu epizodlar tekrarlar. Tekrarlayan depresyonu olan kişiler yaşam boyu ortalama 4-5 atak geçirirler. Her tekrarlayan depresyon aynı zamanda %10-20 oranında yüksek intihar riski ile kronikleşme riski taşır. Epidemiyolojik

çalışmalar, depresif epizodun süresi uzadıkça düzelme olasılığının azaldığını göstermiştir, bu nedenle sürenin uzaması tedavi gerekliliğini gösteren önemli bir değişkendir (Monroe ve Harkness, 2011; Türkçapar, 2013).

Depresif hastaların kendilerine bakımları azalmış, bakışları boş, hareketleri yavaş, etraftaki uyaranlara karşı cevapsızlık, tepkisizlik ve ağırlık görülür. Bazı hastalarda ise tam tersi huzursuzluk ve özellikle sabahları daha kötü olmak üzere hareket ihtiyacı vardır. Depresyon yaşayan bireylere göre zaman daha yavaş ilerler, gelecek anlamsızlaşır ve karanlık olarak görülür, yaşanan her şey daha önce yaşanmış gibi gelir, dünya daralır, düşüncelerinde çaresizlik, umutsuzluk, yalnızlık, pişmanlık ve kendini suçlama eğilimi bulunur. Çoğunlukla depresyonlu bireyler olayları olduğundan farklı bir biçimde değerlendirir. Olaylara karamsar bir açıdan bakmakta, zaman zaman ağlama krizleri görülebilmektedir. Depresyonlu bireyler içinde olduğu durumdan kurtulamayacağına ve düzelemeyeceğine inanmaktadır. Duygusal alanda hüznün, karamsarlık, acı dışında hiçbir his kalmaması görülür. Aynı zamanda depresyonlu bireylerde güdülenme azalabilir (Köknel, 2005; Türkçapar, 2013).

Depresyon hastalarında, intihar davranışı oldukça yüksek bir ihtimaldir. Bu durum bazı hastalarda sadece bir ölme isteği iken, çoğu hastalarda ciddi intihar girişimlerine dönüşebilir. Birçok intihar girişimi, bir yardım çağrısı ya da taşkın bir davranıştan ziyade bireyin gerçekten ölmek istediği, ciddi intihar girişimleridir. Bütün intiharların ya da intihar girişimlerinin depresyonla bağlantısı olmamasına karşın, depresyon hastalarının çaresizlik ve umutsuzluk duygularını çok yoğun bir şekilde yaşamalarından dolayı, depresyonda olmayanlara göre intihar riskleri 30 kat daha fazladır (Blackburn, 2011).

2.1.4 Ergenlerde Depresyon

Depresyonda ergenlik dönemiyle birlikte belirgin bir artış görülmektedir. Majör depresyon çocuklarda yaklaşık %2 ve ergenlerde %5 oranında görülür. Distimi çocuklarda yaklaşık %2 ve ergenlerde %4 oranında görülür. 12 yaş altı çocuklarda depresyon yaşayanlar, sadece %1 ila 3 arasında oldukça düşük iken; 18 yaşında ağır depresyon vakası yaşayan ergenlerin oranının %20 olması ile oldukça yüksektir. Ülkemizde, Eskin, Ertekin, Harlak ve Dereboy (2008) yaptıkları araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yaklaşık %18'ine depresyon tanısı konabileceğini belirtmektedir.

DSM depresyon tanısı açısından süre, sıklık ve şiddet kriterleri karşılanamayan önemli depresyon belirtileri gösteren ergenler de dâhil edildiğinde bu oranlar gerçekten oldukça yüksektir (Lewis ve Simons, 2009; Austin ve Sciarra, 2012).

Ergenlerdeki depresyon, intihar için büyük bir risk faktörüdür ve intihar eden ergenlerin yarısından fazlasında depresif bozukluk olması ile bu yaş grubundaki ölümlerin önde gelen ikinci-üçüncü nedenidir. Depresyon, aynı zamanda sosyal ve eğitimsel alanlarda ciddi bozulmalar ile birlikte hastalık riskinin artmasına, sigara içme oranında artışa, madde kötüye kullanımına ve obeziteye yol açar. Bu nedenle, bu bozukluğu teşhis etmek ve tedavi etmek önemlidir (Sharp ve Lipsky, 2002; Thapar, Collishaw, Pine ve Thapar, 2012).

Bozukluğun klinik ve tanısal özellikleri, ergenlerde ve yetişkinlerde genel olarak benzerdir. İki ana sınıflandırma sistemi (Uluslararası Hastalık Sınıflaması-10 [ICD-10] ve Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El kitabı-5 [DSM-5]) depresyonu benzer şekilde tanımlar. Ancak çocuklar ve ergenler için depresif ruh hali yerine sinirlilik temel bir tanı belirtisi olarak kabul edilmektedir. Depresyondaki ergenler üzgünden çok huzursuz görünürler, suçluluk duyguları, ümitsizlik, gelecek kaygıları gibi belirtiler dikkati çeker. Yaş ilerledikçe hayattan zevk almama, hezeyanlar (mantık dışı düşünceler) zihinsel ve bedensel durgunluk, uyku fazlalığı daha sık görülür. Ergenler bedensel şikâyetlerden daha az yakınırlar. İntihar düşünceleri, konsantre olamama, mutsuzluk ve uykusuzluk hemen her yaşta dikkat çeken depresyon belirtileridir. İntihar düşünceleri her yaşta görülmekle birlikte, intihar girişimleri ve intihara bağlı ölümler hemen hemen sadece ergenlerde ortaya çıkar (yani ergenlik öncesi dönemde ki çocuklarda çok seyrek görülür). Erişkin depresyonunda kilo kaybı sık rastlanan bir depresyon belirtisidir. Ergenlerde kilo kaybından çok, yaşa göre beklenen kilonun alınıp alınmadığı üzerinde durulmalıdır. Sinirliliğin belirgin olması, ruhsal tepkisellik ve değişken belirtiler nedeniyle ergenlerdeki depresyon, yetişkinlere göre daha sıklıkla gözden kaçırılmaktadır. Ayrıca, ergenin var olan başlıca problemleri, açıklanamayan fiziksel belirtiler, yeme bozuklukları, anksiyete, okulu bırakma, okul başarısında düşme, madde kötüye kullanımı ya da davranış problemleri olduğunda depresyon gözden kaçabilir. Klinik ve klinik olmayan örneklem üzerinde yapılan boylamsal çalışmalarda ergenlerdeki depresyon vakasının % 60-90'ının bir yıl içinde gerilediği bulunmuştur. Bununla birlikte,

izleme çalışmalarında, gerileyen hastaların %50-70'i, 5 yıl içinde tekrar depresyon yaşamıştır. Ergenlerdeki depresyon ile sonraki nüks etme arasında güçlü bir ilişki olması nedeniyle eşdeğer yetişkin bozukluğun ergen başlangıçlı alt formu olarak kabul edilir. Ayrıca, çok az yetişkinde, kalıntı belirtiler ya da bozulma ile depresyon arasında tamamen semptomatik ve işlevsel iyileşme görülür. Sonuç olarak, ergenlikteki depresyon yetişkinlikteki birçok ruhsal bozukluğu öngörür, bunlar, intihar davranışı, işsizlik ve fiziksel problemlerin yanı sıra özellikle anksiyete bozuklukları, madde bağımlılığı ve bipolar bozukluktur. Dolayısıyla, ergenlik dönemindeki depresyon, genellikle kronik veya nükseden bir hastalığın habercisidir (Parker ve Roy, 2001; Mufson, Dorta, Moreau ve Weissman, 2004; Thapar ve diğerleri, 2012; Tan, 2014).

2.1.4.1 Komorbid (Eştanı)

Belirlenebilen etiyolojik etmenler, ergenlikte "saf depresyon" yaşama ihtimalini azaltmaktadır. Komorbid psikiyatrik durumların fazlalığı, depresyonun daha uzun sürmesine, nüks etme riskinin artmasına ve tedaviye yanıtın azalmasına yol açar. Depresyonla ilişkili komorbid hastalık oranının %40 ile %95 arasında olduğu tahmin edilmektedir. En sık görülenler, anksiyete bozuklukları (agarofabi, sosyal fobi, ayrılma anksiyetesi, altını ıslatma, obsesif kompulsif bozukluk) ve distimik bozukluktur. Sonraki en sık görülen bozukluklar, nikotin bağımlılığı da dahil olmak üzere madde bağımlılığı, antisosyal ve borderline kişilik bozukluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve yıkıcı davranış bozukluğudur. Bununla birlikte, sigara içme, antisosyal ve diğer kişilik bozukluklarının gelişimiyle bağlantılı, dışavurma davranış biçiminin bir parçası olarak yaygın bir şekilde görülür (Parker ve Roy, 2001).

Majör depresyonun ilk epizodunun, diğer psikiyatrik bozuklukların ortaya çıkmasından sonra görülme olasılığı daha yüksektir. Buna karşın, majör depresyon genellikle madde kötüye kullanımından önce olur. Deprese ergenler, depresyonla başa çıkmaya çalışırken davranış bozuklukları geliştirebilir ve bu davranışlar, depresyon belirtilerinin azalmasından sonra da devam edebilir. Buna karşın, kişilik bozukluğu belirtileri, depresif belirtiler azaldığında hafifleyebilir. Depresyonu olan ergenlerde

kişilik bozukluğu tanısı koyabilmek için depresyon belirtilerinin azalmasından sonraki işlevselliğin gözlenmesi gerekir (Parker ve Roy, 2001).

Yıkıcı bozukluklar ile komorbid depresif model, oldukça farklı etiyolojik grup olarak kabul edilir. İlginç şekilde, bu bireylerin plaseboya tepkileri daha olası olmasına karşın (belki daha geçici bozuklukları düşündüren), onlar daha kötü sonuçlara sahiptir, depresyonla ilgili daha az (daha az tekrar eden) ama yetişkinlikte suçun daha yüksek oranlarını yaşama ve intihar sonucu ölme daha fazladır. Böylece, öncülleri ve sonuçları, tek başına depresyon yerine yıkıcı kişilik yapısı ile ilişkilendirmek daha olasıdır (Parker ve Roy, 2001).

Majör depresyon ile anksiyete bozukluğunun komorbid olduğu ergenlerde, depresif epizodlar daha inatçıdır. Ayrıca, bu gruptaki ergenler madde kötüye kullanımına daha yatkındır, daha fazla psikososyal sorunlar yaşarlar ve intihar düşünceleri daha çok görülür (Parker ve Roy, 2001).

2.1.4.2 Epidemiyoloji

Birmaher ve diğerleri (2004) tarafından yapılan epidemiyolojik ve klinik çalışmalarda, majör depresyonun (ya da eşdeğeri) ortaya çıkışının çoğunlukla sinsi olduğu ve sadece çok azının akut olduğu belirtilmektedir. İzleme çalışmaları, 2 yıl içinde depresyonun nüks eden olasılığının %40 ve 5 yıl içinde %70 olduğunu göstermektedir.

Çocukluk depresyonunda cinsiyet farklılığı daha azdır, ancak ergenlik döneminde bu farklılık büyük ölçüde artar. Ergenlik döneminde görülen depresyondaki ani artışlar özellikle kızlar açısından dikkat çekmektedir ve ergen depresyonunda iyi bilinen cinsiyet farklılıklarına yol açmaktadır. Epidemiyoloji çalışmaları, kadın:erkek ömür boyu risk oranlarının 1.7:1'den 2.4:1'e kadar dağılım gösterdiğini bildirmektedir. Bu farklılığın ortaya çıkması, 11 ile 13 yaşları arasında başlar ve görece olarak 15 yaşlarında özellikle daha çok görülür. Ergenliğin belirgin biyolojik ve sosyal değişimler ile tanımlanan bir gelişim dönemi olması nedeniyle birçok faktör erenlik sonrası (post-pubertal) bu artışı açıklayabilir. En yaygın kabul edilen faktörler, puberte ile beyin ve bilişsel olgunlaşmadır. Bunların dışında, gelişmiş sosyal anlayış ve öz-farkındalık, ödül ve tehlike tepkileri ile ilgili beyin devrelerindeki değişiklikler, stres düzeylerinin artmasıdır ve bunlar özellikle kızlarda yer alır.

Ayrıca ergenlik depresyonu kronolojik yaşa göre kadın hormonal değişimleriyle daha yakından ilişkilidir. Bu cinsiyet farklılığı, bazı ergen alt gruplarında (nörogelişimsel ve tıbbi bozukluğu olan hastalar gibi) büyük ölçüde zayıflamış, yok olmuş ve hatta tam tersi olabilir (Lewis ve Simons, 2009; Thapar ve diğerleri, 2012). Ayrıca ergenlerin cinsiyetlerine göre depresyona verdikleri tepkilerde de farklılık görülür. Özellikle erkekler duygularını ve davranışlarını dışavurarak ifade eder ve saldırgan davranışlarda bulunabilirler. Kızlar ise çoğu zaman depresyonu içselleştirerek, endişelenerek veya kaygılı hale gelerek ifade ederler (Geldard ve Geldard, 2013).

İzleme çalışmalarında, depresyonun iyileşmesinden sonra bile, erken yaşta hamilelik, fiziksel problemlerde ve sigara kullanımında artış, genel olarak işlevsellikte ve kişilerarası ilişkilerde bozulma, subklinik belirtiler ve olumsuz atıfların devam edebileceği belirlenmiştir. Düşük sosyo-ekonomik ve eğitimsel koşullarda olan ergenler, tekrarlayan epizodlara karşı daha fazla risk altındadır. Bununla birlikte, yetişkinlikte sosyal zorlukların ortaya çıkması daha olası görülse de, eğer depresyondaki iyileşme uzun süreli hale getirilebilirse, yetişkinlikte ortaya çıkabilecek psikososyal zarar ortadan kalkabilir (Parker ve Roy 2001).

2.1.4.3 Etiyolojisi

Klinik olarak heterojen ve çeşitli nedenleri olmasından dolayı, ergenlik dönemindeki depresyonun sebebini anlamak zordur. Diğer birçok yaygın bozukluklar gibi, çeşitli risk faktörleri, depresyon riskini artırabilir. Hormonal ve olgunlaşmayla ilgili değişimler, stres verici olaylara karşı bireyin duyarlılığını da değiştirebilir. Ergenlik döneminde yeni sosyal roller kazanma, cinsellikle ilgili çatışmaların sonucunda oluşan endişeler ve hormonal değişimler bir araya gelince klinik düzeyde depresyonun gelişmesi anlaşılabilir bir durumdur. Ergenin ailesinden birisini ya da sevdiği bir insanı kaybetmesi veya kendisi için önemli kişilerden ayrılığı genellikle depresyonu hazırlayan önemli bir etken olarak kabul edilir. Bu konuda doğal gelişim süreci içinde anne babadan kopma, uzaklaşma ergenin içinde ikircikli duygulara neden olabilir; hem onlardan bağımsız olmayı ve onlara ihtiyaç duymamayı ister hem de onlardan ayrılmakla büyük bir boşluk, güvensizlik ve doldurulması zor bir eksiklik içine düşebilir. Önemli kişiden ayrılma üzerine eklenen ve bardağı taşıran bazı son olaylar klinik bir depresyona yol açabilir. Kalıtsal faktörler ve erken

dönemdeki sıkıntılar gibi riskler de doğrudan ve dolaylı şekilde depresyon için zemin hazırlar. Bu tür riskler, mizaç ve kişilik özellikleri (olumsuz duygusallık, azalan olumlu duygusallık ve dikkat kontrolü, davranışsal ketlenme ve nevroitiklik) ve biliş yoluyla etkileri aracılık edebilir. Bu risk faktörleri, nöroendokrin sistem ile beyin yapısı ve işlevindeki değişimler gibi biyolojik riskleri etkiler. Bu değişimlerin ergenler arasında depresyon gelişimi ile nasıl ilişkili olduğu aşağıdaki kısımda ayrıntılı tartışılacaktır (Ekşi, 1999: 153; Parker ve Roy, 2001; Sims, Nottelmann, Koretz ve Pearson, 2006; Thapar ve diğerleri, 2012).

2.1.4.3.1 Beyin gelişimi

Ergenlikle ilgili fiziksel (bedensel) değişimler kolaylıkla görülebilmektedir. Daha az gözlenebilmesine karşın beyin yapısı ve fonksiyonundaki diğer biyolojik değişimler, ergenlik depresyonunun anlaşılması bakımından daha önemli olabilir. Ergenliğin, hipotalamus, gonadotropin hormonu salmaya başlayınca beyinde başladığı ve özellikle prefrontal kortekste olmak üzere önemli değişimler ile devam ettiği belirtilmektedir. Bu değişimler, seçici olarak kullanılmayan sinapsların temizlenmesini ve miyelin kılıf oluşumundaki artışı kapsamaktadır ve gri maddede azalmaya boz maddede artmaya yol açar, böylelikle beyini genel olarak daha verimli hale getirir. Prefrontal korteksin bu şekilde olgunlaşması, bilişsel işlev görmedeki önemli değişimleri yansıtmaktadır - yani daha mantıklı ve soyut bir şekilde düşünme yeteneği, bireyin kendi düşüncelerini yansıtmaya yeteneği, uzamış zaman kavramını anlama yeteneği ve geleceği tahmin etme yeteneği. Davey ve diğerleri (2008), ortaya çıkan bu bilişsel yeteneklerin bir ergen açısından zayıf noktalar olarak işlev görebildiğini tartışmaktadırlar. Çünkü beklenen ödüller ve amaçlar yaklaşmadığı zaman derinlemesine düşünmeye dalarlar, olumsuz olaylar için nedensel açıklamalarda (yükleme tarzı) bulunurlar ve engellenmişlik yaşarlar (Lewis ve Simons, 2009; Parker ve Roy, 2001).

2.1.4.3.2 Genetik faktörler

Literatür çalışmaları, ergenlik depresyonunun bu dönemde ortaya çıkan yeni genetik etkilerle birlikte önemli bir kalıtsal bileşen olduğunu göstermektedir. Ergenlik dönemi depresyonunun en güçlü tahmin unsurlarından birisi, depresyon tanısı konan

bir ebeveynin olmasıdır. Yukarıdan aşağıya ve dipten yukarı yöntemleri kullanılarak ailesel depresyon birikimi araştırılmıştır. Yukarıdan aşağıya yöntemi, depresyon geçiren bir ebeveynin çocuklarının kontrollere oranının 5:1 tahmini risk oranına sahip olduğunu ve yaşamları boyunca depresyon geçirme ihtimallerinin yaklaşık 3 kat daha fazla olduğunu göstermiştir. Depresyonu olan ebeveynlerin çocukları sağlıklı ailelerin çocukları ile karşılaştırıldığında üç dört kat artmış depresyon oranları ile karşılaşılır. Bu riske hem genetik hem de kalıtsal olmayan faktörler neden olur. Anneleri ile genetik olarak ilişkisiz olan çocuklarla ilgili uzun dönemli araştırmalar ve anne depresyonunun tedavi girişimleri, annenin erken depresyon risk etkilerinin, devam eden anneyle ilgili belirtiler ya da ilişkili psikososyal sıkıntı ile birlikte daha sonra maruz kalma yoluyla aracılık ettiğini bulmuştur. Babanın ruh sağlığının önemi son zamanlarda bilinmeye başlamasına rağmen ergenlik dönemi boyunca depresyon üzerindeki uzun süreli etkileri henüz araştırılmamıştır. Bu dönemde kalıtsal faktörler de rol oynar. Çoğu ikiz çalışmaları, depresyonun çocukluktan (düşük kalıtım, derecesi sıfır) ergenliğin sonuna doğru (az oranda kalıtsal, yaklaşık %30-50) gittikçe arttığını göstermektedir. Geç ergenlik boyunca kalıtsal oranlar, yetişkin yaşamındaki oranlar ile aynıdır. İkinci analiz yöntemi ise depresyon geçiren çocukların birinci derece yakınlarında depresyon oranlarının arttığını göstermektedir. Bununla birlikte bu ailesel bileşene bakılmaksızın ergenlerin yaklaşık 1/3 ile 1/2'i, herhangi bir ailesel rahatsızlık öyküsü yokluğunda depresyon geliştirmektedirler (Lewis ve Simons, 2009; Silk ve diğerleri, 2009; Rudolph, 2009; Parker ve Roy, 2001).

Kalıtsal faktörlerin ergenlerde depresyona iki şekilde neden olduğu görülür- sadece doğrudan riski artırarak değil, aynı zamanda dolaylı olarak gen ve çevrenin karşılıklı etkileşimi yoluyla - özellikle zıtlığa duyarlılığı artırarak (gen ve çevrenin etkileşimi) ve riskli çevreye maruz kalma olasılığını artırarak (gen ve çevrenin ilişkisi). Birçok ikiz ve aile araştırmaları, depresyonun kalıtsal ve ailesel riski yüksek olan (özellikle kızlar) ergenlerin, stresli yaşam olayları ve aile içi anlaşmazlık gibi psikososyal risk faktörlerine (gen ve çevre etkileşimi) duyarlılığını artırdığını ve bu tür risklere maruz kalma ihtimallerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Spesifik gen değişkenleri, beyin işlevleri ve klinik sonuçlar üzerinde zorluğun etkilerini azaltır mı? Birçok rapor, seratonin taşıyıcı gendeki (5-HTTLPR) bir değişikliğin, depresyon riskini, aynı zamanda olumsuz yaşam stresörleri ya da erken kötü muamelenin karşısında,

artırabileceğini göstermektedir. Bulgular, kızlara göre erkek ergenlerinde daha az güçlü olduğudur. Önemli biçimde, bu aynı gen değişkeninin, depresyonu değiştiren korkuyla ilişkili ve tehlikeyle ilişkili beyin devresini etkilediği bildirilmektedir, özellikle korkulu yüzler karşısında sağlıklı bireylerde amygdalanın faaliyetinin artması ile ilişkilidir. Bununla birlikte, depresyon ve depresyonla ilişkili beyin mekanizmaları hakkındaki bazı bulgular, sadece genler değil, aynı zamanda yaş, cinsiyet ve belirtilerin şiddeti ile değiştiğini göstermektedir ve aynı zamanda güçlük ve depresyonun güvenilir nitelikli ölçümlerine de bağlıdır (Lewis ve Simons, 2009; Silk ve diğerleri, 2009; Rudolph, 2009; Parker ve Roy, 2001).

2.1.4.3.3 Bilişsel faktörler

Depresyonun risk faktörleri açısından bilişsel faktörler büyük ilgi görmektedir. Depresyonun bilişsel teorileri, olumsuz inançları olan bireylerin stresli yaşam olaylarıyla karşılaştığında stres etkenlerini ve sonuçlarını olumsuz bir şekilde değerlendireceğini ve dolayısıyla bu bireylerin olumsuz bilişsel tarzları olmayan bireylere göre depresyon yaşamasının daha muhtemel olduğunu belirtir (Garber, 2006). Depresyon gelişmesine savunmasız olma açısından en fazla dikkati çeken bilişsel faktörler; nedenler, sonuçlar ve kendisi hakkında olumsuz çıkarımsal tarz, işlevsel olmayan tutumlar, depresif ruh hali ile ilgili derinlemesine düşünme eğilimi ve öz-eleştirimdir. Olumsuz çıkarımsal biçime sahip bir birey, olumsuz olayların sonuçlarını felaketleştirme ve olumsuz olaylardan sonra kendini eksik ya da kusurlu görme eğilimindedir. İşlevsel olmayan tutumlara sahip bir birey, öz-değerini mükemmel olmaya ya da diğerlerinden onay almaya göre belirler ve “mükemmel değilsem değersizim” diye düşünür. Derinlemesine düşünme, bireylerin depresif ruh halinin olası sebep ve sonuçları üzerine tekrarlayıcı ve pasif bir şekilde düşünmesidir. Aşırı özeleştiri yapan bireylerin ise, zihni, öz-tanımlama, yeterlik ve değerle ilgili konularla sürekli meşguldür. Bu bireyler, kendilerini suçlu ve başarısız olarak görme eğilimindedirler, beklentilerini ve amaçlarını gerçekleştiremediklerinde özsaygı da düşme yaşarlar (Hankin, 2006).

“İçe yöneltme” eğilimi-stili olan çocuk ve gençlerde, örneğin davranışsal inhibisyonu olan, utangaç, anksiyöz, bağımlı veya kaygılı, özellikle popüler olmadığı, güvenlikte

olmadığı, kendine güvensiz olduğu konusunda sürekli düşünce uğraşları olan çocuk ve ergenlerde depresyon riski artmaktadır (Tamar ve Özbaran, 2004).

Kızlardaki depresyonun daha yüksek oranlarını açıklamaya yardımcı olacak bu bilişsel faktörlerinin bir kısmında (örn. aynı konu üzerinde düşünüp durma) cinsiyet farklılığı bulunmaktadır. Bu bilişsel faktörlerin büyük bir olasılıkla gelişimsel gidişatı takip ettiğine ve depresyonun gelişiminde taşıdıkları yükte değişim olacağına dikkat edilmesi gerekmektedir. Diğer bir ifade ile bilişsel faktörlerin depresyon üzerindeki etkisi bireyler büyürlerken değişebilir. Örneğin olumsuz yükleme tarzının ortaokul öğrencilerinde (6-8. Sınıflar) -daha küçük öğrencilerde (3-5. Sınıflar) değil - depresyonu tahmin etmede yaşam olayları ile etkileşimde bulunduğu görülmüştür. Araştırılmasına rağmen depresyon açısından bilişsel faktörler henüz tam olarak belirlenememiştir. Bu durum, bu değişkenlerin ölçülmesindeki tutarsızlıkların yanı sıra kısmen farklı yaş gruplarının bir araya getirilmesinden de kaynaklanabilir (Lewis ve Simons, 2009; Parker ve Roy, 2001).

2.1.4.3.4 Yaşam stresi

Olumsuz yaşam olayları ve stres etkenleri çocukluktan yetişkinlik dönemi boyunca depresyonun gelişmesinde önemli bir rol oynar. Ergenlik dönemi ile birlikte strese neden olan etkenlerin sıklık ve türünde gelişimsel değişimler meydana gelir. Stres etkenlerinin artan gidişatı, gelişimde bir geçiş dönemi olan erenlik ile başlar, kontrol edilemeyen olumsuz yaşam olaylarının sayısında belirgin bir artış olur ve stres etkenlerinin bu artan gidişatı ergenlik dönemi boyunca depresif belirtilerin artması ile yakın bir şekilde benzerdir (Hankin, 2006; Hazel, Hammen, Brennan ve Najman, 2008). Ayrıca, yaygın sosyal değişimler ve rol geçişleri dikkate alındığında çevresel olaylar, özellikle ergenlik döneminde etkilidir. Ergenler, daha fazla bağımsız olmak için çaba sarf ederken aile dinamiği değişmektedir ve akran gruplarının önemi daha da artmaktadır (Lewis ve Simons, 2009; Parker ve Roy, 2001). Matos, Barrett, Dadds ve Shortt (2003) ergenlerde depresyon ile akran ilişkileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu, komorbid depresyon/anksiyete grubu çocukların, daha az pozitif akran ilişkileri gösterdiğini bulmuşlardır. Bu dönemde, aile çatışmaları, akran reddi, fiziksel şiddet, ilişkiyel saldırı ve ilişkilerin bozulması ya da kopması gibi kişiler arası ilişkiler ve olaylar daha fazla dikkat çekmektedir (Lewis ve Simons, 2009;

Parker ve Roy, 2001). Ayrıca okulu erken bırakan ya da okula bağlılığı ve okul performansı düşük olan öğrencilerin depresyon puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Gençin okulda başarısız olması, kişisel gelişim ve öğrenme hedeflerine ulaşmasını engellediği ve anne babasının belirlediği standartlara ulaşamamanın yarattığı hayal kırıklığı sebebiyle olumsuz yönde etkiler (Wade, Cairney ve Pevalin, 2002; Eskin ve diğerleri, 2008).

Birçok çalışmada, ciddi stresli olaylara (kişisel zarar, yas) ve kronik sıkıntıya (kötü muamele, aile içi geçimsizlik, akran zorbalığı, yoksulluk, fiziksel hastalık) maruz kalma gibi çevresel faktörler ve depresyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Ancak genetik olarak yüksek riskli olanlar özellikle bu tür stres vericilerin etkilerine daha yatkın gibi görünmelerine rağmen maruz kalmalar ergenlerde her zaman depresyonun gelişmesine neden olmaz. Stresli yaşam olaylarının, depresyonun nüks etmesinden daha ziyade ilk başlangıcı ile daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğu görülür, risk, kızlarda ve olumsuz birçok yaşam olayları yaşayan ergenlerde oldukça fazladır. İlişkileri etkileyen kronik, ciddi stres verici olaylar, en önemli etkenler olarak görülür. Olumsuz aile ilişkileri, akran zorbalığı ve kötü muamele depresyon için yaygın risklerdir. Savaş, işkence, yer değiştirme, yetim kalma ya da HIV virüsü gibi travmatik olaylara maruz kalan bazı çocuklar, özellikle bu bozukluklar aile geçmişinde varsa ya da çoklu travmaya maruz kalmışsa, uzun dönemli psikiyatrik bozukluklar geliştirebilir (Parker ve Roy, 2001; Lewis ve Simons, 2009; Lue, Wu ve Yen, 2010).

Brown, Cohen, Johnson ve Smailes (1999), çocuğa kötü muamele ile karşılaşan ergenlerde ergenlik dönemi depresyon geliştirme olasılığının 3-4 kat arttığını bulmuşlardır. Özellikle cinsel istismar, literatür de suistimale (örneğin ebeveyn katılımının yeterli olmaması, ebeveyn sıcaklığının/şefkatinin yeterli olmaması, aile gelirinin düşük olması) eşlik ettiği saptanan bağlamsal risklerden bağımsız olarak daha ciddi depresyon ve intihar riskini beraberinde getirmektedir. Depresyon riskinin artması özellikle kadınlarda göze çarpmaktadır: karma ergen ve genç yetişkin örnekleminde çocukluk döneminde cinsel istismar yaşayan kadınlardaki tahmini depresyon oranı, 3:8 bulunmuştur. Daha sonraki dönemde artan depresyon riskinin yanı sıra erken dönemdeki sıkıntılı süreç de, özellikle kişiler arası zorluklar olmak üzere sonraki olumsuz olaylar ve stres etkenleri riskini artırıyor gibi görünmektedir. Erken dönemdeki sıkıntılı süreç de daha sonraki stres etkenlerine karşı daha fazla

psikolojik hassasiyete yol açabilir (Parker ve Roy, 2001; Lewis ve Simons, 2009; Lue, Wu ve Yen, 2010).

2.1.4.4 Tedavi

Ergen depresyonunun tedavisi, klinik değerlendirmede izlenen yola paralel olmalı, yani çocuğun yaşı ve gelişim düzeyi göz önüne alınmalıdır. Tedavide ilk önce azaltma ve daha sonra düşünme ve hissetme şeklinin değiştirilmesi ve ilaç tedavisi yoluyla temel depresyon belirtilerinin azaltılması hedeflenmektedir (Kayaalp, 1999; Thapar ve diğerleri, 2012).

Ergenlerde psikoterapinin çok önemli bir yeri vardır. Psikoterapide, ergeni dinlemek, anlamaya çalışmak, paylaşmak, açıklayıcı bilgiler sunmak, olumsuz düşüncelerini fark edip değiştirme becerileri kazandırmak, ümitsizlik duygularını gidermek, yetenek ve özelliklerinin farkında olmasına yardımcı olmak, problemlerini nasıl çözeceklerini öğretme yolları üzerinde çalışmak, gerektiğinde yönlendirmek ve planlarına yardımcı olmak psikoterapinin temel amaçlarından olmalıdır. Ayrıca, kendilerine güvenleri artırılır, yeterlilik duyguları kazandırılır, toplum içinde daha iyi olmalarını sağlayacak yöntemler üzerinde durulur. Ergen depresyonlarında aileyle ve akranlarla yaşanan sorunlar genellikle büyük önem taşıdığı için, hastanın başka insanlarla ilişkilerinin düzeltilmesi önemlidir. Dolayısıyla ergen, iletişim becerileri konusunda eğitilir. Anne veya babayla mutlaka görüşülüp onlarında tedaviye aktif biçimde katılmaları sağlanır. İntihar riski olması durumunda dikkatli denetim ve okul-aile işbirliği mutlaka gereklidir. Öğretmenle temas kurulur, onun da görüşü alınır ve kendisine önerilerde bulunulur. Ancak psikoterapide intihar riski dışında hekim gizliliği ve güvenilirliği özellikle vurgulamalıdır. Depresyonun tedavisi için genellikle 6 ila 20 seans gerekir. Problemler kronikleşirse ve çözümü de zorsa, psikoterapinin süresi uzar (Weller ve Weller 1990; Tan, 2014).

Ergen depresyonunda psikoterapiyle birlikte birçok antidepresan ilaç kullanılmaktadır. Hastalık çok ağır düzeydeyse ve başka tedavi yöntemleriyle düzelmediyse elektroşok tedavisi de uygulanmaktadır (Tan, 2014).

2.1.5 Anksiyete

Anksiyete somatik belirtilerin eşlik ettiği, normal dışı, nedensiz bir tedirginlik ve korku hali olarak tanımlanır. Bireyler yaşamlarının farklı zamanlarında normal bir duygu olarak anksiyeteyi yaşarlar. Anksiyete strese normal bir tepkidir ve kişiye başa çıkmada yardım edebilir. Anksiyete beklenen gelecek tehlikeyi içerir ve savaş ya da kaç tepkisi, olası tehlikeden kaçınmak için bize yardım eder. Anksiyetenin tetikleyicileri, psikolojik tehditler, beklenmeyen yenilik, sosyal/performans durumları, bilişsel mekanizmalar ve koşullu ilişkili anıları içerir. Normal bir duygu olarak anksiyete, yaşamın gelişimsel dönemleri boyunca değişiklik gösterir. Çocuklarda ayrılma anksiyetesi daha yaygın iken, ergenler kendilerinden şüphe duyabilir ve kendilerini daha fazla sorgulayıp olumsuz özelliklerine odaklanabilirler. Anksiyetenin makul düzeyi uyumlu olabilir. Anksiyete olası tehditler konusunda plan ve hazırlık yapmamıza yardım edebilir. Hafif ve orta derecede anksiyete öğrenme ve performansı arttırabilir ve belli durumlar karşısında insanın daha becerikli ve işlevsel hale gelmesini sağlar. Normal bir duygu olarak anksiyete, ilk görüşmede gergin olma, önemli bir sınav için çok çalışma, yeni bir işe başladığında veya patron sinirli olduğunda gergin hissetme ya da olası tehlikeli bir durum ile karşılaştığında kalp atışlarının ve nabzın hızlanmasını içerir. Anksiyete yeni ve heyecanlı bir işe girme gibi olumlu stresörler ya da kişinin işini kaybetmesi gibi olumsuz stresörler durumunda da yaşanabilir. Ancak bazı durumlarda anksiyete belirtileri aşırı, uyumsuz ve engelleyici olabilir. Bireyi zihinsel, davranışsal ve fiziksel olarak etkileyebilir ve başa çıkmayı engelleyebilir. Anksiyete böylelikle belirgin sıkıntı ve işlevsellikte bozulmaya yol açan patolojik (psikiyatrik bir bozukluk) bir durum haline gelir. Anksiyetenin patolojik olduğuna karar verebilmek için, uyarının şiddeti ile ortaya çıkan anksiyetenin orantılı olmaması, zamanla azalmak yerine değişmemesi ya da şiddetlenmesi, klinik tabloya ağırlıklı olarak anksiyetenin fiziksel belirtilerinin hâkim olması, anksiyeteye katlanılamaması ve işlevselliğin bozulması gerekir (Berksun, 2003; Vanin, 2008; Bal, Çakmak ve Uğuz, 2013).

Anksiyetenin yaşam boyu yaygınlığı %14.4 ile %28.7 oranları arasında değişir. Amerikan Ulusal Eştanı Çalışması verilerine göre ise kadınlarda yaşam boyu sıklık oranı %30,5, erkeklerde ise %19,2'dir (Michael ve Margraf, 2004; Bal, Çakmak ve Uğuz, 2013).

Anksiyete ve korku kelimeleri günlük dilde genellikle eş anlamlı olarak kullanılır. Ancak, eş anlamlı değildirler. Beck ve Emery (2011) anksiyete ve korku arasındaki farkı aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Anksiyete ve korku birbirlerinden, ilki duygusal bir sürece işaret ederken ikincisinin bilişsel bir süreç olması ile ayırt edilebilir. Korku, tehdit edici bir uyarana karşı zihinsel bir değerlendirmeyi içerirken, anksiyete bu değerlendirmeye verilen duygusal tepkiyi içerir. Bir kişi bir şeyden korktuğunu söylediğinde genellikle o anda var olmayan ancak gelecekte olma ihtimali olan bir takım durumlara işaret ediyor demektir. Bu açıdan korku, “gizil” bir niteliğe sahiptir. Bir kişi anksiyete durumunda olduğu zaman, gerginlik ve sinir gibi öznel duygularla karakterize edilen, titreme, mide bulantısı ve baş dönmesi vb. fizyolojik belirtiler yaşar. Korku, kişinin tehdit olarak gördüğü uyarıcı bir duruma maruz kaldığında fiziksel ya da psikolojik olarak harekete geçer. Korku bir kez harekete geçtiğinde ise kişi anksiyete haliyle karşı karşıya kalır. Sonuç olarak, korku bir tehlikenin derecesini belirleyen şey iken; anksiyete, bir korku kişiyi etkisi altına aldığı anda kişide beliren rahatsızlık veren hissi bir durumu ifade eder. Bunun yanı sıra, bir anksiyete durumunda otonom ve somatik sinir sistemlerine yönelik çeşitlilik gösteren belirtiler, eş zamanlı olarak harekete geçebilir (Beck ve Emery, 2011:49-50).

Korkunun aksine anksiyete, gerçekçi veya gerçekdışı biçiminde sınıflandırılmaz çünkü anksiyete korkuda olduğu gibi gerçeğin değerlendirildiği bir sürece değil, hissi bir tepkiye işaret eder (Beck ve Emery, 2011). Cüceloğlu (2007) kaygıya, birçok psikolojik ve bedensel belirtinin eşlik ettiğini ifade etmiştir. Bunlardan bazıları;

kaşların sürekli çatık ve gergin olması, gevşeyememe, titreme, terleme, kalbin çarpması, avuçların soğuk olması, baş dönmesi, mide bulantısı, ishal, üzülmeye, kendine ve başkalarına olabilecek kötü şeyleri düşünmekten kendini alıkoyamama, bir iş üzerinde dikkati toplamada zorluk çekme, çabuk sinirlenme ve uykusuzluktur (Cüceloğlu, 2007).

Anksiyeteyi anlamamanın anahtarı, hastanın düşünce çerçevesinin ve düşünceleri ile hayallerini çözümlene yoluyla bilişsel bozukluklarının aydınlatılmasıdır. Anksiyete hastası seçici bir biçimde muhtemel bir tehlikeye işaret eden uyarılara kulak verirken herhangi bir tehlikeye işaret etmeyen uyarıları görmezden gelir. Hasta keyfi çıkarımlar ve aşırı genellemeler yapar. Kendi anksiyete belirtileri ile meşgul olurken, ölüm düşüncesi ve bir takım felaket ihtimalleri üzerinde durur. Anksiyete hastası, dışarıdaki bir insan için kolaylıkla anlaşılmasız öznel bir dünyaya girer. Hasta için korkuları bütünüyle mantıklıdır: Hasta anksiyetenin çalkantılarını yaşarken tehlike “gerçek”tir ve bir felaket riski kendisine göre hayli yüksektir. Hasta temelsiz düşüncenin anksiyetenin devamlılığındaki rolünün farkına varmadıkça, kırılması mümkün olmayan bir kısır döngüye kapılır (Beck ve Emery, 2011).

Kaygının biçimi, şiddeti, dışarıya vuran belirtileri ne olursa olsun, bireyin kaygıyı ve kaygı yaratan çevreyi algılayışı, göstereceği tutum ve davranış açısından önemlidir. Kaygıya neden olan durum ne olursa olsun birey değişik süreçler içinde farklı

tepkiler verebilir. Öncelikle, kaygıya neden olan durumun algılanması ve anlaşılması gerekir. Bu süreç, bireye kaygı yaratan durum karşısında göstereceği tutum ve davranış konusunda bilinçli hareket olanağı sağlar. Bu süreçte kaygı yaratan nesne ile bilinçli olarak baş etmek için duygu, düşünce, bellek ve uslamlama gibi yetilerin işlevinden faydalanılır. Birey, hem kendisini hem de çevreyi gerçekçi biçimde değerlendirebildiği ölçüde uygun ve doğru bir şekilde davranır. İkinci süreçte kaygıya karşı bilinçdışı savunma mekanizmaları kullanılır. Bu savunma mekanizmaları, kaygının şiddetine, biçimine, süresine, kişiliği oluşturan katmanların gelişimine ve özelliklerine göre çeşitli düzenlemelerden meydana gelir. Bunların bir kısmı, olumlu ve başarılı savunma mekanizmaları olup kişiliğin gelişmesinde ve ruh sağlığının korunmasında önemli rol oynar. Diğerleri ise kaygıya karşı kişiliğin gelişimini olumsuz şekilde etkiler ya da ruh sağlığını bozucu bir nitelik taşır (Köknel, 1999).

2.1.6 Ergenlerde Anksiyete

Ergenlik döneminde anksiyete yaşamak yaygındır. Çoğu ergen için anksiyete hisleri, geçici ve zararsızdır ya da gelişimin belirli bir dönemiyle ilgilidir. Ergenlerde anksiyete, yetersizlik duygularının belirtilerinden birisidir. Bu dönemde ergenler, düşük özsaygı, kendilerinden şüphe duyma, kendilerini daha fazla sorgulayıp olumsuz özelliklerine odaklanma ve kendilerine karşı daha fazla eleştirel olma eğilimindedirler. Bazıları geleceğe umutsuz bakarlar ve yetişkin görevleriyle karşılaşma yeteneğinden kuşku duyarlar. Bu durum anksiyete yaratabilir ancak ergenlerde normal anksiyeteyi, patolojik anksiyeteden ve anksiyete belirtilerini, anksiyete bozukluklarından ayırt etmek önemlidir (Wolman, 1998; Hayward ve Collier, 2012).

Anksiyete bozuklukları, birçok ergende ara sıra olan yaygın ancak normal korkular arasından seçilen bir dizi klinik olarak ilişkili korkudan oluşmaktadır. Her anksiyete bozukluğu, bazı yönleri ile kaçınmaya yol açan veya ciddi sıkıntı ile tahammül edilen asıl korku ile karakterize olmaktadır. Bu korku, bireyin davranışlarını yönlendirir ve genellikle korkulan duruma yaklaşma veya karşılaşmak zorunda olunan herhangi bir durumdan kaçınma ile sonuçlanmaktadır. Anksiyete bozuklukları, çocukluk çağında tanı konma oranı %15-30, yaşam boyunca yaygınlık oranı %31 ile en yaygın

psikiyatrik bozukluklardan birisidir (March ve Albano, 2002; Grant, 2013; Öztürk ve Uluşahin, 2015).

Genel olarak ergenler arasındaki anksiyete bozukluklarından birkaç sonuç çıkarılabilir. Öncelikle literatürden yola çıkarak, ergenlik boyunca kaygı belirtilerinin klinik görünümünün yetişkinlerinkine benzer olduğuna ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Gelişimsel süreçler, hem değerlendirme yöntemlerini hem de bu psikolojik rahatsızlıkları tedaviyi etkileyebildiğinden önemlidir. İkinci olarak kaygı semptomatoloji, bu popülasyon arasında oldukça baskındır. Ergenlik, anksiyete bozukluklarının neredeyse tamamının önemli belirtilerinin ortaya çıkması açısından en hassas dönem gibi gözükmektedir. Üçüncü olarak anksiyete bozukluklarından birçoğunun ya yanlış teşhis edildiği ya da eşlik eden bozukluk gelişene değin tedavi edilmeden bırakıldığına dair deliller mevcuttur. Anksiyete bozukluğu olan ergenler, çoğu zaman bir bozukluğu olduğunun bile farkında değildir; bu yüzden birçoğu uygun tedavi almaz. Anksiyete bozuklukları, tedavi edilmeden gerilemesi mümkün olmayan kronik koşullara dönüşme eğilimindedir. Tedavi edilmeyen anksiyete bozuklukları, depresyona, intihar eğilimine ve madde kötüye kullanımına yol açar. Ayrıca, erken başlangıçlı anksiyete bozuklukları, daha kötü sonuçlarla ilişkilendirilir. Anksiyete bozukluklarının sonuçlarını önleme potansiyeli, en fazla ergenlik döneminde olduğu için; bu bozuklukların fark edilmesi ve tedavi edilmesi çok önemlidir (Hayward ve Collier, 2012; Grant, 2013).

2.1.6.1 Komorbid (Eştanı)

Anksiyete bozukluklarında komorbid yaygındır. Bir anksiyete bozukluğu açısından DSM kriterlerini karşılayan bireyler, yüksek bir olasılıkla başka bir anksiyete bozukluğunun da kriterlerini karşılamaktadırlar. Depresyon, anksiyete bozuklukları ile birlikte yüksek komorbid göstermektedir. Bazı çalışmalarda, anksiyete bozukluğu tanısı koyma ile majör depresif bozukluk arasında güçlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkarılmıştır. Kaygı, madde kullanım bozuklukları riskini de artırmaktadır. Örneğin araştırmalar, bireylerin kaygı belirtileri ile başa çıkmak için sıklıkla madde kullandıklarını göstermektedir. Kaygılı hisseden bazı ergenler, alkol ya da uyuşturucu madde kullanarak kendilerini rahatlatmaya çalışır. Ayrıca, anksiyete bozuklukları -başta ergen kızlar arasında olmak üzere- gelişen yeme bozukluğu

riskinin artması ile de ilişkilidir. Komorbidin yüksek düzeyde olmasından dolayı anksiyete bozukluğu olan ergenlerde, tedaviden önce kapsamlı bir değerlendirme yapılmalıdır. Bazı durumlarda anksiyeteyi tedavi etmede etkili olan yaklaşımlar eş tanıli durumları da tedavi etmede kullanışlıdır ancak zaman zaman komorbid, tedavi sonucunu olumsuz olarak etkileyebilir. Bu sebepten ötürü anksiyete bozuklukları ile ilgili özelliklerin kapsamlı olarak anlaşılması büyük önem arz etmektedir (Miller, 2008; Grant, 2013).

2.1.6.2 Etiyolojisi

Ergenlik dönemi, bireyin ebeveynlerinden bağımsız olmasında artış, benlik algısının ve diğerleri ile ilişkilendirme şeklinin oluşumu ile sonuçlanan birkaç alandaki önemli değişim dönemini temsil etmektedir. Bununla birlikte bu değişimler ergen açısından yüksek düzeyde stresle sonuçlanabilir ve psikopatolojinin zeminini hazırlayabilir (Grant, 2013). Bu değişimlerin ergenler arasında anksiyete gelişimi ile nasıl ilişkili olduğu aşağıdaki kısımda tartışılacaktır.

2.1.6.2.1 Biyolojik faktörler

Erinlik döneminde geniş çaplı biyolojik değişimler meydana gelir ve çoğunlukla hipotalamus ve hipofiz bezi aracılığı ile hormon düzeylerinde artışlar işe karışmaktadır. Bu hormonlar, boy ve kilonun artmasına, vücudun yağ ve kas bileşiminin değişmesine ve cinsiyet organlarının olgunlaşmasına yol açar. Vücut organlarının boyutlarının ve biçimlerinin değiştiği bu dönemde, ergenler bedenlerinin yapısı ve görünüşü ile ilgili kaygılar taşırlar. Yüzün ve vücudun görünüşü, saçın şekli, boy ve kilo, ergenlerin ilgilendikleri konular arasındadır. Özellikle buluş çağında, bedene karşı bir memmuniyetsizlik vardır ve kızlar, erkeklere göre vücutlarının görünüşünden ve biçiminden daha çok mutsuzluk duyarlar. Bu durum, toplumun ideal vücut görünümüne yaptığı vurgudan kaynaklanmaktadır. Ergenlik dönemi boyunca beden imgesi yerine oturmaya başlar (Grant, 2013; Kulaksızoğlu, 2014; Siyez, 2015).

Bazı çalışmalar, erinliğin gelişmekte olan anksiyete bozuklukları riskini artırdığını, özellikle akranlarından daha önce erinliğe giren bireylerin -özellikle kızlar arasında olmak üzere “zamanında” veya daha geç gelişen akranlara oranla- semptomatoloji

geçirme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte erinlik ile ilişkili fiziksel değişimler de anksiyete riskini artırabilir. Beden algısı, özellikle kızlar açısından önem kazanmaktadır ve bu durum strese artışa ve özsaygıda azalmaya yol açabilir (Grant, 2013).

Birkaç çalışmada pubertal hormonların içselleştirme rahatsızlıklarının gelişimi üzerine etkileri araştırılmaya başlanmıştır. Erinliğe neden olan hormonların anksiyete bozukluklarının gelişmesi ile ilişkili olabildiğini gösteren bazı kanıtlar mevcuttur. Örneğin bir çalışmada gonadlar ve böbreküstü bezlerden salınan hormonların erkekler arasında anksiyete riski artırdığı görülmüştür. Buna ilaveten, stres ve heyecana yanıt olarak üretilen ve böbreküstü bezlerden salınan kortizol hormonunun, psikopatoloji ile ilişkisi gittikçe artan bir şekilde çalışılmaktadır. Kortizolün strese tepkinin biyolojik bir işareti olduğu bilinmesine rağmen psikopatoloji ile ilişkisi, belirtilerin süresi ve şiddeti dâhil olmak üzere birçok faktöre bağlı olabilir (Grant, 2013).

2.1.6.2.2 Kişilerarası stres

Anksiyete bozuklukları gelişmesinin en güçlü yordayıcılarından birisi, ebeveynler ile çocuklar arasında ilişkinin işlevselliğidir. Anksiyete bozukluğu olan ebeveynlerin çocuklarının, anksiyete tanı kriterlerini karşılamayan ebeveynlerin çocuklarına göre anksiyete bozukluğu geliştirme riskinin daha yüksek olduğu, ayrıca, erken çocukluk dönemindeki bağlanma biçimlerinin, ergenlik dönemindeki anksiyete bozukluklarının gelişimini yordadığı bulunmuştur. Anksiyete bozuklukları açısından risk faktörleri olan ebeveyn davranışları, aşırı koruyucu tutum, reddedici tutum, kayıtsız ya da kopuk ebeveyn tutumlarıdır. Çocuk, temel yeterliliklerde ustalaşma ve olumlu bir benlik kavramı elde etmede yeterince desteklenmediğini hissedebilir. Zayıf öğrenme becerilerinden kaynaklanan tekrarlanan başarısızlık girişimleri, daha sonra görülecek “tehditkâr” durumlar karşısında ortaya çıkan kaygı ya da geri çekilme örüntülerine neden olabilir. Diğerleri ise yeterince başarılı olsalar bile kendilerini acımasızca eleştirirler ve anne babanın sevgi ve saygısını kazanmaya yetecek kadar başarılı olmadıklarını düşünerek yoğun bir kaygı ve değersizlik duygusu hissederler. Bu yüzden ergenlerin girişimlerine müdahale eden ebeveyn

davranışları, kaygı geliştirme riskini artırmaktadır (Van Oort, Greaves-Lord, Ormel, Verhulst, Huizink, 2011; Butcher, Mineka ve Hooley, 2013; Grant, 2013).

Ayrıca, ergenlik döneminde akran ilişkileri, bireyin işlevselliği açısından, ebeveyn ilişkilerine göre daha önemlidir. Yakın arkadaşların olmaması ve yakın ilişkilerin kurulmasında yaşanan güçlükler ile akran zorbalığı gibi faktörler kronik strese yol açabilir ve bu da bireyi, psikopatolojinin gelişmesine karşı savunmasız bırakabilir. Ergenlerin bu ilişkiler içerisinde nasıl işlev gördüğü hem gelecekteki ilişki gelişimlerini etkileyebilir hem de kaygı belirtilerinin gelişmesinde etkili olabilir. Bu yüzden olumlu akran ilişkileri, ergenleri anksiyete bozukluklarının gelişmesine karşı koruyabilirken; sorunlu ilişkiler, kaygı geliştirme riskini artırabilmektedir (La Greca, 2001; Van Oort ve diğerleri, 2011; Grant, 2013).

Ergenlik, psikolojik bozukluk riskleri açısından cinsiyet farklılıklarının ortaya çıktığı bir dönemdir. Kızlarda, anksiyete bozuklukları daha fazla görülür ve belirtilerin sonucunda daha fazla bozulma meydana gelir. Kızların, anksiyete (ve depresif) bozuklukları geliştirmesi bakımından daha fazla risk taşımalarının bir nedeni, strese hassas olmalarıdır. Kızlar ilişki işleyişine daha çok odaklanmakta ve bu yüzden bu ilişkiler içinde yaşanan strese karşı da daha duyarlı olmaktadır. Artan stres, diğerleri ile ilişki kurma yollarında sorunlara neden olur ve çeşitli içselleştirme belirtilerine yol açar (Hankin, Mermelstein ve Roesch, 2007; Zolog ve diğerleri, 2011; Grant, 2013).

2.1.6.2.3 Bilişsel faktörler

Bilişsel hassasiyetler, bireyin kendisi ve dünyası hakkındaki düşünme biçimini içerir. Özel bilişsel hassasiyetler, dikkat ile ilgili önyargıları (birey, dünyayı nasıl görür ve tehdide nasıl tepki verir), olayların yorumlanmasını ve hafıza süreçlerini kapsamaktadır. Dikkat ile ilgili önyargılar, tehdit edici veya kaygıyı tetikleyici uyarıcılara aşırı odaklanma ile karakterize olmaktadır. Bu önyargılar, bireylerin nötr ya da olumlu uyarıcılardan daha çok kaygıyı tetikleyen uyarıcılara odaklanmalarına neden olur ve böylece kaygı belirtilerinin sürmesine yol açar. Yorumlama önyargıları, belirsiz ya da olası tehdit edici bir durum karşısında en kötü sonucu beklemesine, olayları felaketmiş gibi algılamasına ve kendi başa çıkma becerileriyle ilgili olumsuz düşünmesine yol açar. Hafıza önyargıları ise, geçmişteki durum ve

olaylarla ilgili abartılı biçimde olumsuz bilgileri hatırlayı kapsamaktadır. Kaygının hafıza önyargıları ile ilişkili olup olmadığı özel bozukluğa bağlı olmasına rağmen dikkat ve yorumlama önyargılarına dair kaygının önemli kanıtları vardır (Grant, 2013; Öztürk ve Uluşahin, 2015).

Anksiyete bozukluklarının gelişmesinde önemli olan bir diğer bilişsel faktör, anksiyete duyarlılığıdır. Anksiyete duyarlılığı, panik belirtiler korkusu, zihinsel yetersizleştirme ve yaşanan kaygıyı diğerlerinin fark etmesi gibi kaygı sonucunda oluşan korkuyu temsil etmektedir. Yüksek düzeyde anksiyete duyarlılığının, temel kaygı belirtileri kontrol edildiğinde bile, panik atakların gelişmesini ve geleceğe ilişkin kaygı belirtilerini yordadığı bulunmuştur. Anksiyete duyarlılığı, aynı zamanda, ergenlerdeki anksiyete bozuklukları için de bir risk faktörüdür (Grant, 2013).

2.1.6.3 Tedavi

Ergenler arasında anksiyete bozukluklarının tedavisi son derece karmaşık olabilir. Ergenlik döneminde gerçekleşen değişimlerden dolayı, öncelikle, ergenin gelişimsel olarak nereye denk düştüğü dikkate alınmalıdır. Yani bazı ergenler, ebeveynin katıldığı tedavilere yanıt verebilirken; bazı durumlarda ebeveynlerin duruma müdahil olması, yakınlık kurulmasını veya tedaviye katılmayı önleyebilir. Ergenlerin tedavisi sırasında, gelişimsel süreçlerin ve idiyografik farklılıkların dâhil edilmesi önemlidir. Bu yüzden değerlendirme sürecinin bir parçası olarak ergenin ortamı, sosyal destek biçimleri ve hasta tarafından saptanan yakın ilişkilerin farkında olunmalı ve gerektiğinde aile ve diğer destekleyici ilişkilerin önemi, anksiyetenin tedavisinde ve önlenmesinde vurgulanmalıdır (March ve Albano, 2002; Grant, 2013; Skrove, Romundstad, Indredavik, 2012).

Anksiyete bozuklukları, psikoterapi ve bazı durumlar için ilaç tedavisi olmak üzere genel anlamda iki şekilde tedavi edilmektedir. Psikoterapi yöntemleri içerisinde anksiyete bozukluklarına yönelik geliştirilen ve deneysel olarak desteklenmiş tedavi yöntemleri bulunmaktadır. Bunlar, psiko-eğitim, gevşeme becerileri, bilişsel yeniden yapılandırma (örneğin kaygı ile ilişkili düşüncelerin daha dengeli veya nötr düşüncelere dönüştürülmesi) ve maruz bırakmadır. Maruz bırakma tedavisi, hastanın, kontrollü bir ortamda anksiyete bozuklukları ile ilişkili olumsuz düşünceler ve

duygular yaşamasını kapsamaktadır. Kaygıyı tetikleyen uyarılara tekrarlı olarak maruz bırakma, alışmaya veya uyarana karşı sonraki maruz bırakmalarda kaygı tepkisinde azalmaya neden olmaktadır. Sorunlu düşünceleri ve davranışları azaltmaya odaklanan bilişsel davranışçı tedavi, bazı maruz bırakma tedavilerinin tamamını kapsamaktadır. Bilişsel davranışçı tedavi, ayrıca hastaların seans boyunca öğrendikleri becerileri gerçek yaşam durumlarında uyguladıkları ev unsurunu da kapsamaktadır. Son zamanlarda bu tedavilerin, ergenler arasında kullanımı yaygınlaşmış ve ergenlere uygulanan bilişsel davranışçı tedaviye iki temel özellik eklenmiştir. İlk olarak, dil ve örnekler, daha genç grubun tedavinin mantığını ve yöntemlerini anlaması için basitleştirilmiştir. İkinci olarak tedavi boyunca ebeveynlere ve çocuklarına yardımcı olması için çeşitli bileşenler dâhil edilmiştir. Bu, ebeveyni anksiyete bozukluklarının yapısı hakkında bilgilendirmeyi, ebeveynleri seansların bir kısmına dâhil etmeyi ve ebeveynlerin ergene ev ödevleri konusunda yardımcı olmasını kapsayabilir. Yetişkin bilişsel davranışçı tedavilerin aşağıya doğru olan uzantıları artık anksiyete bozukluklarının tamamı için geliştirilmektedir. Bununla birlikte bazı bozuklukların sadece ergenler arasındaki belirtileri azaltma etkililiğine ilişkin kanıtlarla sınırlı olduğuna dikkat etmek gerekmektedir (March ve Albano, 2002; Miller, 2008; Grant, 2013).

Anksiyete bozukluklarının tedavisinde psikotropik ilaçlar da yaygın olarak kullanılmaktadır. Kaygı belirtilerini azaltmada etkili oldukları gösterilen – özellikle antidepresant ilaçlar olmak üzere – birkaç farklı ilaç sınıfı bulunmaktadır. Belli bir antidepresant tipi olan seçici serotonin tutulum inhibitörlerinin (SSRI'lerin), ergenlerdeki başlıca anksiyete bozukluklarından bazılarının belirtilerini azalttığı gösterilmiştir. Takıntı zorlantı bozukluğu, muhtemelen semptomatoloji azaltan farmakolojik tedaviler açısından en güçlü desteği görmektedir. Yapılan çeşitli çalışmalar, bilişsel davranışçı tedavi ile ilaç tedavisi birlikte kullanıldığında anksiyete bozukluğu belirtilerinde önemli ölçüde azalmalar olduğunu göstermiş ve etkili olduklarını desteklemiştir. Kombine tedavinin (yetişkinlere benzer olarak) ergenler arasında anksiyete bozukluğu belirtilerini hafifletme en etkili olabildiği saptanmıştır (March ve Albano, 2002; Grant, 2013).

2.1.7 Stres

Stres, hem uyarıcı, hem davranım, hem de bu ikisi arasındaki etkileşimi içeren bir kavramdır. Herhangi bir isteğe vücudun özgül olmayan tepkisi olan stres, bir uyarıcıya tepki olarak gelişen adaptasyon sürecidir. Birey, devamlı olarak iç ve dış ortamdaki gelen uyarılarla etkileşim halindedir ve bir uyarana maruz kalıp denge ve uyumu bozulduğunda yeni bir denge kurulmaya çalışılır. Bu duruma “stres” adı verilir (Tache,1979; Selye, 1982; Baltaş ve Baltaş, 2014).

Tehlike hissedildiğinde, birey kendini korumaya yönelik olarak, “savaş veya kaç” tepkisi ya da strese karşılık olarak otomatik süreç hızlı bir şekilde harekete geçer; çünkü insanlar, karşılaştıkları tehdit edici durumlarla mücadele ederek ya da bu durumlardan uzaklaşarak kendilerini korumak durumundadır. Bu nedenle, bir tehdit karşısında organizma hayatını sürdürme hedefine yönelik olarak çeşitli faaliyetlerde bulunur. Beyin, stres hormonlarının serbest bırakılması sinyalini verir. Bu kimyasal maddeler, vücuda fazla enerji veren bir dizi tepkileri tetikler. Kan şekeri düzeyi artar, kalp atışları hızlanır ve kan basıncı artar. Kaslar, hareket için gerilir (Sutton, 2011; Baltaş ve Baltaş, 2014). Bedensel düzeydeki değişiklikler bütün insanlarda aynı aşamalardan geçmesine karşın, psikolojik düzeydeki değişiklikler, kişilik ve çevre gibi bireysel koşullara bağlı olarak farklılaşır. Bu tepkiler her iki düzeyde ayrı ayrı verilebileceği gibi bedensel ve psikolojik yapıların ikisinde birden de görülebilir (Baltaş ve Baltaş, 2014).

Günlük yaşantımızın bir parçası olan stres, duygusal uyarılma, acı, korku, konsantrasyon sorunları, yorgunluk gibi birçok farklı problemler ile ilişkilidir. Bireyler stresli yaşantılar karşısında oldukça farklı sorunlar ile karşılaşırken bu sorunlara farklı biçimlerde tepkiler vermektedir (Selye,1976). Bireyin uyarıcıyı değerlendirme biçimi hangi başa çıkma davranışını göstereceğini belirler. Eğer kişi uyarıcı, biyopsikososyal dengeyi bozucu nitelikte tehdit olarak değerlendirirse anksiyete, kayıp olarak değerlendirirse, depresyon ortaya çıkar (Selye, 1982). Ayrıca uyum bozukluğu, akut stres bozukluğu ve travma sonrası stres bozukluğu tanımlanabilir stres yaratıcılara tepki olarak gelişen davranışsal ve psikolojik rahatsızlık örüntülerini içerir. Bu bozukluklar arasındaki önemli farklılıklar, rahatsızlıkların şiddetinin yanı sıra, stres yaratıcıların doğası ve bozuklukların ortaya çıktığı zaman aralığı bağlamında kendini gösterir (Butcher, Mineka ve Hooley, 2013).

Bir kişi için stresli olan bir durum diğerleri için önemsiz hatta zevkli bile olabilir. Stres, birey için her zaman olumsuz olarak değerlendirilmemelidir. Küçük dozlarda, baskı altında performans sergilemede bireylere yardım edebilir ve en iyisini yapmalarında onları motive edebilir. Ancak, belli bir noktanın ötesinde, stres yardımcı olmayı bırakabilir, sağlık, ruh hali, verimlilik, ilişkiler ve yaşam kalitesine zarar verir (Sutton, 2011).

2.1.7.1 Stresi doğuran etkenler

Herkes uyum sağlamak zorunda olduğu bir dizi kendine özgü gereklikler örüntüsüyle karşı karşıya kalır. Bunun nedeni insanların benzer durumları farklı algılayıp yorumlaması ve insanların yüzleştiği stres yaratıcı örüntülerin birbirleri ile bütünüyle aynı olmamasıdır. Ayrıca bazı bireylerin stres altındayken uzun vadeli sorunlar yaşama olasılığı diğerlerine oranla daha yüksektir. Bunun nedeni, kısmen, başa çıkma becerilerine ve belirli kaynakların varlığına bağlanabilir (Butcher, Mineka ve Hooley, 2013).

Bir stres yaratıcının diğerinden daha ciddi olmasının nedeni, stres yaratıcının şiddeti, kronikliği (yani ne kadar sürdüğu), zamanlaması, yaşamı ne kadar yakından etkilediği, ne kadar öngörülebilir olduğu ve ne kadar denetlenebilir olduğu gibi etkenlere bağlıdır. Çoğu insan için sevilen birisinin ölmesi, boşanma, işten ayrılma, ciddi bir hastalık ya da olumsuz sosyal tecrübeler stres yaratan durumlardır. Kapsamlı araştırmalar, öngörülemeyen ve beklenmeyen (ve önceden başa çıkma stratejileri geliştirilmemiş) olayların insanda şiddetli stres yarattığını göstermektedir. Örneğin, büyük çaplı bir depresyon ve bunun yarattığı hasar herkesin başa çıkmayı öğrendiği bir olay değildir. Benzer şekilde, hastaya önceden gerçekçi beklentiler verildiğinde, hastanın önemli bir ameliyatın yarattığı stresle başa çıkma olasılığı yükselir; neler yaşanabileceğini bilmek durumun öngörülebilirliğini artırır. Ancak, denetlenemeyen bir stres yaratıcı söz konusu olduğunda yaratacağı etkiyi, örneğin kaçarak ya da kaçınarak, azaltmak mümkün değildir. Genel olarak, öngörülemeyen ve denetlenemeyen stres yaratıcılar, öngörülebilir ya da denetlenebilir stres yaratıcılara oranla, daha büyük bir stres yaratırlar. Ayrıca terfi etmek ya da evlenmek gibi olumlu değişiklikler de stres yaratabilir. Yaşamdaki değişiklikler ne kadar hızlı

gerçekleşirse yaşanan stres de o denli büyük olacaktır (Butcher, Mineka ve Hooley, 2013).

Yüksek iyimserlik düzeyi, daha fazla psikolojik denetim ya da ustalık, yüksek benlik saygısı ve sosyal destek, kişinin stresin üstesinden gelmesini sağlayan bireysel özelliklerdir. Bu faktörlerin yaşamsal deneyimler karşısında daha düşük bir sıkıntı düzeyi ve sağlık açısından daha olumlu sonuçlar ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ikiz çalışmalarından elde edilen bulgular, başa çıkma biçimleri arasındaki farklılıkların genetik farklılıklardan kaynaklanabileceğini göstermektedir. “SHTTLPR” geninin, insanların yaşamsal olaylara depresif tepki verme eğilimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu genin kısa biçimine (s/s genotipi) sahip olan insanların, uzun biçimine (l/l genotipi) sahip olan insanlara göre, stresli durumlar karşısında depresyon yaşama olasılığının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışma strese duyarlılık üzerinde genetik yapının etkili olabileceği sonucunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, yaşamın erken dönemlerinde yaşanan stresin oranı da daha sonraki dönemlerde strese daha duyarlı olunmasına neden olabilir. Stres, birikimli bir etki yaratarak her bir stresli yaşantının sistemi daha duyarlı hale getirmesine sebep olabilir (Butcher, Mineka ve Hooley, 2013).

2.1.8 Ergenlerde Stres

Ergenlerde strese neden olan etkenler üç kategoriye ayrılır. Bunlar, normal olaylar, normal olmayan olaylar ve günlük sıkıntılardır. Strese yol açan normal olaylar, bütün ergenlerin yaşadığı pubertal gelişimle ilişkili içsel ve dışsal değişimlerdir. (Suldo, Shaunessy ve Hardesty, 2008). Bu değişmeyi yapan iç salgı bezlerinin işlevi, dengeleşimi bozmaktadır. Yeni dengeleşime uyum sürecinde, strese bağlı belirtiler ve şikâyetler görülmektedir. Diğer yandan, erinlik ve ergenlik döneminde, gencin temel ilgi alanı, bedeninde meydana gelen değişme ve gelişmelerdir. Gençte bedeninde oluşan bu değişimlerle ilgili birbirine karşıt, çelişik değerlendirmeler görülür. Kızlarda aybaşı döngüsü, göğüslerin büyümesi; erkeklerde sakal çıkması, erkeklik organının gelişmesi, kızda ve erkekte boyun uzaması ve kılların artması erişkinlik belirtisi olarak değerlendirilmektedir. Ergen, bunlardan söz etmek, bunları ortaya çıkartmak ve başkalarına göstermek için çaba harcarken; aynı zamanda bunların yüzünü ve bedenini çirkinleştirdiği düşünmektedir. Bu sebeple, genç sıkılır

ve üzüldür. Bu çatışma kaygı düzeyini yükseltebilmekte ve stres riskini artırmaktadır (Morgan, 1993). Bu fiziksel değişimlerle birlikte ergen, bu dönemde ailenin yakın ilişkilerinden, arkadaş çevresinin yakın ilişkilerine geçiş; ebeveynlerinden uzaklaşarak bağımsızlığa yönelme; kimlik arayışı; cinsel ve sosyal rolüne uyum sağlama; ideal beni bulmaya yönelik özdeşleşme çabası; değişik, farklı ve yeni şeyler arama ve yapma çabası; bedensel imajını kabul etme, benimseme ve onunla hoşnut yaşama gibi yaşanılması zorunlu olan bir takım gelişimsel stresler de yaşamaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1991).

Bu dönemde okul değiştirme ve eğitimle ilgili artan beklentiler de ergenlerin yaşadığı normal stres yaratan olaylardır (Suldo ve diğerleri, 2008). Ergenin temel eğitimden ortaöğretime geçişiyle birlikte akademik anlamda artan bir yoğunluk meydana gelmektedir. Ergenin eğitim öğretim hayatındaki bu hızlı değişime uyum sağlamasında çeşitli zorluklar yaşaması da kaçınılmaz olacaktır. Özellikle üst eğitim kurumunun seçimi, üniversite sınavı ve sınava hazırlanma süreci hem ergen hem de ailesi için önemli birer stres kaynağıdır (Güner, 2001 akt. Fırat, 2015). Bunlarla birlikte gelecek kaygısı, üniversite sınavına hazırlanma süreci, gelecekle ilgili karar verme ve sorumluluk almada yaşanan zorluklar dönemin başlıca stres kaynaklarından (Fırat, 2015).

Ergenlerin yaşadığı normal olmayan stres etkenleri, ebeveynin boşanması, sevdiği bir insanı kaybetme ya da doğal afetler gibi olaylardır. Bu olaylar normal stres süreçlerinden farklılık gösterir, genellikle birden bire başlar, ergenlerin sadece küçük bir oranında görülür ve ergenlerin yaşamlarını aşırı derecede etkiler. Son kategori ise akran grubunun baskısı, ebeveyn-ergen çatışması gibi günlük sıkıntılardır (Suldo ve diğerleri, 2008; Compas, 1998). Bu sıkıntılar, bireyin çevresi ile etkileşiminin sonucu olan küçük, rahatsız edici ve hayal kırıklığı yaratan önemli yaşam olaylarıdır. Bunlar, küçük olmalarına karşın, toplamı ve süresi açısından ergenlerin iyi oluşunu olumsuz yönde etkileyebilir (Carter, Garber, Ciesla ve Cole, 2006). Ayrıca, bazı ergen alt grubu, yoksulluk, çevresel ya da ailevi şiddet, ırkçılık, cinsel ayrımcılık ve ailesel psikopatolojiyi içeren kronik stres ve olumsuzluğa maruz kalmaktadır. Anne veya babanın depresyon yaşaması, ergenlerin yaşamlarında ciddi ve kronik bir streştir ve bu ailelerdeki ergenlerde depresyon için ciddi bir risk bulunmaktadır. Ayrıca, ailesinde depresyon olan ergenler, çeşitli uyum problemleri ile içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri için de aşırı bir risk altındadır (Compas, 1998).

Strese neden olan etkenlerin sayısı ergenlik dönemi ile birlikte artma eğilimindedir (Rudolph, 2002). Bazı stresli olumsuz olaylara maruz kalma, gelişimin normal bir parçası olarak kabul edilmesine rağmen, stresli yaşantılar, ergenlerin iyi oluşlarına ve sağlıklı gelişimlerine yönelik olası bir tehdit oluşturabilir. Yüksek oranda stresli yaşam olaylarına maruz kalma ve strese neden olan etkenlerdeki artış, ergenlerin depresyon, davranış bozukluğu ve madde kötüye kullanımı gibi çeşitli psikolojik problemler yaşamalarına neden olabilir (Grant ve diğerleri, 2005). Ayrıca, ergenlik dönemi yetişkinlikte ortaya çıkabilecek olan kronik durumlar için risklerin başladığı da bir dönemdir (Byrne, Davenport ve Mazanov, 2007).

Kızlar, özellikle akranlar, romantik ilişkiler ve aile ilişkileri gibi kişilerarası stresörler ile ilişkili olarak erkeklere göre daha fazla stres yaşama eğilimindedir (Rudolph, 2002; Shih, Eberhart, Hammen ve Brennan, 2006; Hankin, Mermelstein ve Roesch, 2007). Kızların erkeklere göre stresin olumsuz psikolojik etkilerine karşı daha savunmasız olduğu (Moksnes, Moljord, Espnes, Byrne, 2010) ve daha fazla duygusal sorunlar gösterdikleri bulunmuştur (Kim, 2003; Compas, Connor-Smith ve Jaser, 2004). Bu cinsiyet farkının geç ergenliğin ortalarında arttığı görülür (Kim, 2003; Compas ve diğerleri, 2004).

Stres, ergenlerin fiziksel ve psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkiler (Thaker ve Verma, 2014). Yapılan araştırmalara göre stresli olaylara maruz kalma, ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki depresyon (Larson ve Ham, 1993; Kendler ve diğerleri, 1995; Goodyer, Herbert, Tamplin ve Altham, 2000; Ormel, Oldehinkel ve Brilman, 2001) ve anksiyete (Kim, Conger, Elder ve Lorenz, 2003) belirtilerinin ortaya çıkması için bir risk faktörüdür. Ayrıca yapılan çalışmalar da ergenlik dönemindeki stres yaşantısının, obezite (Mellin, Neumark-Sztainer, Story, Ireland ve Resnick, 2002), fiziksel hareketsizlik (Allison, Adlaf, Ialomiteanu ve Rehm, 1999), erken başlangıçlı ve aşırı alkol kullanımı (Allison ve diğerleri, 1999) ve sigara başlangıcı (Byrne ve Mazanov, 2003) ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ancak, stresli yaşam olaylarının psikolojik problemlere neden olup olmayacağı ergenlerin çeşitli genetik ve çevresel risk faktörlerinin tarafından etkilenen strese duyarlılığına bağlıdır (Bouma, Ormel, Verhulst ve Oldehinkel, 2008). Yaşamın erken dönemlerinde yaşanan stresin oranı, ileriki dönemlerde strese karşı daha duyarlı olunmasına neden olabilir. Daha önce yaşanan stresli yaşantılar bireyi biyolojik olarak daha duyarlı hale getirebilir ve sonraki stresli durumlara daha fazla tepki gösterilmesine yol açabilir.

Kişinin ciddi bir hasar almadan strese dayanabilme yeteneği stres toleransı olarak tanımlanır (Butcher, Mineka ve Hooley, 2013).

2.1.8.1 Ergenlerde stresle başa çıkma

Ergenlerde stresle başa çıkma süreçleri ile ilgili nispeten çok az gelişme vardır ve bu konudaki literatür sınırlıdır. Yapılan araştırmalar, yetişkinler de başa çıkma modellerine dayanmaktadır (Compas, 1998).

Başa çıkma, bireylerin içsel ve dışsal çevrenin yarattığı gereksinim ve zorlukları gidermek, onları denetim altına almak, gerginlikleri azaltmak için gösterdiği bilişsel ve davranışsal çabalar (Basut, 2006). Bireylerin strese fizyolojik tepkisi, olayları değerlendirmeleri, olaylara ilgisi ve istediği hedefleri ya da sonuçları elde etmesi anlamına gelen başa çıkma aynı zamanda sosyal içeriğe ve kişilerarası ilişkilere de bağlıdır. Başa çıkma ile ilgili son kavramsallaştırmalarda iki sürecin önemi vurgulanmıştır. İlki, büyük ölçüde istemsiz olan ve davranışsal ve duygusal dürtüleri içeren strese tepkilerdir. İkincisi, amaçlı olan ve stresli olaylara tepkiselliği azaltmayı ya da artırmayı sağlayan davranış düzenlemedir. Başa çıkma becerisi, tehdit, zorluk ya da kayıp durumunda bu sistemlerin iyi bir şekilde koordine edilmesine bağlıdır (Zimmer-Gembeck ve Skinner, 2008).

Aslında, stresli yaşantılar zararlı değildir, ergenlerin sağlık ve iyi oluşlarını olumsuz yönde etkileyen çeşitli stresörler ile yeterli bir şekilde başa çıkmalarını sağlayan bireysel ve çevresel kaynakların eksikliği sorunu meydana getirir (Moksnes, Byrne, Mazanov ve Espnes, 2010). Stresli yaşantılar da, bireylerin stres ve olumsuzluk ile nasıl başa çıktığı önemlidir. Uyumlu başa çıkma biçimleri, geçici bozulmalara neden olan bazı stresli yaşantıları azaltabilir, daha az uyumlu veya uyumsuz başa çıkma biçimleri ise stresi artırabilir, depresyon, içselleştirme problemleri ve madde kullanımı gibi uzun süreli, kalıcı olumsuz sonuçlara yol açabilir (Compas, 1998; Hutchinson, Baldwin ve Oh, 2006).

İnsan, stres yaratan durumlar karşısında psikolojik ve sosyal bütünlüğünü korumak amacındadır. Bu korunmayı, gerek bilişsel mekanizmalar gerekse bilinçli çabalar aracılığıyla yapar. Kişiliği koruyan mekanizmalardan birincisi “ben savunma mekanizmaları” olarak bilinen, bilinç dışı çalışan, gerçeği bozan korunma yollarıdır. Bu savunma mekanizmaları arasında en sık bastırma, unutma, karşı tepki geliştirme,

yansıtma ve yer değiştirme kullanılır. Kişiliği koruyucu diğer mekanizmalar bilinç ve çaba gerektiren gayretleri kapsar. Stres karşısında bilinçli sistemlerin harekete geçmesiyle daha çok bilgi edinme, anlama, algı alanını genişletme ve değerlendirme, farklı şartlar deneme, yeni çözümler arama, yapıcı düşünceye yönelebilmek gibi karmaşık zihinsel süreçler etkinlik gösterir (Batlaş ve Baltaş, 2014).

Seiffge-Krenke (1995) tarafından yapılan çalışmada, yaşları 12-18 arasında değişen 1029 ergende, genellikle her gün strese neden olan etkenler ve onlarla başa çıkma yolları araştırıldı. Üç farklı başa çıkma biçimi tanımlandı. İlk yaklaşım, destek arama ve ebeveynler, akranlar ya da ilgili diğer kişilerle yaşanan problem hakkında konuşmayı içeren aktif başa çıkma biçimi, ikinci yaklaşım, olası çözümleri ve beklenen sonuçları düşünme gibi stresörlerle ilgili bilişsel yolları içeren içsel başa çıkma biçimi, üçüncü yaklaşım, dikkati dağıtma stratejisi ve duygusal çıkış arama gibi strese neden olan etkenlerden uzaklaşmayı içeren kaçınma başa çıkma stratejisidir (Seiffge-Krenke, Aunola ve Nurmi, 2009).

Kültürlerarası çalışmalarda ise, temelde iki uyumlu, işlevsel başa çıkma stratejisi tanımlanmıştır. İlki, aktif destek arama başa çıkma stratejisini içeren aktif başa çıkma, ikincisi problemle ilgili düşünme olarak tanımlanan içsel başa çıkma stratejisidir. Diğer başa çıkma biçimi ise, kaçınmadır. Stresörlerden kaçınma başa çıkma stratejisini kullanan ergenler problemi çözemez. Bu başa çıkma biçimi, bazı stresörleri ele almada anlamlı bir yol olabilmesine rağmen, uzun dönemde uyumsuz olarak kabul edilir (Seiffge-Krenke, 2004).

Richard Lazarus ve meslektaşları tarafından kavramsallaştırılan başa çıkmanın etkileşimsel teorisi, başa çıkma konusunda en sık atıfta bulunulan teoridir. Teori, strese neden olan bir etkenden dolayı oluşan ihtiyaç ve istekleri gidermek için davranışsal, duygusal ve bilişsel çabaları içerir. Teoriye göre başa çıkma, uyarıcılara karşı bireysel bir tepkidir, aktif ve amaçlı bir süreçtir. Teori, bireyleri başa çıkma davranışlarına göre yargılamaz, diğer bir deyişle, iyi ya da zayıf başa çıkma davranışlarına göre bireyler arasında ayırım yapmaz ve kişilerin başa çıkma becerilerinin gelişimini artıran yolları belirler (Frydenberg ve Lewis, 2004; Seiffge-Krenke, Aunola ve Nurmi, 2009).

Teori, başa çıkmayı problem odaklı ve duygu odaklı başa çıkma olarak ikiye ayırır (Frydenberg ve Lewis, 2004) ve başa çıkmanın her iki biçiminin, başa çıkma

sürecinde, özellikle stresörlere karşı ilk tepki de, gerekli olduğu kabul edilir (Hutchinson, Baldwin ve Oh, 2006).

Problem odaklı başa çıkma, stresli olarak algılanan durumlarla ilgili kişi, çevre ya da ilişkinin bazı yönlerini değiştirmek ya da kontrol altına alma girişimleri olarak tanımlanır ve kontrol edilebilir olarak algılanan stresli olaylara karşılık daha az düzeyde duygusal sıkıntı ile ilişkilidir (Compas, 1998). Örneğin, eğer kişi sınavda başarısız olmaktan korkuyorsa, problem çözme stratejisi, konuları öğrenmek için sıkı çalışmak olmalıdır (Raheel, 2014).

Stresli olayla ilgili olumsuz duyguları yönetme ya da düzenleme girişimleri duygu odaklı başa çıkma olarak tanımlanır (Compas, 1998). Bazı duygu odaklı başa çıkma stratejileri (olumluya odaklanma, sosyal destek arama, arkadaşları ile uyumlu olma gibi) öz-yeterlilik algıları ve akademik başarı gibi istenen sonuçlarla olumlu bir şekilde ilişkili ve üretken stratejiler iken bazıları kendini suçlama ve endişe gibi yararsız stratejilerdir (Frydenberg ve Lewis, 2004). Duygu odaklı başa çıkma stratejilerinin kullanımını tartışanların çoğu uyumsuz doğasını vurgularken, son araştırmalar, duyguların uyumlu doğasına odaklanmaktadır; diğer bir ifadeyle, bireylerin sosyal iletişim, hedefi gerçekleştirme ve ilk yaşlardan gelen bilişsel süreçleri nasıl düzenlediğine odaklanmaktadır (Frydenberg ve Lewis, 2004).

Stresli yaşam olaylarıyla başa çıkma yeteneğini, yüksek iyimserlik düzeyi, daha fazla psikolojik denetim ya da ustalık, yüksek benlik saygısı ve daha iyi sosyal destek gibi bireysel özellikler geliştirmektedir. Sosyal desteğin kullanımı genellikle başa çıkma sürecinin temeli olduğu kabul edilir. Aile, arkadaşlar ya da öğretmenlerden tavsiye veya destek alma ve beceri öğrenme, stresi azaltıcı bir faktör olarak kabul edilir. Bu etkenlerin yaşam olayları karşısında daha düşük bir sıkıntı düzeyi ve sağlık açısından daha olumlu sonuçlar ile ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Frydenberg ve Lewis, 2004; Butcher, Mineka ve Hooley, 2013).

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Duygusal Dışavurumla İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, duygusal dışavuruma yönelik yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1.1 Duygusal dışavurum konusunda yurtiçinde yapılan çalışmalar

Sayıl (1996) 4-6 yaşlarındaki çocukların temel bazı duygusal yüz ifadelerini tanıma ve çizme becerilerini incelemiştir. Çalışmada, mutlu, üzgün, şaşkın ve kızgın olmak üzere dört duygusal yüz ifadesi kullanılmıştır. Çocuklara bu yüz ifadeleriyle ilgili olarak, iki çizme ve tanıma görevi verilmiştir. Çocuk, tanıma görevlerinden eşleme-ayrıştırma görevinde, kendisine gösterilen yüz ifadesi çiziminin aynısını dört örnek çizim arasından seçmiş, çoktan seçmeli etiketleme görevinde ise kendisine sözel olarak sunulan duygu sıfatları arasından uyarıcıya karşılık gelen sıfatı seçmiştir. Çalışmanın sonucunda, 6 yaş grubu çocukların, 4 yaş grubu çocuklardan daha başarılı olduğu ve en iyi tanınan duygunun “mutlu” olduğu bulunmuştur. Çocukların duygu ifadesini vermek için standart ağız ve kaş-göz sembolleri dışında diğer bazı özellikleri (gözyaşı ve diş gibi) de kullandığı saptanmıştır. Ayrıca, en başarılı çizilen duyguların “mutlu” ve “üzgün” olduğu gözlenmiştir.

Öksüz (1997) araştırmasında, duyguların açılması eğitiminin üniversite öğrencilerinin özerklik düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma, 1996-1997 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümüne devam eden öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel bir model kullanılmıştır. 26 öğrenci deney grubuna, 26 öğrenci kontrol grubuna atanmıştır. Öğrencilerin özerklik düzeyi, Worthington ve diğerleri tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlaması araştırmacı tarafından yapılan “Worthington Özerklik Ölçeği (WÖÖ)” ile belirlenmiştir. Ölçek, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna 10 oturumdan oluşan duyguların açılması eğitim programı uygulanmıştır. Oturumların tamamlanmasından sonra, WÖÖ ön-test ile son-test puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır. T-testi sonuçlarına göre, deney grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki

farkın anlamlı olduğu, kontrol grubunun ise anlamlı olmadığı bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca, özerklik düzeyi düşük olan deney grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında .001 düzeyinde farklılık olduğu bulunurken, özerklik düzeyi yüksek olan deney grubunun ön-test ile son-test puan ortalamaları arasında .05 önemlilik düzeyinde fark olduğu bulunmuştur. Deney gruplarından WÖÖ puan ortalaması düşük olan grup ile WÖÖ puan ortalaması yüksek olan grubun WÖÖ son-test puan ortalamaları arasındaki farkın, özerklik düzeyi düşük olan grubun lehine .05 önemlilik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, özerklik düzeyi düşük olan öğrenciler, özerklik düzeyi yüksek olan öğrencilere göre, duyguların açılması eğitiminden daha fazla yararlanmışır. Elde edilen bu bulgular, bireylerin özerklik düzeyi üzerinde, duyguların açılması eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir.

Koçak (2003) araştırmasında, duygusal ifade eğitimi programının üniversite öğrencilerinin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma, 2001-2002 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesine devam eden öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, ön-test, son-test kontrol gruplu (split-plot) deneysel bir model kullanılmışır. Araştırmada, 15 kişiden oluşan deney grubunun yanı sıra, Howthorne etkisini kontrol etmek için 15 denekli plasebo kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışmada, deneysel işlem olarak 11 oturumdan oluşan duygusal ifade eğitimi programı uygulanmıştır. Katılımcıların aleksitimik düzeylerini belirlemek için Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ), yalnızlık düzeylerini belirlemek için UCLA Yalnızlık Ölçeği, ön-test, son-test ve izleme testi olarak uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, kovaryans analizi (ANCOVA) ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, ön-test aleksitimi ve yalnızlık puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının son-test aleksitimi (TAÖ) ve yalnızlık (UCLA) puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular, uygulanan duygusal ifade eğitimi programının, öğrencilerin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Balcı (2004) duyguları güçlendirme eğitimi programının annelerin duygusal zeka düzeylerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada, annelere uygulanan duyguları güçlendirme eğitiminin annelerin duygusal zeka düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 60 aylık çocuğu olan 20 anne oluşturmuştur.

Araştırma da, ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel bir model kullanılmış, 10 anne deney grubuna, 10 anne ise kontrol grubuna atanmıştır. Annelerin duygusal zeka düzeyleri Yılmaz ve Ergin (1999) tarafından adaptasyonu yapılan “Duygusal Zeka Ölçeği” ile belirlenmiştir. Verilerin analizinde, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, duyguları güçlendirme eğitiminin deney grubundaki annelerin duygusal zeka düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Kuzucu (2006) araştırmasında, duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisini incelemiştir. Araştırma, deney, kontrol ve plasebo grubundan oluşan ön-test, son-test ve izleme testine dayalı deneysel bir modeldir. Araştırmanın grubunu, duygusal farkındalık düzeyi, duyguları ifade eğilimi ile psikolojik ve öznel iyi oluş açısından ortalamanın altında puan alan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Söz konusu fakültede öğrenim gören 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden deney ve plasebo grubuna 11 kişi, kontrol grubuna ise 12 kişi olmak üzere toplam 34 öğrenci rastgele yöntemle atanmıştır. Araştırmada, Duygusal Farkındalık Düzeyi Ölçeği, Duyguları ifade Ölçeği, Pozitif Negatif Duygu Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği olmak üzere dört ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler, araştırmanın deney, plasebo ve kontrol grubuna uygulama yapmadan önce ön-test, deney grubunun uygulaması bittikten sonra son-test ve deneysel uygulamanın bitiminden dört ay sonra da izleme testi olarak uygulanmıştır. Deney grubuna, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 12 oturumdan oluşan duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programı, plasebo grubuna 10 oturumdan oluşan plasebo çalışması uygulanmış, kontrol grubunda ise hiçbir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Uygulamaların bitiminden sonra elde edilen veriler için “Çifte Çok Değişkenli Analiz (Doubly Multivariate Analysis-DMA)” yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda deney, kontrol ve plasebo grupları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine bir sonuç elde edilmiştir. Araştırmada yalnızca duygusal farkındalık puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Balcı-Çelik (2008) araştırmasında, duyguları güçlendirme eğitiminin hemşirelerin iyimserlik düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada, ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel bir desen kullanılmıştır. 10 hemşire deney grubuna, 10 hemşire

kontrol grubuna atanmıştır. Hemşirelerin iyimserlik düzeyleri Balcı ve Yılmaz (2002) tarafından geliştirilen “İyimserlik Envanteri” ile ölçülmüştür. Verilerin analizinde, Mann Whitney U testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan, duyguları güçlendirme eğitiminin hemşirelerin iyimserlik düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu anlaşılmıştır.

Durmuşoğlu-Saltalı ve Deniz (2010) araştırmasında, Domitrovich, Greenberg, Cortes ve Kusche tarafından geliştirilen PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategy) programı temel alınarak hazırlanan duygu eğitimi programının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine (duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme) etkisini incelemiştir. Araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma, 32 kişi deney grubunda, 32 kişi kontrol grubunda olmak üzere toplam 64 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada, Schultz ve Izard tarafından geliştirilen, Türkçe’ye uyarlaması Durmuşoğlu-Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı tarafından yapılan “Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, duygu eğitimi programının çocukların duygusal becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını ve bu etkinin uzun süreli olduğunu göstermiştir.

Oktuğ (2011) araştırmasında, olumsuz geribildirim ile performans arasındaki ilişkide duygu düzenleme stratejisinin etkilerini incelemiştir. Aynı zamanda, motivasyonel görüşmenin bir türü olan “İleri Besleme Görüşmesi”nin, duygu düzenleme stratejilerinden biri olan duygu dışavurumunu bastırma stratejisini kullanan bireylerin, olumsuz geribildirim sonrasındaki pozitif-negatif duygu düzeyleri ile sergiledikleri performans üzerindeki etkilerini test etmiştir. Bu amaçlara yönelik olarak, birinci çalışmada, yüz yirmi sekiz üniversite öğrencisinden, belli bir duygu düzenleme stratejisini baskın olarak kullanan elli katılımcı tespit edilmiş ve bu katılımcıların olumsuz geribildirimden performansları ölçülmüştür. Sonuçlar, Duygu Dışavurumunu Bastırma stratejisini ağırlıklı olarak kullananların, Bilişsel Yeniden Değerlendirme stratejisini kullananlara nazaran, olumsuz geribildirimden ardından anlamlı ölçüde daha düşük bir performans sergilediklerini göstermiştir. İkinci çalışmada, Duygu Dışavurumunu Bastırma eğilimli olan yirmi sekiz öğrenci ile deneysel bir araştırma tasarlanmıştır. Çalışma öncesinde katılımcıların pozitif ve negatif duygu düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra, birinci çalışmada katılımcılara

verilmiş olan olumsuz geribildirim aynısı verilmiştir. Ardından, deney grubuna “İleri Besleme Görüşmesi” yapılmış, sonrasında performansları ölçülmüştür. Kontrol grubuna ise olumsuz geribildirim ardından performans testi uygulanmıştır. Olumsuz geribildirim sonrasında, deney ve kontrol gruplarının duygu düzeyleri yeniden belirlenmiştir. Sonuçlar, “İleri Besleme Görüşmesi”nin sonrasında deney grubunun pozitif duygularında anlamlı bir artış, negatif duygularında anlamlı bir azalma olduğunu göstermiştir. Deney ve kontrol grubunun performansları arasında anlamlı düzeye yakın bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca sonuçlar, deney grubunun pozitif duygu durumundaki, ön-test ve son-test uygulamaları arasındaki farkın düzeyi ile performans testinden aldıkları puanlar arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Öksüz (2012) araştırmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen duyguların açılması eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada, ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 24’ü deney grubunda, 24’ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 48 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında, King ve Emmons (1990) tarafından geliştirilen, Kuzucu (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Duyguları İfade Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, hazırlanan duyguları açma eğitiminin üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Gençoğlu ve Yılmaz (2013) duygusal farkındalık eğitiminin duygu kontrol düzeyine etkisini araştırmıştır. Çalışma grubunu, 12 kişi deney grubunda, 12 kişi kontrol grubunda olmak üzere toplam 24 kişi oluşturmaktadır. Deney grubuna 10 hafta boyunca Duygu Odaklı Terapi (Greenberg ve Johnson, 1988) ilke ve teknikleri doğrultusunda hazırlanan çeşitli etkinlikler uygulanmış, kontrol grubunda ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmanın modeli, ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel modeldir. Verilerin elde edilmesinde, Watson ve Greer (1983) tarafından geliştirilen, Okyayüz (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Courtauld Duygu Kontrol Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, Mann Whitney U-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, duygusal farkındalık eğitiminin, kaygı kontrolü, mutsuzluk kontrolü ve toplam duygu

kontrolünü arttırdığı, öfke kontrolü üzerinde ise herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Mete-Otlu, İkiz ve Asıcı (2016) araştırmasında, duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programı kullanılarak yapılan grup çalışmalarının, öz-duyarlık düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın modeli, ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Çalışma grubunu, 2012-2013 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öz-duyarlık düzeyini belirlemek için, Neff (2003) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Akın, Akın ve Abacı (2007) tarafından yapılan “Öz-duyarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, “T-Testi”, “Mann Whitney U Testi” ve “Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi” ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin “öz-duyarlık toplam” ve “öz-sevecenlik” puan ortalamalarında, kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarına göre, anlamlı düzeyde olumlu artış olduğu bulunmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin “öz-yargılama” puan ortalamalarının ise kontrol grubunda bulunan öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azaldığı saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ile söz konusu eğitimin bireylerin öz-duyarlık düzeylerini arttırılabileceği ifade edilebilir.

2.2.1.2 Duygusal dışavurum konusunda yurtdışında yapılan çalışmalar

Pennebaker ve Beall (1986) tarafından 46 psikoloji bölümü öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada travmatik olaylar hakkında yazmanın kısa süreli fizyolojik uyarılmayı, uzun süreli sağlık ölçümlerini ve olumsuz ruh halini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Ayrıca kısa ve uzun vadeli fizyolojik ve öz-bildirime dayalı sonuçlar ile en fazla ilişkili olan travmatik olaylar hakkında yazmanın (bilişsel, duygusal ya da her ikisi) yönleri incelenmiştir. Genellikle, travmatik bir olay ve bu olayla ilgili duyguları yazma işlemi takiben yüksek tansiyon ve olumsuz ruh hali meydana geldiği, ancak travmatik olaya ilişkin yazan öğrencilerin 6 aylık izleme süresi içinde sağlık kuruluşlarına daha az başvurdukları saptanmıştır.

Shechtman, Vurembrand, Malajak (1993) çocuklar için terapi ve danışma içinde kendini açmanın gelişimi konusunu araştırmışlardır. Kendini açma gelişim çalışmalarında 8 ilkokul kız çocuğu 2 yıl içinde 38 oturumluk danışma ve terapi

gruplarına katılmışlardır. Kendini açmanın, oturumlar ilerledikçe arttığı ve özellikle duyguları ifade edebilme gücünde önemli gelişme görülmüştür. Kendini açmanın boyutları ve aktiviteler konusunda açıklamalara yer verilmiştir.

Reed (1994) çalışmasında, sosyal beceri eğitiminin, ergenlik dönemindeki bireylerin depresyon düzeyini azaltma da etkili olup olmadığını belirlemek için, sosyal yetkinlik, benlik değerlendirme ve etkili ifade becerilerinin geliştirilmesi eğitimi uygulamıştır. Araştırmaya 14-19 yaşları arasında 18 ergen katılmıştır. Haftada iki kez olmak üzere 8 oturum, her oturum 60 dakika olacak şekilde program yürütülmüştür. Araştırma öncesi ve sonrası testler verilerek elde edilen puanlar arasındaki farklar incelenmiştir. Sonuçlara göre yapılandırılmış öğrenme terapisinin erkek ergenler üzerinde depresyonu azaltıcı önemli bir etken olduğu saptanmıştır. Ancak kızlardaki fark önemli görülmemiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre, eğitim programından yararlanma yönünde kız ve erkekler arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Kring ve Gordon (1998) araştırma kapsamında yaptıkları iki çalışmada erkeklerin ve kadınların, dışavurumcu, deneyimsel ve fizyolojik duygusal tepkilerini incelemiştir. Birinci çalışmada üniversite öğrencilerine duygusal film gösterilmiştir. Erkeklerle kıyaslandığında kadınların daha dışavurumcu olduğu ancak kadınların erkeklere göre daha fazla duygu yaşamadığı bulunmuştur. Ayrıca kadınların ve erkeklerin deri iletkenlik tepkisi farklı olduğu, erkekler korku filmlerinde kadınlara göre daha fazla tepki gösterdiği saptanmıştır. İkinci çalışmada, üniversite öğrencisi erkekler ve kadınlar duygusal film izlemiştir ve dışavurum ölçeğini, cinsiyet rol özelliğini ve aile dışavurumunu cevaplamışlardır. Sonuçlar, ilk çalışmadakiyle aynı bulunmuştur. Cinsiyet rol özellikleri ve aile dışavurumu, cinsiyet ve dışavurum arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

Becker-Stoll, Delius ve Scheitenberger (2001) çalışmasında, gözlenen anne-ergen etkileşim görevi sırasında ergenlerin sözsüz davranışları üzerinde bağlanmanın etkisini incelemiştir. Boylamsal çalışmada toplam 43 aile, 16 yaşındaki ergenler ve anneleri kısa farklı görevler sırasında gözlendi. Ekman ve Friesen (1978)'in yüz ifade tanımları, ergenlerin yüz ifadelerinin saniye saniye analizinde kullanıldı. Analizler, göz teması ve gerginlik işaretleri (dudağını ısırma, tırnaklarını yeme) olarak duygusal durumların (öfke, üzüntü, şaşkınlık, huzursuzluk, sevinç, gülümseme) manipülatörleri ya da uyarlayıcılarını değerlendirdi. Aynı zamanda,

ergenlerin, Kobak yetişkin bağlanma görüşmesi kullanılarak bağlanma işaretlerini değerlendirmek için yetişkin bağlanma görüşmesi de yapıldı. Sonuçlar, etkileşim görevi boyunca ergenlerin bağlanma işaretleri ve sözsüz yüz ifadeleri arasında anlamlı bir ilişki bulundu. Güvenli bağlanma, duygunun açık ve olumlu dışavurumu ile ilişkiliydi, buna karşın güvensiz bağlanma biçimi, iletişimi engelleyen davranışlar ile ilişkiliydi. Sonuçlar, kişinin kendi bağlanma geçmişinin tutarlı duygusal değerlendirmelerinin başkalarının duygularınının açık duygusal ifadesinin ve iletişimin önkoşulu olduğunu iddia eden bağlanma kuramı ile uyumludur.

Mongrain ve Vettese (2003) araştırmasında öznel ve kişilerarası işleyişte duygusal dışavurum üzerindeki çatışma rolünü incelemiştir. Duygusal dışavurumdaki ikili duygular anketi, erkek arkadaşlarıyla çatışma-çözümleme ve geri bildirim görevi ile uğraşırken kameraya alınan kadın öğrencilere uygulandı. Dış değerlendirmeler, ikili duygular yaşayan kadınların sözel ifadelerinde daha az olumlu olduğunu ve sözsüz ifadelerinde daha kısıtlı olduğunu gösterdi. Duygu durum ve diğer kişilik yapıları kontrol edildiği zaman, ikili duygular yaşama, daha açık bir teslimiyet gerektirmektedir. İkili duygular yaşayan kadınlar, depresyon ve diğer kişilik değişkenlerine bakılmaksızın sözel ve sözel olmayan iletişimlerinde arasında düşük düzeyde uyum/benzerlik göstermiştir. Bu veriler, duygusal dışavurum üzerinde çatışmanın daha az uyumlu bir iletişim, daha az pozitif yakın ilişkiler ve ikili duygular yaşayan birey için bağımlı bir tutum gerektirdiğini belirtmektedir.

Moneta ve Rousseau (2008) çalışmasında, gerçek yaşam durumlarından oluşan okul-temelli drama müdahale programını davranışsal zorlukları olan göçmen ergenlerden oluşan özel bir sınıfta uygulamıştır. Duygusal dışavurum ve duygu düzenleme stratejilerinin incelendiği çalışmada nitel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Bulgular, bu örnekte duygusal dışavurum ve duygusal düzenlemede bazı bozulmalar olduğunu ortaya koymuştur. Ergenlerin duygularını ifade etme ile kendinin ve diğerlerinin duygularını anlamada bazı zorlukları olduğu bulunmuştur. Ayrıca, gözlenen zorlukların, çeşitli koşullara uygun olarak bazı duygulara ulaşmada yaşandığı gözlemlendi. Öfke ağırlıklı olarak ifade edilen olumsuz duyguydu. Genel olarak, drama sürecinin, duygusal dışavurum ve duygusal farkındalığa yardım ettiği ve toplu duygu düzenlemedeki duygusal süreçlerin değişimini geliştirdiği gözlenmiştir. Öğrencilerin baskın duygusal durumla ilgili farkındalığında öğretmenin önemi ve öğrenme üzerinde muhtemel etkisi vurgulandı.

Ahmad, Hashim ve Aman (2010) çalışmasında ergenlerdeki duygusal dışavurumu incelemek için beş ergen (üç erkek, iki kız) üzerinde küçük çaplı bir araştırma yapmıştır. Ayrıca, ergenlerden elde edilen verileri tamamlamak için üç öğretmenle de görüşme yapmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan verilere içerik analizi yapılmıştır. Bulgular, ergenlerin duygularını çeşitli şekillerde ifade ettiklerini göstermiştir. Bazıları hoşlandığı şeyleri yapmayı veya yeni şeyler denemeyi, arkadaşları ile vakit geçirmeyi isterken, bazıları aşırı derecede duygularına göre davranmakta ve kızların daha duyarlı olduğu bulunmuştur. Çoğu sorunlarını aileleri yerine arkadaşları ile paylaşmayı tercih etmektedir. Ayrıca, ergenler üzgün olduklarında yalnız kalmayı istemek, duygularını gizlemek, olumlu düşünce yoluyla akla uygun hale getirmek, dua etmek ve arkadaşlarıyla hoşça vakit geçirmek gibi çeşitli şekillerde duygularını düzenlediklerini belirtmiştir. Bu arada, öğretmenler, 13-14 yaşındaki ergenlerin, 15-16 yaşındaki ergenlere göre duygularının daha istikrarlı olduğunu ve yalnız olduklarında grupları karşılaştığında ise daha agresif olduklarını bulmuştur. Bu çalışma bir ön çalışma olmakta ve bulgular büyük ölçekli çalışmada çalışmada ergen duygusal ifade anket için bir araç geliştirmek için kullanılacaktır.

Kim ve Ki (2014) çalışmasında, esneme ve yürüme meditasyonu içeren yaratıcı sanat terapisinin sinir hastası ergenin duygusal dışavurumunu artırmada ve somatizasyon belirtilerini azaltma da bir etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırma, lise 3. sınıf öğrencisi bir kadın üzerinde yapılan vaka incelemesidir. Sanat terapisi programı, hafta da 3-4 kez olmak üzere, her oturum 40-90 dakika arasında süren toplam 21 terapi seansı ile uygulandı. Çalışmada, bilişsel duygusal bozukluğun ölçümü aleksitimi ölçeğiyle, somatizasyon belirtilerinin ölçümü ise ön-test, son-test ve izleme testi ile yapılarak sonuçları karşılaştırıldı. Her bir oturumun içerik analizi de yapılmıştır. Araştırmanın bulguları; yaratıcı sanat terapisinin, sinir hastası ergenin duygusal dışavurumunu artırmada etkili olduğu, somatizasyon belirtilerini azalttığı, izleme ölçümünde de etkinin devam ettiği bulunmuştur.

Niles ve diğerleri (2014) çalışmasında, sağlıklı yetişkin örnekleminde dışavurumcu yazı yazmanın ana etkileri ile arabulucularını (duygusal dışavurumculuk, duygusal süreç ve duygusal dışavurumdaki iki değerlilik) incelemiştir. Genç yetişkin 116 katılımcıdan, son beş yıl içinde yaşadıkları en stresli/travmatik olayla ilgili en derin düşüncelerini ve duygularını dört kez 20 dakika rastgele olarak yazmaları istenmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, anksiyete, depresyon ve fiziksel belirtilerdir. Araştırmanın sonucunda, anksiyete, depresyon ve fiziksel belirtiler üzerinde yazma koşulunun önemli etkileri bulunmamıştır. Buna karşın, duygusal dışavurum anksiyete sonuçlarında önemli bir aracıdır. Dışavurum yazım grubu içinde, dışavurumu yüksek düzeyde olan katılımcıların, 3 aylık izleme döneminde anksiyetelerinde önemli düzeyde azalma olduğu saptandı, dışavurumu düşük düzeyde olan katılımcıların ise anksiyetelerinde önemli bir artış olduğu gözlemlendi. Dışavurum, kontrol grubundaki katılımcıların anksiyetelerindeki değişimi yordamamaktadır. Anksiyete ile ilgili elde edilen bu bulgular araştırmanın hipoteziyle uyumludur. Bu sonuçlar aynı zamanda, stresli bir olay hakkında dışavurumcu yazı yazmanın genellikle duygularını ifade etmeyen bireyler için uygun olmayabileceğini göstermektedir.

Reeb-Sutherland ve diğerleri (2015) araştırmasında anksiyete bozukluğu yaşam öyküsü olan ve olmayan çocukluk döneminde davranışsal ketlenme ile karakterize edilen ergenler arasında duygusal dışavurumdaki farklılıkları incelemiştir. Katılımcılar, 2-4 yaş arası çocukluk döneminde davranışsal ketlenme ve çocukluk döneminde sosyal suskunluk açısından değerlendirildi. Ergenlik döneminde, katılımcılar laboratuvara döndü ve klinik psikiyatrik bir görüşme ile yüz duygu tanımlama görevini tamamladı. Bulgular, anksiyete bozukluğu yaşam öyküsü olan davranışsal ketlenme ile karakterize edilen ergenlerin, anksiyete bozukluğu olmayan davranışsal ketlenme yaşayan ergenler ve anksiyetesi olan veya olmayan davranışsal ketlenme yaşamayan ergenler ile kıyaslandığında, öfke duygu ifadeleri ile ilgili korkuyu tanımlamak için daha düşük bir alt sınır gösterdi. Bu sonuçlar, sosyal anksiyete bozukluğu yaşam öyküsü olan davranışsal ketlenme yaşayan ergenlerde belirgindir. Bu nedenle, hem davranışsal ketlenme hem de anksiyete geçmişi olan ergenlerin, özellikle sosyal anksiyete, korkulu yüz dışavurumunu belirlemelerinde diğer ergenlerden farklılık göstermesi olasıdır.

2.2.2 Depresyon, Anksiyete ve Stresle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde depresyon, anksiyete ve strese yönelik yurt içinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.2.1 Depresyon, anksiyete ve stres konusunda yurtiçinde yapılan çalışmalar

Depresyon, Anksiyete ve Stres konusunda her üç kavramın birlikte incelendiği deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.2.2.2 Depresyon, anksiyete ve stres konusunda yurtdışında yapılan çalışmalar

Kang, Choi ve Ryu (2008) araştırmasında, farkındalık temelli stres azaltma (MBSR) programının, Koreli hemşirelik okulu öğrencilerinde depresyon, anksiyete, stres ve farkındalık üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmada Güney Kore'deki KN Üniversitesi Hemşirelik Okulu'ndaki 50 öğrenci, rastgele bir şekilde iki gruba ayrılmıştır. MBSR (n=21) ve bekleyenler listesi (WL) kontrol grubu (n=23) olmak üzere 44 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir. MBSR grubuna, 8 hafta boyunca her hafta 2 saat süreyle farkındalık meditasyonu uygulanmıştır. WL grubu, herhangi bir MBSR müdahalesi almamıştır. MBSR programından önce temel düzeyde ve tamamlanma sürecinde (8 haftada) standart hale getirilmiş kendi kendine uygulanan depresyon, anksiyete, stres ve farkındalık anketleri uygulanmıştır. WL katılımcıları ile karşılaştırıldığında MBSR katılımcılarının depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinde önemli düzeyde azalmaların olduğu ve farkındalık durumlarında daha büyük bir artış olduğu bildirilmiştir. Anksiyeteyi, depresyonu ve stresi azaltma ve farkındalığı artırma amacı ile hemşirelik okulu öğrencilerinin MBSR kullanması etkili bulunmuştur.

Gatab, Jeludar, Ghajari ve Jeludar (2013) çalışmasında hayat becerileri eğitiminin öğrencilerdeki zihinsel-davranışsal rahatsızlıkların azaltılması üzerine etkilerini incelenmiştir. Bu çalışma ön-test, son-test yarı deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmanın evreni, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Savad Kooh kentindeki ilkökul erkek öğrencilerinden oluşmaktadır. Zihinsel-davranışsal (depresyon, anksiyete ve stresi) değerlendirilen DASS-42 anketi ile 30 öğrenci seçilmiş ve yaşam becerileri çalıştayına katılmışlardır. Anketler bilgi kaynağı olarak kullanılmıştır. Tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistik verilerini incelemek amacı ile t-testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Çalıştaydan önce ve sonra bu üç ölçek -depresyon, anksiyete ve stres- arasındaki farkın önemli olduğu görülmüştür. Sonuçlar aynı zamanda öğrencileri yedi yaşam becerisi eğitimi

verilmeden önce ve sonra stres, anksiyete ve depresyon ölçekleri arasında önemli bir ilişkinin olduğunu da göstermektedir.

Day, McGrath ve Wojtowicz (2013) çalışmasında, orta düzeyde anksiyete, depresyon ve stres için internet tabanlı kendi kendine yardım programının etkinliği incelenmiştir. Program, standart bilişsel davranışçı terapi ilkeleri üzerine kuruludur ve toplam beş ana modülden oluşmaktadır. Eğitimli öğrenci koçları, e-mail ya da haftalık kısa telefon görüşmeleri yoluyla programın kullanımı hakkında teşvik ve tavsiye de bulunmaktadır. Altmışaltı sıkıntılı üniversite öğrencisi, ya anında erişim ya da 6 hafta gecikmeli erişim durumu için tesadüfi olarak atandı. Anında erişim katılımcılarının altmış biri 5 ana modülü tamamladı ve tüm katılımcıların %80'i ikinci değerlendirmeyi tamamladı. Depresyon, anksiyete ve stres ölçeği-21 üzerinde, anında erişim katılımcılarının programa katılmayı bekleyen katılımcılar ile karşılaştırıldığında depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinde önemli ölçüde azalma olduğu ve bu değişimlerin izleyen altı ayda devam ettiği bulundu. Sonuçlar, bireysel olarak uyarlanabilir, internet tabanlı, kendi kendine yardım programlarının, üniversite öğrencilerinde psikolojik sıkıntıları azalttığı bulunmuştur.

Gallego, Aguilar-Parra, Cangas, Langer ve Manas (2014) araştırmasında, fiziksel aktivite yapan diğer grup ve kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, farkındalık eğitiminin öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres belirtilerinde önemli değişimlere neden olup olmadığı incelenmiştir. Örneklem, eğitim programından mezun olan 125 öğrenciden oluşmuştur. Ölçüm aracı olarak Kısaltılmış Depresyon, Anksiyete ve Stres (DASS-21) ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar belirtilen değişkenleri azaltma etkilerinin, fizik aktivite grubu ve kontrol grubuna kıyasla farkındalık eğitimi alan grupta daha yüksek olduğunu göstermektedir. Farkındalık eğitimi alan grupla ilişkili tüm değişkenlerin toplam puanı stresin önemli derecede azalması dâhil olmak üzere önemli ölçüde azalmıştır. Farkındalık egzersizleri ve beden eğitimini kapsayan bazı bireysel rahatlatıcı egzersizler, öğrencilerde sınavlardan kaynaklanan stres ve anksiyete belirtilerini azaltmaya yardımcı olabilir.

Kashani, Kashani, Moghimian ve Shakour (2015) çalışmasında kanser hastalarında anksiyete, depresyon ve stres üzerinde aşılama eğitiminin etkisi incelendi. Çalışma için hastanenin kematerapi kliniğe gelen hastalar, rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak 40 kanser hastası belirlendi ve deney ve kontrol grubu olarak ikiye

ayrıldı. Deney grubuna 8 oturum haftada bir kez 90 dakika süren stres aşılama eğitimi uygulandı. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim yapılmadı. Veriler Depresyon, anksiyete ve stres ölçeği (DASS-42) ile elde edildi. Anksiyete, depresyon ve stres açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu bulundu. Stres aşılama eğitimi anlamlı bir biçimde anksiyete, depresyon ve stresi azalttı. Bu nedenle stresle başa çıkma stratejileri ve beceri eğitimi bu hastalar için tavsiye edilmelidir.

Nouri ve diğerleri (2015) araştırmasında liseye devam eden kızlar arasında depresyon, anksiyete ve stres belirtilerini azaltmada affetme eğitiminin etkinliği incelenmiştir. Araştırmanın modeli, ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Çalışmanın örneklemini 10. sınıfa devam eden 30 kız öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, TRIM-18 ve DASS-21 ile toplanmıştır. Katılımcılar, kontrol grubu ve deney grubu olarak ikiye ayrıldı. Ön-test uygulamasından sonra, deney grubundaki öğrencilere affetme eğitim programı uygulandı. Eğitim bittikten sonra her iki gruba son-test uygulandı. Çalışmanın sonucunda, affetme eğitim programı ergen kızlarda depresyon, anksiyete ve stres üzerinde önemli bir azalmaya yol açmıştır.

2.3 ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Alanyazın incelendiğinde; duygusal dışavurum yerine daha çok duyguların fark edilmesi, duyguların ifade edilmesi, duyguların açılması kavramlarının tercih edildiği ve bu kavramların farklı değişkenler ile ilişkisinin incelendiği çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir.

İlişkisel araştırmaların dışında psiko-eğitim veya terapi programının etkililiğinin sınındığı deneysel çalışmalar incelendiğinde; bu çalışmaların çocuklar, üniversite öğrencileri ve yetişkinlerle yürütüldüğü görülmektedir. Alan yazında bu konuda ergenlere yönelik herhangi bir psiko-eğitim çalışmasına rastlanmamıştır. Çocuklara yönelik yapılan araştırmaların birinde çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma ve çizme becerilerinin incelendiği diğer çalışmada ise duygu eğitimi programının çocuklarının duygusal becerilerine (duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme) etkisi incelenmiştir. Üniversite öğrencileri ve yetişkinlerle yürütülen

çalışmalarda ise duyguların açılması eğitiminin, duygusal ifade eğitimi programının, duyguları güçlendirme eğitimi programının, duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik psiko-eğitim programının ve duygusal farkındalık eğitiminin özerklik, duygusal zeka, iyimserlik, aleksitimi, yalnızlık vb. değişkenler üzerindeki etkisinin sınıandığı çalışmalara rastlanmıştır. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun söz konusu kavramlar üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu durum duygular ile çeşitli kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi birkez daha göstermektedir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; duygusal dışavurumla ilgili psiko-eğitim çalışmasına rastlanmamıştır. Yapılan araştırmaların duygusal dışavurumla ilişki çeşitli kavramlar üzerine yoğunlaştığı görölmektedir. Ülkemizin aksine yurtdışında ergenler üzerinde birçok çalışmanın yürütöldüğu görölmektedir. Duygusal dışavurumla ilişkili olarak, travmatik olaylar hakkında yazı yazma, kendini açma, sosyal beceri eğitimi, yaratıcı sanat terapisinin duygusal dışavurumu artırmadaki etkisi ile cinsiyetler arasında dışavurum konusundaki farklılıklar, sözsüz davranışlar üzerinde bağlanmanın etkisi, duygusal dışavurum üzerindeki çatışma rolü, anksiyete bozukluğu yaşam öyküsü olan ve olmayan ergenler arasında duygusal dışavurumdaki farklılıklar gibi konularda çalışmalar yapıldığı ve yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun etkili olduğu bulunmuştur.

Ülkemizdeki literatür incelendiğinde; depresyon, anksiyete ve stres konusunda her üç kavramın birlikte incelendiği deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında ise depresyon, anksiyete ve stresin farklı kavramlarla ilişkisinin incelendiği çalışmaların yoğun olduğu, her üç kavramın birlikte azaltılmasına yönelik psiko-eğitim veya terapi programlarının ise sınırlı olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmalar duygusal dışavurumdan ziyade, hayat becerileri eğitiminin, internet tabanlı kendi kendine yardım programının, farkındalık eğitiminin, aşılama eğitiminin, affetme eğitiminin, farkındalık temelli stres azaltma programının depresyon, anksiyete ve stres üzerindeki etkisinin incelenmesine yöneliktir.

Alan yazında duygusal dışavurum ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki korelasyon ilişkilerini inceleyen birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Ancak duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim ya da terapi programının depresyon, anksiyete ve stres üzerindeki etkisine yönelik yurtiçinde ve yurtdışında yapılan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın alandaki açığın kapatılmasına katkıda bulunacağı değerlendirilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın çalışma grubu, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, araştırmanın deseni, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile hazırlanan programın amacı ve oturumların içeriğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMA DESENİ

Bu araştırma da duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının, ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyi üzerine etkisinin incelendiği ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel bir model kullanılmıştır. Araştırmanın deseni; 2x3'lük split-plot (karışık) desendir. Karışık desenlerde bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken (faktör) bulunur. Birinci değişken yansız grupların oluşturulduğu farklı deneysel işlem koşullarını (deney ve kontrol gruplarını), diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön-test, son-test ve izleme-testi) ifade eder (Büyüköztürk, 2011).

Araştırmada bir bağımsız, üç bağımlı değişken bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni “duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programı”, bağımlı değişkenleri ise “depresyon, anksiyete ve stres düzeyidir”. Araştırmanın deseni Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Deseni

Gruplar	Ön-Test	İşlem	Son-Test	İzleme Testi
Deney Grubu	DASS-42	DD Amaçlı Psiko-Eğitim Programı (12 oturum)	DASS-42	DASS-42
Kontrol Grubu	DASS-42	İşlem Yapılmadı	DASS-42	DASS-42

DASS-42: Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği

Tablo 1’de görüldüğü üzere, duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının, ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyi üzerine etkisini incelemek amacıyla biri deney ve biri kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Çalışmadan bir hafta önce deney ve kontrol grubunda yer alacak tüm öğrencilere Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) ön-test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunda yer alan öğrencilere 12 oturumluk duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Oturumların yapılacağı gün ve saat öğrencilerle birlikte kararlaştırılmış ve bir hafta arayla uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir işlem yapılmamıştır. Son oturumun tamamlanmasından bir hafta sonra her iki gruba (deney ve kontrol), Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) son-test olarak uygulanmıştır. Duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının zaman etkisinden bağımsız yani uzun süreli olup olmadığını belirlemek amacıyla son-test uygulamasından 3 ay sonra yine tüm gruplara Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) uygulanarak izleme testleri alınmıştır. Uygulamanın haziran ayında tamamlanması ve öğrencilerin yaz tatiline başlayacak olması nedeniyle izleme testleri bir sonraki eğitim öğretim yılı başlangıcı olan eylül ayında uygulanmıştır.

3.2 ARAŞTIRMA GRUBU

Bu araştırma, 2014-2015 öğretim yılında Amasya ili Merzifon ilçesinde bulunan iki lisede öğrenim gören 9. 10. ve 11. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. 12. sınıf öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlanmaları nedeniyle katılımlarının düşük olacağı değerlendirilerek örnekleme dâhil edilmemiştir.

Araştırmaya katılacak öğrencileri belirlemek amacıyla, iki lisede öğrenim gören 9., 10. ve 11. sınıflara devam eden 492 öğrenciye kişisel bilgi formu ile Depresyon,

Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) araştırmacı tarafından ders saatlerinde uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu ile DASS-42'nin öğrenciler tarafından doğru bir şekilde cevaplandırılması amacıyla uygulama yapılan her sınıfa öncelikle uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Ölçme aracının nasıl cevaplandırılacağını anlatan yönerge ölçeğin üzerine yazılmıştır. Ayrıca çalışmadan elde edilecek sonuçların bilimsel bir araştırmada kullanılacağı belirtilmiştir. Kişisel bilgi formu ile DASS-42'nin yanıtlanma süresi yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmüştür.

Daha sonra denek havuzunun oluşturulması amacıyla öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)'nden aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar ile aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Buna göre DASS-42'nin depresyon alt boyutundan alınan en küçük puanın 0, en yüksek puanın 42, anksiyete alt boyutundan alınan en küçük puanın 0, en yüksek puanın 38, stres alt boyutundan alınan en küçük puanın 0, en yüksek puanın ise 42 olduğu bulunmuştur. DASS-42'nin depresyon alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasının (\bar{X} =10.16), standart sapmasının (9.05), anksiyete alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasının (\bar{X} =9.18), standart sapmasının (7.55), stres alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasının (\bar{X} =15.87), standart sapmasının (8.79) olduğu belirlenmiştir.

Aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplandıktan sonra DASS-42'nin depresyon, anksiyete ve stres alt boyutlarında aritmetik ortalamasının bir standart sapma üzerinde puan alan öğrenciler belirlenmiştir. Buna göre DASS-42'nin depresyon alt boyutunda toplam puanı 19 ve üzerinde olan 92 öğrenci, anksiyete alt boyutunda toplam puanı 16 ve üzerinde olan 89 öğrenci, stres alt boyutunda ise toplam puanı 24 ve üzerinde olan 106 öğrenci tespit edilmiştir.

Ancak DASS-42'nin depresyon alt boyutunda toplam puanı 19 ve üzerinde olan, anksiyete alt boyutunda toplam puanı 16 ve üzerinde olan, stres alt boyutunda toplam puanı 24 ve üzerinde olan öğrenci sayısı 45 olarak bulunmuştur. Bu 45 kişi araştırmanın denek havuzuna alınmıştır. Duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının pilot uygulamasını yapabilmek amacıyla denek havuzundan kura yoluyla 11 öğrenci belirlenmiştir. Denek havuzunda 34 öğrenci kalmıştır.

Denek havuzunun oluşturulmasından sonra denekler, yansız atama yoluyla belirlenmiş ve öğrenciler seçkisiz olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır.

Denek havuzunda bulunan 34 öğrencinin her birine birer numara verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin numaralarının bulunduğu kâğıtlar kura yoluyla tek tek çekilerek iki grubun listesi oluşturulmuştur. Daha sonra iki grup “X” ve “Y” grubu olarak belirlenmiş ve onlarda kura yoluyla deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının her birinde 12 öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilerle tek tek ön görüşme yapıp uygulanacak psiko-eğitim çalışmasıyla ilgili genel bilgiler verilmiş ve katılım için onayları alınmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler ile herhangi bir görüşme yapılmamıştır.

Psiko-eğitim çalışması tamamlandıktan sonra deney grubunda yer alan bir öğrencinin 2015-2016 öğretim yılında okuldan ayrılmasından dolayı söz konusu öğrenciye izleme testi uygulanamamıştır. 12 kişi olan kontrol grubunda ise bir öğrenci seçkisiz bir yöntemle gruptan çıkarılarak gruplararası eşitlik sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece deney grubunda 11, kontrol grubunda da 11, toplam 22 öğrencinin verileri analize tabi tutulmuştur. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 2’ de belirtilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler

Değişkenler		Deney Grubu (N)	Kontrol Grubu (N)
Cinsiyet	Kadın	5	6
	Erkek	6	5
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	4	5
	10. Sınıf	7	4
	11. Sınıf	-	2
	14	2	5
Yaş	15	5	4
	16	4	2
	2	2	6
Kardeş Sayısı	3	8	5
	4	1	0
	1	3	4
Doğum Sırası	2	3	4
	3	5	3

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetinin birbirine yakın olduğu, katılımcıların yaş aralığının 14-16 arasında dağıldığı, 9., 10. ve 11. sınıflarda öğrenim gördükleri, kardeş sayısının 2-4 arasında ve doğum sırasının 1-3 arasında olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ailesel özelliklerine ilişkin veriler Tablo 3’ de belirtilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ailesel Özelliklerine İlişkin Veriler

Değişkenler		Deney Grubu (N)	Kontrol Grubu (N)
Aile yapısı	Çekirdek Aile	6	10
	Kalabalık Aile	4	1
	Parçalanmış Aile	1	0
Anne hayatta mı?	Evet	11	11
Baba hayatta mı?	Evet	10	11
	Hayır	1	0
Anne Öğrenim Düzeyi	Okuma Yazma Bilmiyor	0	0
	Okur Yazar	0	0
	İlkokul Mezunu	7	8
	Ortaokul Mezunu	3	1
	Lise Mezunu	1	1
	Üniversite/Yüksekokul Mezunu	0	1
	Yüksek Lisans ve Üstü	0	0
	Okuma Yazma Bilmiyor	0	0
	Okur Yazar	0	0
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul Mezunu	6	4
	Ortaokul Mezunu	2	1
	Lise Mezunu	1	4
	Üniversite/Yüksekokul Mezunu	1	2
	Yüksek Lisans ve Üstü	0	0
Anne İş Durumu	Çalışıyor	2	2
	İşsiz	8	9
	Emekli	1	0
Baba İş Durumu	Çalışıyor	8	11
	İşsiz	0	0
	Emekli	2	0
Gelir Durumu	Çok İyi	0	0
	İyi	5	4
	Orta	4	6
	Ortanın Altı	2	1
	Kötü	0	0
Anne Baba Tutum	Koruyucu	8	9
	Baskıcı/Otoriter	0	2
	İlgisiz	1	0
	Demokratik	2	0

Tablo 3’de Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ailesel özelliklerine ilişkin veriler yer almaktadır.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, iki temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri “Kişisel Bilgi Formu”, Depresyon, Anksiyete ve Stres düzeyleri “Depresyon, Anksiyete ve Stres (DASS-42) Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından, örneklem grubunun demografik (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, aile yapısı, anne babanın hayatta olup olmadığı, yaşları, eğitim, iş ve gelir düzeyleri) özelliklerini belirlemek için 15 sorudan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır.

3.3.2 Depresyon, Anksiyete ve Stres (DASS-42) Ölçeği

Depresyon, Anksiyete ve Stres ölçeği (DASS-42), Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından geliştirilmiş, Türkçe’ye uyarlaması Bilgel ve Bayram (2010) tarafından yapılmıştır.

Ölçek, 14 maddesi depresyon, 14 maddesi anksiyete ve 14 maddesi stres olmak üzere toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Depresyon maddeleri (3, 5, 10, 13, 16, 17, 21, 24, 26, 31, 34, 37, 38, 42) hoşnutsuzluk, çaresizlik, değersizlik, ilgi kaybı ve düşük enerji düzeyini ölçmektedir. Anksiyete maddeleri (2, 4, 7, 9, 15, 19, 20, 23, 25, 28, 30, 36, 40, 41) bireyin otonomik uyarılmışlık, durumsal anksiyete, öznel anksiyete ve kas tepkisi düzeyini değerlendirmektedir. Stres maddeleri (1, 6, 8, 11, 12, 14, 18, 22, 27, 29, 32, 33, 35, 39) ise, rahatlama güçlüğü, sinir uyarımı, kolay üzülme ve sıkılma, rahatsızlık, aşırı tepki verme ve tahammülsüzlük belirtilerinin düzeyini ölçmektedir. Ölçek, dört basamaklı Likert tipi bir ölçektir ve maddeler 0 ile 3 arasında (0=bana hiç uygun değil, 1=bana biraz uygun, 2=bana genellikle uygun, 3=bana tamamen uygun) değerlendirilmektedir. Ölçeğin toplam puanları her alt boyut için 0 ile 42 arasında değişmektedir. Ölçekte depresyon, anksiyete ve stres normal, hafif, orta, ileri ve çok ileri olmak üzere 5 kategoriyle ifade edilmiştir (Lovibond ve Lovibond, 1995).

3.3.2.1 Ölçeğin Psikometrik Özellikleri

3.3.2.1.1 Orijinal Form - Geçerlik

Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve sonucunda faktör yüklerinin, depresyon alt boyutu için .36 ile .80, anksiyete ölçeği için .31 ile .64 ve stres ölçeği için .40 ile .76 arasında değiştiği bulunmuştur. Faktörler arasındaki ilişkilere bakıldığında ise depresyon ile anksiyete arasındaki ilişki $r=.38$, anksiyete ile stres arasındaki ilişki $r=.46$ ve depresyon ile stres arasındaki ilişki $r=.54$ olarak hesaplanmıştır.

Depresyon, Anksiyete ve Stres ölçeğinin uyum geçerliğini değerlendirmek için Beck Depresyon Envanteri ve Beck Anksiyete Envanteri kullanılmış, ölçeğin her iki ölçekle yüksek düzeyde ilişkili (Beck Depresyon Envanteri ile .74 ve Beck Anksiyete Envanteri ile .81) olduğu görülmüştür.

3.3.2.1.2 Orijinal Form - Güvenirlik

Ölçeğin cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayıları depresyon için .96, anksiyete için .89 ve stres için .93 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test çalışmasında ise ölçeğin sekiz hafta arayla örnekleme tekrar dağıtılması sonucunda belirlenen test-tekrar-test güvenirlilik katsayısı .48 olarak bulunmuştur.

3.3.2.1.3 Türkçe Form - Geçerlik

Ölçeğin Türkçe formu için yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde toplam varyansın %44'ünü açıklayan 3 faktörlü bir ölçme aracı elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde RMSEA (Root Mean Square Error of Appreciation)= .08, GFI (Goodness of Fit Index)= .79 ve CFI (Comparative Fit Index)= .75 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin yapısal özellikleri daha önce Türkçeye uyarlanmış, geçerliliği ve güvenilirliği belirlenmiş olan ve sık kullanılan Hastane Anksiyete Depresyon Ölçeği (HAD) ile sınıanmıştır. Depresyon, Anksiyete ve Stres ölçeğinin depresyon boyutunun Hastane Anksiyete Depresyon Ölçeğinin depresyon boyutuyla .64 ve ölçeğin anksiyete boyutunun Hastane Anksiyete Depresyon Ölçeğinin anksiyete boyutuyla .58 düzeyinde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ölçeğin stres boyutu ise hem

Hastane Anksiyete Depresyon Ölçeğinin depresyon boyutuyla hem de anksiyete boyutuyla (sırasıyla .45 ve .59) orta düzeyde korelasyon göstermiştir.

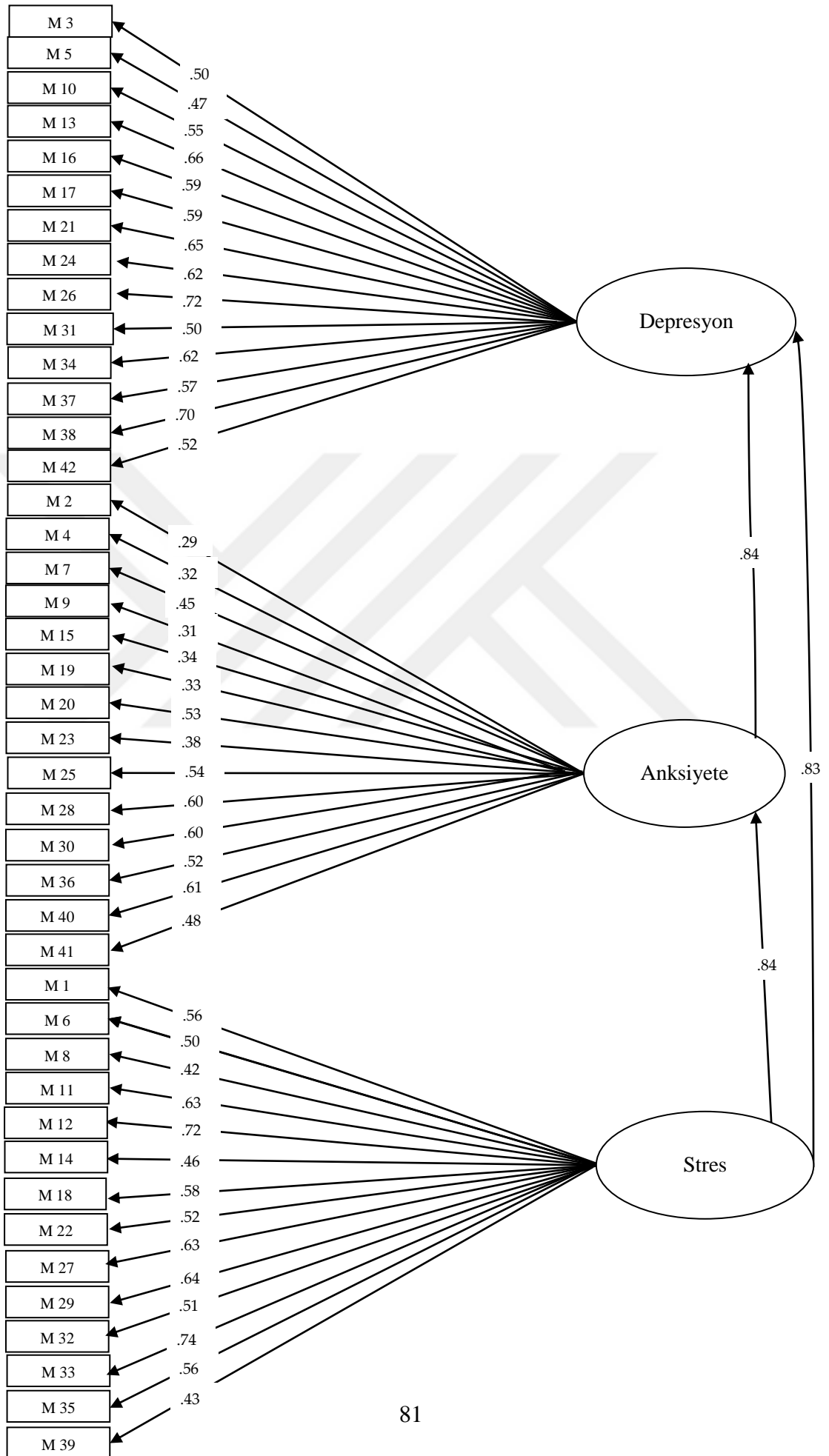
3.3.2.1.4 Türkçe Form - Güvenirlik

Depresyon, Anksiyete ve Stres ölçeğinin Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayıları depresyon için .92, anksiyete için .86 ve stres için .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonları ise depresyon için .48-.70, anksiyete için .33-.59 ve stres için .43-.70 olarak hesaplanmıştır (Bilgel ve Bayram, 2010).

3.3.2.1.5 Ölçeğin Lise Öğrencileri Üzerindeki Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada kullanılan Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)'nin Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlilik çalışması üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma lise öğrencileri ile yürütüleceğinden dolayı ölçek ilk önce lise öğrencilerine uygulanarak geçerlik ve güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Bu amaçla ilk önce ölçeği uygulamak için Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden onay alınmıştır. Daha sonra Amasya ili Merzifon ilçesinde bulunan iki Anadolu Lisesinde öğrenim gören toplam 913 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda; Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)'nin iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı depresyon için .91, anksiyete için .84, stres için .86 olarak bulunmuştur. Bulgular, madde-toplam korelasyonlarının depresyon için .46-.72, anksiyete için .29-.58, stres için .41-.69 arasında değiştiğini göstermiştir.

Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)'nin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan DFA'da modelin uyum indeksleri incelenmiş ve ki-kare değerinin ($\chi^2=3790.21$, $N=913$, $df=813$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri değerleri ise RMSEA=.063, CFI=.97, IFI=.97, GFI=.83, AGFI=.82, SRMR=.054 olarak bulunmuştur. Analizler sonucunda ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Modele ilişkin faktör yükleri şekil 3'de gösterilmiştir.



3.4 PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLME SÜRECİ

3.4.1 Programın Hazırlanması

Duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının geliştirilmesi aşamasında ilk olarak kuramsal bilgiler toplanmış, yapılan çalışmalar incelenmiştir. Psiko-eğitim programı oluşturulurken benzer programlardan yararlanılmıştır. Eğitim programının oluşturulmasında ve etkinliklerin hazırlanmasında yararlanılmak üzere ilgili alanyazın araştırılmıştır (Akkoyun, 2001; Daş, 2012; Erkan, 2000; Gordan, 1975; Southam-Gerow, 2014; Vernon, 2008; D'Augelli ve Hauer, 1980; Creed, Reisweber ve Beck, 2014; Koçak, 2003; Kuzucu, 2006; Gençoğlu ve Yılmaz 2013; Dökmen,1995; Öksüz, 2012; Öksüz, 1997; Altınay, 1998; Altınay, 2007; Smead-Morganett; 2013; Erkan ve Kaya, 2014; Sarısoy, 2014; Voltan-Acar, 2012; Balcı-Çelik, 2008; Balcı, 2004; Tuğrul ve Sayılğan, 1994; Davaslıgil, Çakıcı ve Ögel, 1998; Langelier, 2009).

Programda bilişsel davranışçı yaklaşım kapsamında, “rol oynama”, “ev ödevleri”, “model olma”, “günlük kaydı”, “sözleşme”, “pekiştirme”, “otomatik düşünce” gibi yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Yaratıcı drama ısınma oyunlarından, gestalt terapi ve psikodrama tekniklerinden yararlanılmıştır. Programın eğitsel boyutuyla ilgili olarak “bilgi verme”, “grup tartışması”, “örnek olay incelemesi” ve “soru-cevap” gibi yöntem ve teknikler kullanılmıştır.

Kuzucu (2006), duyguların ifade edilmesine yönelik çalışmalarda, düşünce ve davranışlara yönelik müdahalelerin de olması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada, psiko-eğitim programı hazırlanırken duygusal dışavurum konusundaki etkinliklere ek olarak düşünce ve davranışlara yönelik uygulamalara da yer verilmiştir. Bu anlamda benzer psiko-eğitim programlarından farklılık göstermektedir.

Program, her biri 90 dakika olmak üzere 12 oturumdan oluşmaktadır. Her oturum belirlenen hedef ve hedef davranışlar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Oturumlar, üyelerin grup çalışmalarını gözden geçirmeleri, oturumlar arasında bağlantı kurmaları, kendilerinde oluşacak gelişme ve ilerlemeleri görmelerini sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Bütün oturumların sonunda katılımcılardan o oturumla ilgili duygularını ve düşüncelerini grupla paylaşmaları istenmiştir. Ayrıca ikinci

oturumdan itibaren her oturum, öğrenmeler arasında bağ kurmak amacı ile bir önceki oturumla ilgili özetleme yapılmıştır.

3.4.2 Duygusal Dışavurum Amaçlı Psiko-Eğitim Programının Pilot Uygulaması

Duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının içeriğinde bulunan etkinliklerin, hedeflenen davranışları kazandıracak nitelikte olup olmadığını ve oturumlar için belirlenen sürenin yeterli olup olmadığını değerlendirebilmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır.

Ergenlere yönelik programın pilot uygulaması, 2014-2015 öğretim yılında denek havuzunda bulunan 45 öğrenciden kura yoluyla belirlenen 11 öğrenci ile yürütülmüştür.

Pilot uygulama sırasında her bir etkinliğin ne kadar zaman aldığı hesaplanmış ve bazı etkinliklerde fazla zaman kaybedildiği gözlenmiştir. Bu etkinliklerin hızlandırılmasına karar verilmiştir. Programdaki bazı etkinlikler, işlevsellik ve zamanlama bakımından uygun olmadığı için çıkarılmıştır. Bazı etkinliklerde verilen yönergelerin tam anlaşılmadığı görülmüş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca, her oturum sonunda yapılan değerlendirmelerde hedeflenen davranışların kazanıldığı ancak bazı etkinliklerin hedeflere uygunluğu açısından yeterli olmadığı gözlenmiştir. Bu etkinliklere ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Psiko-eğitim programının pilot uygulaması sırasında grubu motive etmek ve grup bağlılığını oluşturmak için, öğrenciler grup olarak ödüllendirilmiştir. Bu ödülün motivasyonu artırdığı görülmüş ve asıl çalışmada da kullanılmasına karar verilmiştir.

3.4.3 Psiko-Eğitim Programının Hedefleri ve Hedef Davranışları

Hazırlanan duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programı ile ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin azaltılması amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin baş etme becerilerini karşılaştıkları diğer zorlu yaşam olaylarında da kullanmaları hedeflenmiştir.

Duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programı deney grupları ile haftada bir kez, yaklaşık 90 dakikalık oturumlar halinde yürütülmüştür. Araştırmacı liderliğinde, 12 hafta süren oturumlar okul kütüphanesinde üyelerin çember biçiminde rahatça

oturabilecekleri ve etkinliklerin yapılmasına olanak verecek bir ortamda gerçekleştirilmiştir.

Deney grubuna uygulanan psiko-eğitim programının ayrıntılı raporları ve her bir oturumun nasıl ele alındığı kapsamlı olarak ekler (Ek-1) kısmında sunulmuştur. Aşağıda yürütülen psiko-eğitim programı hakkında kısa bilgiler yer almaktadır.

1.OTURUM

Amaç: Grup üyelerinin lideri, grubu tanınması, program hakkında (grubun amaçları, kuralları, gruptan beklentiler, süreç, işleyiş, oturumların süresi, sayısı) bilgi verme, duygular hakkında bilgi sahibi olma

Alt Amaçlar:

1. Grup lideri kendisini ve programı tanıtır.
2. Grup üyeleri birbirleriyle tanışrlar.
3. Üyeler, gruba katılma beklenti ve amaçlarını ifade ederler.
4. Grup kuralları, üyelerinde katılımıyla, gözden geçirilerek belirlenir.
5. Duygular tanımlanır ve duyguların genel bir listesi oluşturulur.
6. Üyeler, duyguların anlamı, yaşamdaki önemi ve işlevleri hakkında bilgi sahibi olurlar.

2.OTURUM

Amaç: Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olmak

Alt Amaçlar:

1. Grup üyeleri, duygu ve düşünceyi birbirinden ayırabilir.
2. Grup üyeleri, duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyle ilgili bilgi edinirler.
3. Grup üyeleri, duygu, düşünce ve bedensel tepki arasındaki ilişkiyle ilgili bilgi edinirler.
4. Grup üyeleri, duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkisiyle ilgili bilgi edinirler.

3.OTURUM

Amaç: Şimdi ve burada yaşanan duyguların farkına varma ve duyguları ifade etme becerisi geliştirmek

Alt Amaçlar:

1. Üyeler, şimdi ve burada yaşadığı ne hissettiklerini tanımlarlar.
2. Duyguları sözel ve sözel olmayan davranışlarla ifade ederler.
3. Duyguları sözel olarak ifade ederken yoğunluklarını doğru olarak değerlendirirler.

4.OTURUM

Amaç: Duyguları beden diliyle ifade etme becerisi geliştirmek

Alt Amaçlar:

1. Üyeler, duyguları bedenlerini kullanarak ifade ederler.
2. Üyeler, duygularını bedenlerini kullanarak ifade etmenin farkını görürler.
3. Grup üyeleri, beden diliyle ilgili bilgi edinirler.
4. Grup üyeleri, beden dilinden duyguları anlarlar.
5. Üyeler, beden dilini kullanarak duygularını ifade ederler.

5.OTURUM

Amaç: Duyguları ben diliyle ifade etme becerisi geliştirmek

Alt Amaçlar:

1. Üyeler, duygularının sorumluluğunu fark ederler.
2. Üyeler, ben diliyle ilgili bilgi sahibi olurlar.
3. Grup üyeleri, ben dilini kullanarak duygularını ifade ederler.

6.OTURUM

Amaç: Empatik dinleme ve empatik tepki verme becerisi geliştirmek

Alt Amaçlar: Üyeler;

1. Empati ile ilgili bilgi edinirler.
2. Fiziksel olarak bir başkasının rolünü alırlar.
3. Zihinsel olarak bir başkasının rolünü alırlar.
4. Duygusal olarak bir başkasının rolünü alırlar.
5. Empatik tepki verirler.

7.OTURUM

Amaç: Kabul etmede güçlük çekilen duyguları kabul etmek ve bu duygularla bütünleşmek

Alt Amaçlar:

1. Üyeler, kendini değerlendirir.
2. Üyeler, duygularla yaptıkları yansıtımaların farkına varırlar.
3. Grup üyeleri, kabul etmede güçlük çekilen duygularının farkına varırlar.
4. Grup üyeleri, kabul etmede güçlük çekilen duygularıyla yüzleşirler.

8.OTURUM

Amaç: Depresyon, anksiyete ve stresi tanıma ve başa çıkma

Alt Amaçlar:

1. Üyeler, depresyon, anksiyete ve stresi tanımlar.
2. Grup üyeleri depresyon, anksiyete ve stresin belirtilerini tanırlar.
3. Grup üyelerinin, depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma teknikleri konusunda bilinçlenmesi ve beceri kazanması için konuyla ilgili giriş yapılır.

9.OTURUM

Amaç: Depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma

Alt Amaçlar:

1. Grup üyeleri, depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma teknikleri konusunda bilinçlenir.
2. Grup üyeleri, depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma teknikleriyle ilgili beceri kazanır.

10.OTURUM (9.oturumun devamı)

Amaç: Depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma

Alt Amaçlar:

1. Grup üyeleri, depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma teknikleri konusunda bilinçlenir.
2. Grup üyeleri, depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma teknikleriyle ilgili beceri kazanır.

11.OTURUM

Amaç: Depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma

Alt Amaçlar:

Üyeler, depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkmak amacıyla kazandıkları becerileri pekiştirir.

12.OTURUM

Amaç: Grubun sonlandırılması, psiko-eğitim programının bitirilmesi

Alt Amaçlar:

1. Bütün oturumlarla ilgili genel yaşantılar, duygular ve düşünceler gözden geçirilerek paylaşılır.
2. Grubun bitmesinden dolayı yaşanan kaygılar giderilir.

3. Son-test ölçümünü yapılarak grup sonlandırılır.
4. Bitmemiş konuşma
5. Üyeler, grupta kazanılan değişim ve becerileri günlük yaşama aktarmaları için cesaretlendirilir.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde hangi testlerin kullanılması gerektiğini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)'nden elde ettikleri değerlerin parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları incelenmiştir.

Parametrik testlerin uygulanabilmesi için, dağılımın normal ya da normale yakın olması ve varyansların homojen olması gerekir. Bu şartların sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla öncelikle deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)'nden elde edilen verilerin normal dağılım eğrisine uygunluğu test edilmiştir. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda seçilen Shapiro-Wilks (Büyüköztürk, 2015) testi normal dağılım eğrisine uygunluğu test etmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırma verilerinin Shapiro- Wilks testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerinin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanlara Uygulanan Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	Ölçüm	W	Sd	P
DASS-42 (Depresyon)	Deney	Ön-test	.952	11	.671
		Son-test	.910	11	.246
		İzleme testi	.920	11	.316
	Kontrol	Ön-test	.970	11	.887
		Son-test	.863	11	.063
		İzleme testi	.877	11	.096
DASS-42 (Anksiyete)	Deney	Ön-test	.916	11	.286
		Son-test	.876	11	.092
		İzleme testi	.915	11	.283
	Kontrol	Ön-test	.953	11	.678
		Son-test	.983	11	.981
		İzleme testi	.932	11	.436
DASS-42 (Stres)	Deney	Ön-test	.914	11	.275
		Son-test	.868	11	.072
		İzleme testi	.967	11	.857
	Kontrol	Ön-test	.864	11	.066
		Son-test	.946	11	.588
		İzleme testi	.975	11	.934

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) ön-test, son-test ve izleme testi puan dağılımının Shapiro-Wilks testi değerlerine göre normal olduğu görülmektedir.

Araştırmada normallik sınavının ardından, her iki grupta bulunan bireylerin, depresyon, anksiyete ve stres değişkenleri açısından birbirlerine denk olup olmadıklarını, diğer bir deyişle aynı evreni temsil edip etmediklerini saptamak için varyansların homojenliği incelenmiştir. Varyans homojenliğinin incelenmesinde Levene Testi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin Levene Testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön-test, Son-test ve İzleme Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Levene Testi Sonuçları

Ölçek	Ölçüm	n*	Sd1	Sd2	F	P
DASS-42 (Depresyon)	Ön-test	22	1	20	.571	.459
	Son-test	22	1	20	.900	.354
	İzleme testi	22	1	20	1.283	.271
DASS-42 (Anksiyete)	Ön-test	22	1	20	.026	.875
	Son-test	22	1	20	2.210	.153
	İzleme testi	22	1	20	.188	.669
DASS-42 (Stres)	Ön-test	22	1	20	6.846	.017
	Son-test	22	1	20	3.755	.067
	İzleme testi	22	1	20	.155	.698

*Deney ve kontrol grupları toplam sayısı

Tablo 5’de yer alan deney ve kontrol gruplarının ön-test ölçümlerine ilişkin değerler incelendiğinde; Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)’nin stres alt boyutunda varyans homojenliği sağlanamadığı ($F=6.846$, $p<.05$), depresyon ve anksiyete alt boyutunda ise varyans homojenliği sağlandığı görülmektedir (Depresyon için $F=.571$, $p>.05$; Anksiyete için $F=.026$, $p>.05$).

Son-test ölçümlerine ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde; Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)’nin bütün alt boyutlarında varyans homojenliği sağlandığı görülmektedir (Depresyon için $F=.900$, $p>.05$; Anksiyete için $F=2.210$, $p<.05$; Stres için $F=3.755$, $p>.05$).

Grupların izleme testinden elde ettikleri değerler incelendiğinde; Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)’nin bütün alt boyutlarında gruplar arasında varyansların homojen olduğu görülmektedir (Depresyon için $F=1.283$, $p>.05$; Anksiyete için $F=.188$, $p>.05$; Stres için $F=.155$, $p>.05$). Tablo 5’de verilen varyansların homojenliği testinden elde edilen veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde tüm değişkenler arasında deney ve kontrol gruplarının varyanslarının homojen olduğuna karar verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)’nin Ön-Test Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanlara ilişkin değerler tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)'nin Ön-Test Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	Ss	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık
DASS-42 (Depresyon)	Deney	11	25.63	6.00	28	28*	-.359	-.771
	Kontrol	11	23.63	5.14	23	19*	.164	-.370
DASS-42 (Anksiyete)	Deney	11	23.18	4.85	22	20	.871	.617
	Kontrol	11	21.90	4.74	22	16*	.434	-.303
DASS-42 (Stres)	Deney	11	28.72	2.79	28	26	.141	-1.577
	Kontrol	11	29.09	4.34	30	24*	.032	-1.970

*Çoklu modlar nedeniyle en küçük değer

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunda yer alan deneklerin DASS-42 (Depresyon) ön-test ölçümünden aldıkları puanların hafif sola çarpık ve basık olduğu, kontrol grubunda yer alan deneklerin ise puanlarının hafif sağa doğru çarpık ve normalden daha basık bir değere sahip olduğu görülmektedir.

Deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan deneklerin DASS-42 (Anksiyete) ön-test ölçümünden aldıkları puanların hafif sağa çarpık olduğu, basıklık değerlerinin ise deney grubunda hafif dik, kontrol grubunda ise hafif sola basık olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerin DASS-42 (Stres) ön-test ölçümünden aldıkları puanların hafif sağa doğru çarpık ve basık olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)'nin ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinin normal dağılım gösterdiği, stres alt boyutunun ön-test ölçümünde varyans homojenliği konusunda denk olmasa da veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde tüm değişkenler arasında deney ve kontrol gruplarının varyanslarının homojen olduğuna karar verilmiş ve araştırmada parametrik testlerin uygulanabileceği sonucuna varılmıştır. Parametrik testler içerisinden araştırmanın amaçları doğrultusunda, duygusal dışavurum amaçlı psiko-egitim programının uygulamasının bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek için tekrarlı ölçümler için varyans analizinin yapılmasına karar verilmiştir. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA olarak da adlandırılan bu model, işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin olduğu iki faktörlü karışık desenlerde, uygulanan deneysel işlemin etkililiğine ilişkin müdahale

x zaman ortak etkisini ve grup ile ölçüm faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2015).

Bunun yanı sıra tekrarlı ölçümler için ANOVA modelinin uygulanabilmesi bazı sayıtların karşılanmasıyla bağlıdır. Bu sayıtlardan ilki, bağımlı değişkenin en az eşit aralıklı ölçek özelliğinde olması gerekliliğidir (Büyüköztürk, 2015). Bu araştırmanın bağımlı değişken düzeylerini belirlemek için kullanılan DASS-42'den elde edilen puanların eşit aralıklı olması nedeniyle bu sayıtlı karşılanmıştır.

Tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizinin ikinci temel sayıtlı, bağımlı değişkene ait puanların her grupta normal dağılım özelliği göstermesidir (Büyüköztürk, 2015). Başka bir ifadeyle, deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde edilen puanların dağılımının normal olması gerekmektedir. Bu sayıtlı araştırmada elde edilen verilerin analizinde ne tür testlerin kullanılmasına karar verilmek için yapılan incelemelerde karşılandığı görülmektedir (basıklık ve çarpıklık istatistiklerini bkz. Tablo 6 ve Shapiro-Wilks normallik testi bkz. Tablo 4).

Tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizinin üçüncü temel sayıtlı, grupların aynı zamanda elde edilen puanlarının varyanslarının eşit olduğudur (Büyüköztürk, 2015). Bu sayıtlı araştırmada levene varyans homojenliği testi ile incelenmiş ve grupların varyanslarının homojen olduğuna karar verilmiştir (Bkz. Tablo 5).

Tekrarlı ölçümlü varyans analizinin uygulanabilmesi için normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarını sağlaması yanında, “tam simetriklik (compound symmetry)” ve “küresellik (sphericity)” varsayımlarının da sağlanması gerekmektedir. Tam simetriklik varsayımı, tekrarlı ölçümlerin varyanslarının ve kovaryanslarının homojenliği ile ilgilidir. Küresellik varsayımı ise, gruplar içi bir model olan bu modelin bağımsız (dik) bileşenlerden oluştuğunu ifade eder. Ancak birçok kaynakta bu iki varsayımın tek bir başlık altında toplanarak, küresellik varsayımı olarak ifade edildiği görülmektedir (Alpar, 2013:236).

Küresellik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı “Mauchly Küresellik Testi” ile test edilmektedir. Bu test sonucunda anlamlılık düzeyinin .05'den büyük çıkması durumunda varsayımın sağlandığı, .05'den küçük çıkması durumunda ise küresellik varsayımının sağlanmadığı görülmektedir (Field, 2009:531, Alpar, 2013:236). Küresellik varsayımı bozulduğunda, klasik ANOVA sonuçlarının hatalı sonuç

ürettiği ve I. tip hata yapma olasılığının arttığı belirtilmektedir. Bu bozulmalardan kaynaklanan sorunları gidermek için bazı düzeltme yöntemleri geliştirilmiştir. Yaygın olarak kullanılan bu yaklaşımlardan ikisi Greenhouse-Geisser düzeltmesi ve Huynh-Feldt düzeltmesi olup bu düzeltmeler serbestlik derecesi üzerinde yapılmaktadır (Alpar, 2013:236).

Bu kapsamda, araştırmanın amacı doğrultusunda tekrarlı ölçümler için varyans analizinin uygulanabilmesi için küresellik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Mauchly Küresellik Testi (Mauchly Sphericity Test) ile incelenmiş ve küresellik sayılınsının karşılanamadığı durumlarda ise tek değişkenli yaklaşımın kullanılması tercih edilerek, Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılarak varyans analizi sonuçları alınmıştır. Bununla birlikte ek olarak müdahale ve zaman etkileşim etkisi için Wilks'Lambda değerleri de incelenmiştir. Tekrarlı ölçümlü varyans analizinin uygulanabilmesi için küresellik varsayımının sağlanıp sağlanmadığını incelemek amacıyla yapılan Mauchly Küresellik Testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)'nin Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Ölçümlerinden Elde Ettikleri Puanların Mauchly Küresellik Testi Sonuçları

Ölçek	Grupları Etki	Mauchly W	X ²	Sd	P	Epsilon	
						Greenhouse-Geisser Düzeltmesi	Huynh-Feldt Düzeltmesi
DASS-42 (Depresyon)	Zaman	.984	.298	2	.861	.985	1.000
DASS-42 (Anksiyete)	Zaman	.956	.864	2	.649	.957	1.000
DASS-42 (Stres)	Zaman	.977	.434	2	.805	.978	1.000

Tablo 7'te belirtilen Mauchly Küresellik Testi Sonuçlarına göre DASS-42'nin bütün alt boyutlarında tekrarlı ölçümler için elde edilen değerler incelendiğinde küresellik varsayımının sağlandığı görülmektedir (Depresyon için $W_{(2)} = .984$, $p > .05$; Anksiyete için $W_{(2)} = .956$, $p > .05$; Stres için $W_{(2)} = .977$, $p > .05$).

Paremetrik hipotez testlerini kullanmaya yönelik yapılan incelemelerin ve varyans kovaryans homejenliğinin (küresellik varsayımının) test edilmesinin ardından,

araştırma deseni doğrultusunda tekrarlı ölçümler için varyans analizini kullanabilmek amacıyla son olarak, grupların araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin ön-test ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. İşlem öncesi ölçüm puanlarının karşılaştırıldığı t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Ön-Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçek	Deney			Kontrol			Sd	T	P
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss			
DASS-42 (Depresyon)	11	25.63	6	11	23.63	5.14	20	.839	.411
DASS-42 (Anksiyete)	11	23.18	4.85	11	21.90	4.74	20	.622	.541
DASS-42 (Stres)	11	28.72	2.79	11	29.09	4.34	20	.233	.818

Tablo 8 incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki bireylerin ön-test depresyon, anksiyete ve stres puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (DASS-42 (Depresyon) için $t_{(20)} = .839$, $p > .05$; DASS-42 (Anksiyete) için $t_{(20)} = .622$, $p > .05$; DASS-42 (Stres) için $t_{(20)} = .233$, $p > .05$). Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde her iki grubun deneysel müdahale öncesinde depresyon, anksiyete ve stres değişkenleri açısından birbirine denk olduğu anlaşılmaktadır.

Elde edilen verilere ilişkin yapılan tüm incelemeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi yapabilmenin gerekli sayıtlarının karşılandığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle araştırmanın amaçları doğrultusunda, duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının bağımlı değişkenler (depresyon, anksiyete ve stres düzeyi) üzerindeki etkisini belirlemek için verilerin çözümlenmesinde tek faktörde tekrarlı ölçümler için varyans analizi (repeated measure ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde hata payı $p < .05$ olarak alınmış, bunun yanı sıra $p < .01$ ve $p < .001$ anlamlılık düzeyleri de gösterilmiştir. Verilerin bilgisayarda yapılan analizleri için SPSS 20 (Statistical Package For Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda öne sürülen denenceleri test etmek için yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın temel amacı duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres üzerindeki etkisini incelemektir.

4.1 BİRİNCİ DENENCENİN TEST EDİLMESİ

Çalışmanın birinci denencesi; “duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre depresyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından üç ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de kendini gösterecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denence test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden 3 ay sonra uygulanan Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)’nin depresyon alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Depresyon Alt Boyutu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	DASS-42 depresyon alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri	N	\bar{X}	Ss
Deney	Ön-test	11	25.63	6
	Son-test	11	17.90	7.02
	İzleme Testi	11	16.90	6.80
Kontrol	Ön-test	11	23.63	5.14
	Son-test	11	24.18	6.16
	İzleme Testi	11	23.45	4.48

Tablo 9 incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalamasının \bar{X} =25.63, son-test puan ortalamasının \bar{X} =17.90 ve izleme testi puan ortalamasının ise \bar{X} =16.90 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön-test puan ortalamasının \bar{X} =23.63, son-test puan ortalamasının \bar{X} =24.18 ve izleme testi puan ortalamasının \bar{X} =23.45 olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı üzere; deney grubunun son-test ve izleme testi puan ortalamalarında, ön-test puan ortalamasına göre bir azalma olduğu, kontrol grubunda ise anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Depresyon Alt Boyutu Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	n ²
Gruplararası	1799.531	21				
Grup (Deney/Kontrol)	214.561	1	214.561	2.707	.116	.119
Hata	1584.970	20	79.248			
Gruplar içi	1081.333	44				
Zaman ön-test,son-test, izleme testi)	245.545	2	122.773	8.521	.001	.299
Müdahale*Zaman	259.485	2	129.742	9.005	.001	.310
Hata	576.303	40	14.408			
Toplam	2880.864	65				

Tablo 10’da görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) depresyon alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinden yapılan varyans analizi sonucunda müdahale etkisinin anlamlı olmadığı görülmekle birlikte eta kare değerinin etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir ($F_{(1,20)} = 2.707$; $p > .05$, $n^2 = .119$). Diğer bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın depresyon alt boyutudan elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır. Ancak farklı zamanlarda yapılan ölçümler arasında anlamlı bir farkın olduğu, başka bir ifade ile zaman temel etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir ($F_{(2,40)} = 8.521$; $p < .05$, $n^2 = .299$). Bu bulgu öğrencilerin grup ayrımı yapılmaksızın ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca müdahale ve zaman ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F_{(2,40)} = 9.005$; $p < .01$, $n^2 = .310$). Bu bulgudan yola çıkarak çalışmanın birinci denencesi olan “duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre depresyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından üç ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de kendini gösterecektir” denencesinin doğrulandığı ve programın tamamlanmasından 3 ay sonra yapılan izleme çalışmasında da anlamlı azalmanın korunduğu görülmektedir. Farklı gruplarda yer alan öğrencilerin ön-test, son-test ve izleme testi depresyon alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 11. Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Depresyon Alt Boyutu Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiğine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Wilk' λ	sd	F	P	n^2
Zaman	.542	2.000	8.018 ^b	.003	.458
Zaman*Müdahale	.519	2.000	8.809 ^b	.002	.481

Tablo 11’de verilen varyans analizi incelendiğinde; depresyon belirtilerinin zaman içinde (Wilks’ $\lambda = .542$, $F_{(2,40)} = 8.018$; $p < .01$) anlamlı düzeyde değişim gösterdiği

görülmektedir. Benzer şekilde zaman*müdahale etkileşim etkilerinin de anlamlı olduğu (Wilks' $\lambda = .519$, $F_{(2,40)} = 8.809$; $p < .01$) görülmektedir. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin işlem öncesinde, işlem sonrasında ve izleme sürecinde depresyon belirti düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, müdahale grupları arasında zamana bağlı olarak bir farkın olduğunu göstermektedir ($F_{(2,40)} = 9.005$; $p < .01$, $\eta^2 = .310$). Deney ve kontrol grubunun ön-test, son-test ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla “Bonferroni uyumlu çoklu karşılaştırmalar” testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Depresyon Alt Boyutu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin (Bonferroni) Testi Sonuçları

		Deney			Kontrol		
		Ön-test ortalama fark (I-J)	Son-test ortalama fark(I-J)	İzleme ortalama fark (I-J)	Ön-test ortalama fark (I-J)	Son-test ortalama fark(I-J)	İzleme ortalama fark (I-J)
Deney	Ön-test	-	7.727*	8.727*	2.000		
	Son-test	-7.727*	-	1.000		-6.273*	
	İzleme	-8.727*	-1.000	-			-6.545*
Kontrol	Ön-test	-2.000			-	-.545	.182
	Son-test		6.273*		.545	-	.727
	İzleme			6.545*	-.182	-.727	-

* $p < .05$

Tablo 12’deki bonferroni uyumlu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubunun Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) depresyon alt boyutu ön-test ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X} = 25.63$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X} = 17.90$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (7.727^* ; $p < .05$). Benzer şekilde deney grubunun ön-test puan ortalamaları ($\bar{X} = 25.63$) ile izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X} = 16.90$) arasındaki farkın da anlamlı olduğu bulunmuştur (8.727^* ; $p < .05$). Deney grubunun son-test puan

ortalamları ($\bar{X}=17.90$) ile izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}=16.90$) karşılaştırıldığında da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (1.000; $p>.05$).

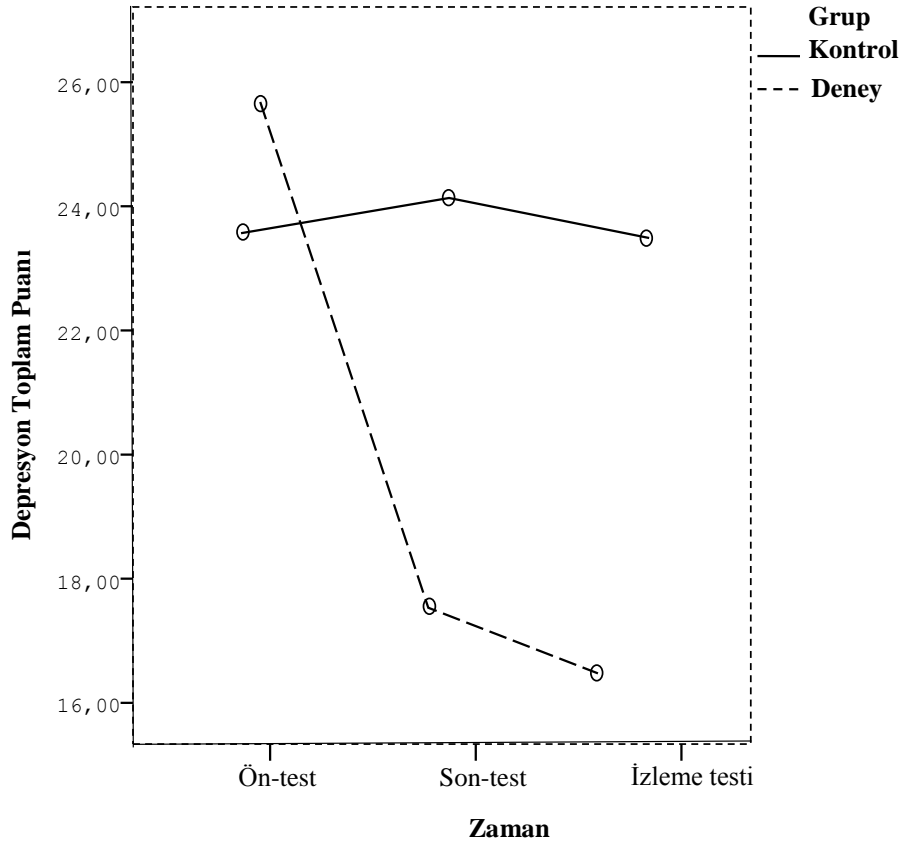
Tablo 12 incelendiğinde deney grubunun son-test ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamalarının, ön-test ölçümü puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azaldığı görülmektedir. Bu verilere göre deney grubunda yer alan bireylerin deneysel işlemin tamamlanmasının ardından depresyon düzeylerinin azaldığı ve bu azalmanın izleme testinde de devam ettiği görülmektedir.

Kontrol grubunun ön-test ($\bar{X}=23.63$), son-test ($\bar{X}=24.18$) ve izleme testi ($\bar{X}=23.45$) ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde; ön-test ile son-test (-.545; $p>.05$), ön-test ile izleme testi (.182; $p>.05$) ve son-test ile izleme testi (.727; $p>.05$) ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Kontrol grubu için tablo 12’de verilen veriler incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan bireylerin depresyon puanlarında anlamlı düzeyde bir azalma olmadığı söylenebilir.

Tablo 12 ayrıca deney ve kontrol gruplarının eş zamanlı olarak alınan ölçümler arasında depresyon puanları açısından farklılaşma olup olmadığı hakkında da veri sunmaktadır. Tablo 12 incelendiğinde; deney grubunun depresyon ön-test ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ($\bar{X}=25.63$) ile kontrol grubunun depresyon ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=23.63$) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (2.000; $p>.05$). Yine deney grubunun son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=17.90$) ile kontrol grubunun son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=24.18$) arasında deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir (-6.273*; $p>.05$). Yine deney grubunun depresyon izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}=16.90$) ile kontrol grubunun izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}=23.45$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (-6.545*; $p<.001$).

Tablo 12’de deney ve kontrol gruplarından eş zamanlı olarak alınan ölçümlere ilişkin veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde; deney grubunun son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarının, kontrol grubunun son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanlara göre anlamlı düzeyde azalma olduğu görülmektedir.

Araştırmanın birinci denencesini test etmek amacıyla yapılan varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testinden elde edilen bulgular, etkileşim grafiği ile de belirtilmiştir. ANOVA modeli ile ilgili etkileşim grafiği şekil 4’de gösterilmiştir.



Şekil 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Depresyon Puan Ortalamaları Grafiği

Etkileşim grafiği incelendiğinde; deney grubundaki bireylerin depresyon puanlarının düşüş gösterdiği buna karşın kontrol grubundaki bireylerin depresyon puanlarının biraz arttığı görülmektedir. Deneysel işlemin tamamlanmasından 3 ay sonra da deney grubundaki bireylerin depresyon düzeyinin düşmeye devam ettiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise depresyon puanlarının biraz düştüğü görülmektedir. Sonuç olarak şekil 4’te yer alan değerler, çalışmanın sonucunda elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Çalışma sonucu elde edilen tüm veriler ve etkileşim grafiği bir bütün olarak değerlendirildiğinde; psiko-eğitim programının deney grubundaki bireylerin

depresyon düzeylerini, kontrol grubundakilere göre anlamlı bir şekilde azalttığı ve bu azalmanın oturumların bitiminden 3 ay sonrada devam ettiği görülmektedir. Bu durumda “duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre depresyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından üç ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de kendini gösterecektir” şeklinde ifade edilen araştırmanın birinci denencesinin desteklendiği söylenebilir.

4.2 İKİNCİ DENENCENİN TEST EDİLMESİ

Çalışmanın ikinci denencesi; “duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre anksiyete düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından üç ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de kendini gösterecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denence test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)’nin anksiyete alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Anksiyete Alt Boyutu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	DASS-42 anksiyete alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri	N	\bar{X}	Ss
Deney	Ön-test	11	23.18	4.85
	Son-test	11	12.63	6.74
	İzleme Testi	11	12.45	3.47
Kontrol	Ön-test	11	21.90	4.74
	Son-test	11	20.54	4.50
	İzleme Testi	11	21	3.63

Tablo 13 incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalamasının $\bar{X}=23.18$, son-test puan ortalamasının $\bar{X}=12.63$ ve izleme testi puan ortalamasının ise $\bar{X}=12.45$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön-test puan ortalamasının $\bar{X}=21.90$, son-test puan ortalamasının $\bar{X}=20.54$ ve izleme testi puan ortalamasının $\bar{X}=21$ olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan deney grubunun, son-test ve izleme testi puan ortalamalarında, ön-test puan ortalamasına göre bir azalma olduğu, kontrol grubunda ise anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Anksiyete Alt Boyutu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	n ²
Gruplararası	1488.197	21				
Grup (Deney/Kontrol)	422.561	1	422.561	7.931	.011	.284
Hata	1065.636	20	53.282			
Gruplar içi	1145.333	44				
Zaman(ön-test,son-test, izleme testi)	508.394	2	254.197	33.347	.000	.625
Müdahale*Zaman	332.030	2	166.015	21.779	.000	.521
Hata	304.909	40	7.623			
Toplam	2633.53	65				

Tablo 14 incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) anksiyete alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinden yapılan varyans analizi sonucunda müdahale etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir ($F_{(1,20)}=7.931$; $p<.05$, $n^2=.284$). Başka bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın anksiyete puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır. Benzer şekilde farklı zamanlarda yapılan ölçümler arasında da anlamlı bir farkın olduğu, başka bir ifade ile zaman temel etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir ($F_{(2,40)}=33.347$; $p<.01$, $n^2=.625$). Bu bulgu öğrencilerin grup ayırımı yapmaksızın ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca

müdahale ve zaman ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F(2, 40) = 21.779; p < .01, n^2 = .521$). Bu bulgudan yola çıkarak çalışmanın ikinci denencesi olan “duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre anksiyete düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından üç ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de kendini gösterecektir” denencesinin doğrulandığı ve programın tamamlanmasından 3 ay sonra yapılan izleme ölçümünde de anlamlı azalmanın korunduğu görülmektedir. Farklı gruplarda yer alan öğrencilerin ön-test, son-test ve izleme testi anksiyete puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 15. Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Anksiyete Alt Boyutu Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiğine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Wilk' λ	sd	F	P	n^2
Zaman	.258	2.000	27.284 ^b	.000	.742
Zaman*Müdahale	.342	2.000	18.251 ^b	.000	.658

Tablo 15’de verilen varyans analizi incelendiğinde; anksiyete belirtilerinin zaman içinde (Wilks’ $\lambda = .258, F(2,40) = 27.284; p < .01$) anlamlı düzeyde değişim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde zaman*müdahale etkileşim etkilerinin de anlamlı olduğu (Wilks’ $\lambda = .342, F(2,40) = 18.251; p < .01$) görülmektedir. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin işlem öncesi, işlem sonrası ve izleme sürecinde anksiyete belirti düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, müdahale grupları arasında zamana bağlı olarak bir farkın olduğunu göstermektedir ($F(2,40) = 21.779; p < .01, n^2 = .521$). Deney ve kontrol grubunun ön-test, son-test ve izleme testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan “Bonferroni uyumlu çoklu karşılaştırmalar” testi tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Anksiyete Alt Boyutu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin (Bonferroni) Testi Sonuçları

		Deney			Kontrol		
		Ön-test ortalama fark (I-J)	Son-test ortalama fark(I-J)	İzleme ortalama fark (I-J)	Ön-test ortalama fark (I-J)	Son-test ortalama fark(I-J)	İzleme ortalama fark (I-J)
Deney	Ön-test	-	10.545*	10.727*	1.273		
	Son-test	-10.545*	-	.182		-7.909*	
	İzleme	-10.727*	-.182	-			-8.545*
Kontrol	Ön-test	-1.273			-	1.364	.909
	Son-test		7.909*		-1.364	-	-.455
	İzleme			8.545*	-.909	.455	-

*p< .05

Tablo 16'daki bonferroni uyumlu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney grubunun Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) anksiyete alt boyutu ön-test ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=23,18$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=12,63$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (10.545*; p<.05). Benzer şekilde deney grubunun ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=23,18$) ile izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=12,45$) arasındaki farkın da anlamlı olduğu bulunmuştur (10.727*; p<.05). Deney grubunun son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=12,63$) ile izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}=12,45$) karşılaştırıldığında da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (.182; p>.05).

Tablo 16 incelendiğinde deney grubunun son-test ve izleme testinden aldıkları puanların ortalamalarının, ön-testten aldıkları puanların ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azaldığı görülmektedir. Bu verilere göre deney grubunda bulunan katılımcıların deneysel işlemin tamamlanmasının ardından anksiyete düzeylerinin azaldığı ve bu azalmanın izleme testinde de devam ettiği görülmektedir.

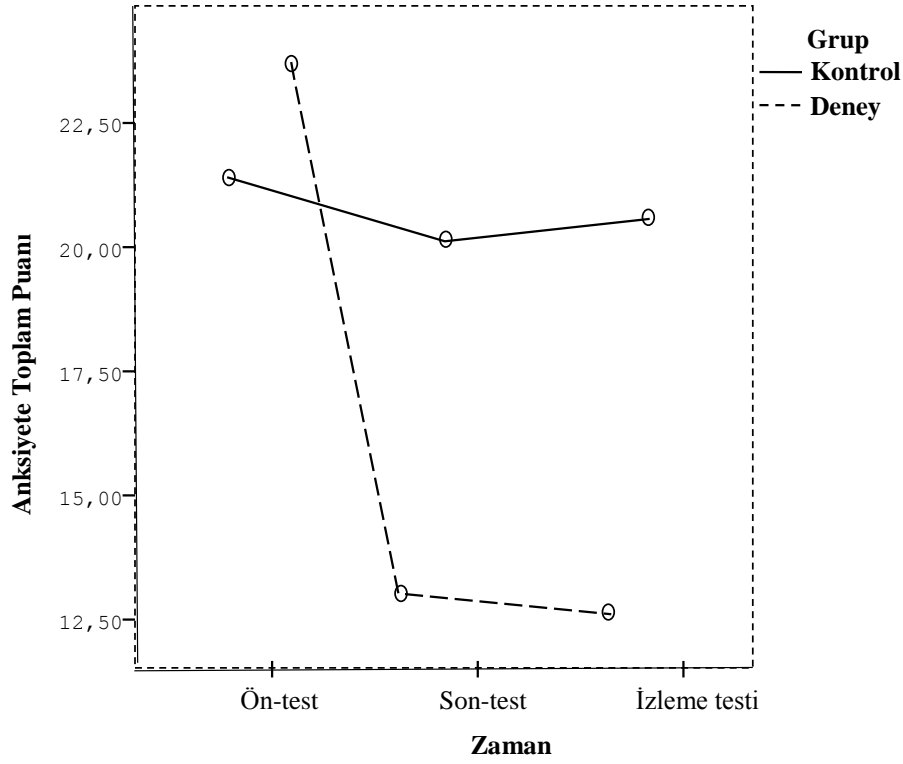
Kontrol grubunun ön-test ($\bar{X}=21,90$), son-test ($\bar{X}=20,54$) ve izleme testi ($\bar{X}=21$) ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde; ön-test ile son-test (1.364; p>.05), ön-test ile izleme testi (.909; p>.05) ve son-test ile izleme testi (-.455; p>.05) ölçümlerinden elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Kontrol grubu için tablo 16'da belirtilen veriler

incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan bireylerin anksiyete puanlarında anlamlı düzeyde bir azalma olmadığı söylenebilir.

Tablo 16 ayrıca deney ve kontrol gruplarının eş zamanlı olarak alınan ölçümler arasında anksiyete puanları açısından farklılaşma olup olmadığı hakkında da veri sunmaktadır. Buna göre deney grubunun anksiyete ön-test ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ($\bar{X}=23,18$) ile kontrol grubunun anksiyete ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=21,90$) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=1.273$; $p>.05$). Yine deney grubunun son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=12,63$) ile kontrol grubunun son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=20,54$) arasında deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir ($t=-7.909^{**}$; $p>.05$). Yine deney grubunun anksiyete izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}=12,45$) ile kontrol grubunun izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}=21$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t=-8.545^{*}$; $p<.05$).

Tablo 16'da deney ve kontrol gruplarından eş zamanlı olarak alınan ölçümlere ilişkin veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde; deney grubunun hem son-test hem de izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, kontrol grubunun son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanlara göre anlamlı düzeyde azalmıştır.

Araştırmanın ikinci denencesi test etmek amacıyla yapılan varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testinden elde edilen bulgular, etkileşim grafiği ile de belirtilmiştir. ANOVA modeli ile ilgili etkileşim grafiği şekil 5'de gösterilmiştir.



Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Anksiyete Puan Ortalamaları Grafiği

Etkileşim grafiği incelendiğinde; deney grubundaki bireylerin anksiyete puanları keskin bir düşüş, kontrol grubundaki bireylerin anksiyete puanları ise ufak bir düşüş göstermiştir. Deneysel işlemin tamamlanmasından 3 ay sonra da deney grubundaki bireylerin anksiyete düzeyinin düşmeye devam ettiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise anksiyete puanlarının biraz yükseldiği görülmektedir. Sonuç olarak şekil 5'te yer alan değerler, çalışmanın sonucunda elde edilen verileri desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen tüm veriler ve etkileşim grafiği bir bütün olarak değerlendirildiğinde; psiko-eğitim programının deney grubundaki bireylerin anksiyete düzeylerini, kontrol grubundakilere göre anlamlı bir şekilde azalttığı ve bu azalmanın oturumların bitiminden 3 ay sonrada devam ettiği görülmektedir. Bu durumda “duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu

öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre anksiyete düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından üç ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de kendini gösterecektir” şeklinde ifade edilen araştırmanın ikinci denencesinin desteklendiği söylenebilir.

4.3 ÜÇÜNCÜ DENENCENİN TEST EDİLMESİ

Çalışmanın üçüncü denencesi; “duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre stres düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından üç ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de kendini gösterecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denence test edilmeden önce deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, ön-test, son-test ve izleme testi Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) stres alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Stres Alt Boyutu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	DASS-42 stres alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri	N	\bar{X}	Ss
Deney	Ön-test	11	28.72	2.79
	Son-test	11	17.81	6.09
	İzleme Testi	11	18.27	5.93
Kontrol	Ön-test	11	29.09	4.34
	Son-test	11	28.81	3.25
	İzleme Testi	11	29.54	4.88

Tablo 17 incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalamasının $\bar{X}=28.72$, son-test puan ortalamasının $\bar{X}=17.81$ ve izleme testi puan ortalamasının ise $\bar{X}=18.27$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön-test puan ortalamasının $\bar{X}=29.09$, son-test puan ortalamasının $\bar{X}=28.81$ ve izleme testi puan ortalamasının \bar{X}

=29.54 olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi, deney grubunun son-test ve izleme testi puan ortalamalarında, ön-test puan ortalamasına göre bir azalma olduğu, kontrol grubunda ise anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için yapılan tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonuçları tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Stres Alt Boyutu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	n ²
Gruplararası	1695.53	21				
Grup (Deney/Kontrol)		1	939.409	24.848	.000	.554
Hata		20	37.806			
Gruplar içi	1420	44				
Zaman (ön-test,son-test, izleme testi)		2	207.561	14.335	.000	.418
Müdahale*Zaman		2	212.864	14.702	.000	.424
Hata		40	14.479			
Toplam	3115.53	65				

Tablo 18 incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) stres alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinden yapılan varyans analizi sonucunda müdahale etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir ($F_{(1,20)} = 24.848$; $p < .01$, $n^2 = .554$). Başka bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın stres puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır. Benzer şekilde farklı zamanlarda yapılan ölçümler arasında da anlamlı bir farkın olduğu, başka bir ifade ile zaman temel etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir ($F_{(2,40)} = 14.335$; $p < .01$, $n^2 = .418$). Bu bulgu öğrencilerin grup ayrımı yapılmaksızın ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca müdahale ve zaman ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F_{(2,40)} = 14.702$; $p < .01$, $n^2 = .424$). Bu bulgudan yola çıkarak çalışmanın üçüncü denencesi olan “duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre stres

düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından üç ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de kendini gösterecektir” denencesinin doğrulandığı ve programın tamamlanmasından 3 ay sonra yapılan izleme çalışmasında da anlamlı azalmanın korunduğu görülmektedir. Farklı gruplarda yer alan öğrencilerin ön-test, son-test ve izleme testi stres puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 19. Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Stres Alt Boyutu Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiğine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Wilk' λ	sd	F	P	n ²
Zaman	.396	2.000	14.469 ^b	.000	.604
Zaman*Müdahale	.399	2.000	14.337 ^b	.000	.601

Tablo 19’da verilen varyans analizi incelendiğinde; stres belirtilerinin zaman içinde (Wilks’ λ = .396, $F_{(2,40)} = 14.469$; $p < .01$) anlamlı düzeyde değişim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde zaman*müdahale etkileşim etkilerinin de anlamlı olduğu (Wilks’ $\lambda = .399$, $F_{(2,40)} = 14.337$; $p < .01$) görülmektedir. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin işlem öncesinde, işlem sonrasında ve izleme sürecinde stres belirti düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Varyans analizinden elde edilen bulgular, müdahale grupları arasında zamana bağlı olarak bir farkın olduğunu göstermektedir ($F_{(2,40)} = 21.779$; $p < .01$, $n^2 = .521$). Deney ve kontrol grubunun ön-test, son-test ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla “Bonferroni uyumlu çoklu karşılaştırmalar” testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) Stres Alt Boyutu Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin (Bonferroni) Testi Sonuçları

		Deney			Kontrol		
		Ön-test ortalama fark (I-J)	Son-test ortalama fark(I-J)	İzleme ortalama fark (I-J)	Ön-test ortalama fark (I-J)	Son-test ortalama fark(I-J)	İzleme ortalama fark (I-J)
Deney	Ön-test	-	10.909*	10.455*	-0.364		
	Son-test	-10.909*	-	-0.455		-11.000*	
	İzleme	-10.455*	0.455	-			-11.273*
Kontrol	Ön-test	0.364			-	0.273	-0.455
	Son-test		11.000*		-0.273	-	-0.727
	İzleme			11.273*	0.455	0.727	-

*p< .05

Tablo 20'deki bonferroni uyumlu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney grubunun Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) stres alt boyutu ön-test ölçümünden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=28.72$) ile son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=17.81$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (10.909*; p<.05). Benzer şekilde deney grubunun ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=28.72$) ile izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=18.27$) arasındaki farkın da anlamlı olduğu bulunmuştur (10.455*; p<.05). Deney grubunun son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=17.81$) ile izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}=18.27$) karşılaştırıldığında da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (-0.455; p>.05).

Tablo 20 incelendiğinde; deney grubunun son-test ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamalarının, ön-test ölçümü puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde azaldığı görülmektedir. Bu verilere göre deney grubunda yer alan bireylerin deneysel işlemin tamamlanmasının ardından stres düzeylerinin azaldığı ve bu azalmanın izleme testinde de devam ettiği görülmektedir.

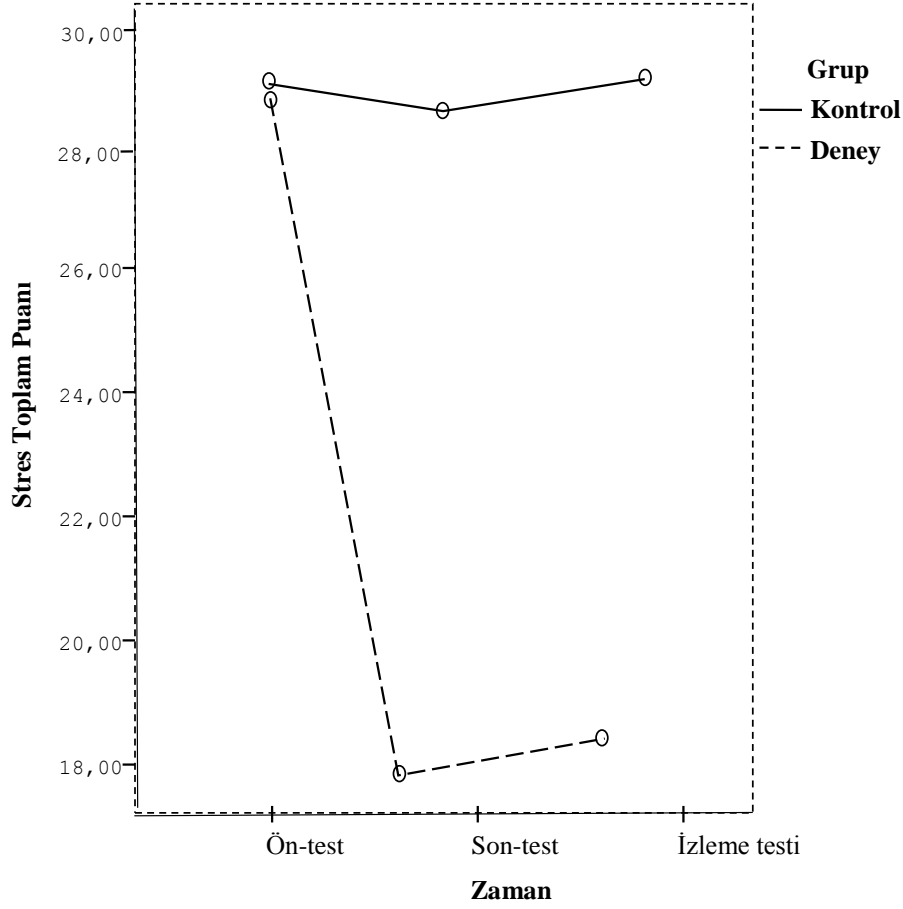
Kontrol grubunun ön-test ($\bar{X}=29.09$), son-test ($\bar{X}=28.81$) ve izleme testi ($\bar{X}=29.54$) ölçümlerinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde; ön-test ile son-test (0.273; p>.05), ön-test ile izleme testi (-0.455; p>.05) ve son-test ile izleme testi (-0.727; p>.05) ölçümlerinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Kontrol grubu için tablo 20'de verilen veriler

incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan bireylerin stres puanlarında anlamlı düzeyde bir azalma olmadığı söylenebilir.

Tablo 20 ayrıca deney ve kontrol gruplarının eş zamanlı olarak alınan ölçümler arasında stres puanları açısından farklılaşma olup olmadığı hakkında da veri sunmaktadır. Tablo 20 incelendiğinde; deney grubunun stres ön-test ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamaları ($\bar{X}=28.72$) ile kontrol grubunun stres ön-test puan ortalamaları ($\bar{X}=29.09$) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (-.364; $p>.05$). Yine deney grubunun son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=17.81$) ile kontrol grubunun son-test puan ortalamaları ($\bar{X}=28.81$) arasında deney grubu lehine bir fark olduğu görülmektedir (-11.000*; $p>.05$). Yine deney grubunun stres izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}=18.27$) ile kontrol grubunun izleme testi puan ortalamaları ($\bar{X}=29.54$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (-11.273*; $p<.05$).

Tablo 20’de deney ve kontrol gruplarından eş zamanlı olarak alınan ölçümlere ilişkin veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde deney grubunun gerek son-test gerekse izleme testi ölçümlerinden elde edilen puanların ortalamalarının, kontrol grubunun son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde edilen puanlardan anlamlı düzeyde azaldığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü denencesini test etmek amacıyla yapılan varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testinden elde edilen bulgular, etkileşim grafiği ile de belirtilmiştir. ANOVA modeli ile ilgili etkileşim grafiği şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test, Son-Test ve İzleme Ölçümlerinden Aldıkları Stres Puan Ortalamaları Grafiği

Etkileşim grafiği incelendiğinde; deney grubundaki bireylerin stres puanlarının keskin bir düşüş gösterdiği buna karşın kontrol grubundaki bireylerin stres puanlarının ufak bir düşüş gösterdiği görülmektedir. Deneysel işlemin tamamlanmasından 3 ay sonra da deney grubundaki stres düzeyinin ufak bir yükseliş ile devam ettiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise stres puanlarının biraz yükseldiği görülmektedir. Sonuç olarak şekil 6’da görülen değerler, çalışmanın sonucunda elde edilen verileri desteklemektedir.

Çalışma sonucu elde edilen tüm veriler ve etkileşim grafiği bir bütün olarak değerlendirildiğinde; psiko-eğitim programının deney grubundaki bireylerin stres düzeylerini, kontrol grubundakilere göre anlamlı bir şekilde azalttığı ve bu azalmanın oturumların bitiminden 3 ay sonrada devam ettiği görülmektedir. Bu durumda “duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu

öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre stres düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından üç ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de kendini gösterecektir” şeklinde ifade edilen araştırmanın üçüncü denencesinin desteklendiği söylenebilir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı araştırmacı tarafından hazırlanan duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyine etkisini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak belirlenen üç denence test edilmiştir. Bu denencelerle ilgili sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

5.1 ARAŞTIRMA SONUCUNDA ELDE EDİLEN BULGULARIN TARTIŞILMASI

5.1.1 Depresyonun Azaltılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmanın birinci denencesi “duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre depresyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından üç ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de kendini gösterecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin programa katılmayanlara göre duygusal dışavurum aracılığıyla depresyon düzeylerinde anlamlı bir düşüş olduğu ve bu düşüşün 3 ay sonra yapılan izleme testinde de devam ettiği görülmüştür.

Deney ve kontrol grubu ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test depresyon puanları arasında son-test lehine anlamlı bir fark olduğu görülürken, kontrol grubu açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Aynı şekilde deney grubu ön-test ve izleme testi ölçümü depresyon puan ortalamaları arasında izleme testi lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna karşın kontrol grubu ön-test ve izleme testi depresyon puan ortalamaları

arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin depresyon düzeyleri azalırken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin depresyon düzeylerinde anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir. Deney grubuna uygulanan müdahale programının depresyon düzeyini azaltmadaki etkisinin kalıcı olup olmadığını incelemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının son-test ve izleme testi depresyon puanları karşılaştırıldığında; deney grubunda anlamlı bir fark olduğu görülürken, kontrol grubunda anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu psiko-eğitim programının depresyon düzeyini azaltmadaki etkisinin kalıcı olduğu ve etkisinin artmaya devam ettiği şekilde yorumlanabilir. Kontrol grubunun depresyon düzeylerinde zamana bağlı bir değişim olmaması da bu yorumu destekler niteliktedir. Son-test ve izleme testi için gruplar arası ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin depresyon son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre oturumlar tamamlandığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin depresyon düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerin depresyon düzeylerine göre anlamlı bir şekilde azaldığı düşünülebilir. Bununla birlikte her iki grubun depresyon izleme ölçümleri karşılaştırıldığında ise iki ölçüm arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre 12 haftalık oturumlar tamamlandıktan 3 ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde, psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre depresyon puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı görülmektedir. Deney grubunun depresyon puan ortalamaları incelendiğinde, son-teste göre izleme testinden elde edilen sonuçların kalıcılığını koruduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise son-test ve izleme testi arasında anlamlı bir farka rastlanmamaktadır. Sonuç olarak araştırmanın birinci denencesinin doğrulandığı ve psiko-eğitim programının depresyon düzeyinin azalmasına katkıda bulunduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında duygusal dışavurum aracılığıyla depresyon düzeyini düşürmeye yönelik herhangi bir psiko-eğitim programına rastlanmamıştır. Ancak konuyla ilgili alan yazında benzer çalışmalara rastlanmıştır. Depresyon belirtilerini azaltmaya yönelik Melo-Carrillo, Oudenhove ve Lopez-Avila (2012) tarafından yapılan çalışmada depresyon belirtilerinin azaltılmasında psiko-eğitim programının anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Benzer bir şekilde Morokuma ve diğerleri (2013) tarafından majör

depresyon hastalarıyla yapılan kontrol gruplu bir çalışmada psiko-eğitim programının deney grubunda, kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde depresif belirtileri düşürdüğü görülmüştür. Reed (1994) sosyal beceri eğitiminin, ergenlik çağındaki bireylerde depresyonu azaltma konusunda etkili olup olmadığını anlamak için, sosyal yetkinlik, benlik değerlendirme ve etkili ifade becerilerinin geliştirilmesi eğitimi uygulamıştır. Sonuçlara göre yapılandırılmış öğrenme terapisi erkek ergenler üzerinde depresyonu azaltıcı bir unsur olarak önemli görülürken kızlarda fark önemli görülmemiştir. Kang, Choi ve Ryu (2008) araştırmasında, farkındalık temelli stres azaltma (MBSR) programının, öğrencilerin depresyon düzeylerinde önemli düzeyde azalma sağladığını bulmuştur. Day, McGrath ve Wojtowicz (2013) çalışmasında, bireysel olarak uyarlanabilir, internet tabanlı, kendi kendine yardım programlarının, üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinde önemli ölçüde azalmayı sağladığı bulunmuştur. Kashani, Kashani, Moghimian ve Shakour (2015) çalışmasında kanser hastalarında stres aşılama eğitiminin anlamlı bir biçimde depresyonu azalttığı saptanmıştır. Nouri ve diğerleri (2015) affetme eğitim programının ergen kızlarda depresyon üzerinde önemli bir azalmaya yol açtığını saptamıştır.

Literatürdeki çalışmalar, depresyonun psiko-eğitim programları yoluyla azaltılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da depresyon düzeyinde düşüş olduğu görülmektedir. Bu düşüş, depresyon ile psiko-eğitim programları arasındaki ilişkiyi çok açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

5.1.2 Anksiyetenin Azaltılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ikinci denencesi “duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre anksiyete düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından üç ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de kendini gösterecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin programa katılmayanlara göre duygusal dışavurum aracılığıyla anksiyete düzeylerinde anlamlı bir düşüş olduğu ve bu düşüşün 3 ay sonra yapılan izleme testinde de devam ettiği görülmüştür.

Deney ve kontrol grubu ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test anksiyete puanları arasında son-test lehine anlamlı bir fark olduğu görülürken, kontrol grubu açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Aynı şekilde deney grubu ön-test ve izleme testi ölçümü anksiyete puan ortalamaları arasında izleme testi lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna karşın kontrol grubu ön-test ve izleme testi anksiyete puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin anksiyete düzeyleri azalırken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anksiyete düzeylerinde anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir. Deney grubuna uygulanan müdahale programının anksiyete düzeyini azaltmadaki etkisinin kalıcı olup olmadığını incelemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının son-test ve izleme testi anksiyete puanları karşılaştırıldığında; deney grubunda anlamlı bir fark olduğu görülürken, kontrol grubunda anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu psiko-eğitim programının anksiyete düzeyini azaltmadaki etkisinin kalıcı olduğu ve etkisinin artmaya devam ettiği şekilde yorumlanabilir. Kontrol grubunun anksiyete düzeylerinde zamana bağlı bir değişim olmaması da bu yorumu destekler niteliktedir. Son-test ve izleme testi için gruplar arası ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin anksiyete son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre oturumlar tamamlandığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin anksiyete düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerin anksiyete düzeylerine göre anlamlı bir şekilde azaldığı düşünülebilir. Bununla birlikte her iki grubun anksiyete izleme ölçümleri karşılaştırıldığında ise iki ölçüm arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre 12 haftalık oturumlar tamamlandıktan 3 ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde, psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre anksiyete puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı görülmektedir. Deney grubunun anksiyete puan ortalamaları incelendiğinde, son-teste göre izleme testinden elde edilen sonuçların kalıcılığını koruduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise son-test ve izleme testi arasında anlamlı bir farka rastlanmamaktadır. Sonuç olarak araştırmanın ikinci denencesinin doğrulandığı ve psiko-eğitim programının anksiyete düzeyinin azalmasına katkıda bulunduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında duygusal dışavurum aracılığıyla anksiyete düzeyini düşürmeye yönelik herhangi bir psiko-eğitim programına rastlanmamıştır. Ancak konuyla ilgili alan yazında benzer çalışmalara rastlanmıştır. Anksiyete bozukluklarında psiko-eğitim çalışmalarının incelendiği bir çalışmada (Rummel-Kluge ve diğerleri, 2009) anksiyete bozukluğu olan hastaların çoğunun (%77) psiko-eğitim seçeneği verildiği zaman bunu tercih ettiğini ancak araştırma yapılan kurumların sadece % 8'inin anksiyete bozukluğu olan hastalara psiko-eğitim verdiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırma ayrıca anksiyete bozukluklarında psiko-eğitim programının faydalı olduğunu ve tedavi maliyetlerini de düşürdüğünü ortaya koymuştur. Bu çalışma psiko-eğitim alanında yapılan çalışmaların gerekliliği ve faydası konusunda tartışma olmamakla birlikte az tercih edildiğini ortaya koymuştur. Aynı zamanda bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur. Başka çalışmalarda da (Cloos, 2005; Rollman ve diğerleri, 2005; Chavira ve Stein, 2002; Dannon ve diğerleri, 2002 akt. Rummel-Kluge ve diğerleri, 2009) anksiyete bozukluklarına yönelik psiko-eğitim çalışmalarının etkili olduğu, tedaviye cevap oranını artırdığı, belirtileri düşürdüğü ve yaşam kalitesini artırdığı görülmektedir. Niles ve diğerlerinin (2014) sağlıklı yetişkin örnekleminde dışavurumcu yazı yazmanın ana etkilerini ile arabulucularını (duygusal dışavurumculuk, duygusal süreç ve duygusal dışavurumdaki iki değerlilik) incelediği çalışmasında bağımlı değişken anksiyete belirtileridir. Araştırmanın sonucunda, anksiyete üzerinde yazma koşulunun önemli etkileri bulunmamasına karşın, duygusal dışavurumun anksiyete sonuçlarında önemli bir aracı olduğu bulunmuştur. Dışavurum yazım grubu içinde, dışavurumu yüksek düzeyde olan katılımcıların, 3 aylık izleme döneminde anksiyetelerinde önemli düzeyde azalma olduğu saptanmış ve dışavurumu düşük düzeyde olan katılımcıların ise anksiyetelerinde önemli bir artış olduğu gözlenmiştir. Kang, Choi ve Ryu (2008) farkındalık temelli stres azaltma (MBSR) programının, öğrencilerinin anksiyete düzeylerinde önemli düzeyde azalmayı sağladığını bulmuştur. Day, McGrath ve Wojtowicz (2013) çalışmasında, bireysel olarak uyarlanabilir, internet tabanlı, kendi kendine yardım programlarının, üniversite öğrencilerinin anksiyete düzeylerinde önemli ölçüde azalmayı sağladığı bulunmuştur. Kashani, Kashani, Moghimian ve Shakour (2015) kanser hastalarında stres aşılama eğitiminin anlamlı bir biçimde anksiyeteyi azalttığını saptamıştır. Nouri ve diğerleri (2015) araştırmasında affetme eğitim programının ergen kızlarda anksiyete üzerinde önemli bir azalmaya yol açtığını bulmuştur.

İlgili yazındaki çalışmalarda, anksiyete belirtilerinin psiko-eğitim programları yoluyla azaltılabileceği bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, literatür ile birbirini desteklemekte ve anksiyete ile psiko-eğitim programları arasındaki ilişkiyi açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

5.1.3 Stresin Azaltılmasına Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırmanın üçüncü denencesi “duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre stres düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından üç ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de kendini gösterecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin programa katılmayanlara göre duygusal dışavurum aracılığıyla stres düzeylerinde anlamlı bir düşüş olduğu ve bu düşüşün 3 ay sonra yapılan izleme testinde de devam ettiği görülmüştür.

Deney ve kontrol grubu ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test ve son-test stres puanları arasında son-test lehine anlamlı bir fark olduğu görülürken, kontrol grubu açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Aynı şekilde deney grubu ön-test ve izleme testi ölçümü stres puan ortalamaları arasında izleme testi lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna karşın kontrol grubu ön-test ve izleme testi stres puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin stres düzeyleri azalırken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin stres düzeylerinde anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir. Deney grubuna uygulanan müdahale programının stres düzeyini azaltmadaki etkisinin kalıcı olup olmadığını incelemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının son-test ve izleme testi stres puanları karşılaştırıldığında; deney grubunda anlamlı bir fark olduğu görülürken, kontrol grubunda anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu psiko-eğitim programının stres düzeyini azaltmadaki etkisinin kalıcı olduğu ve etkisinin artmaya devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubunun stres düzeylerinde zamana bağlı bir değişim olmaması da bu yorumu destekler niteliktedir. Son-test ve izleme testi için gruplar arası ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde; deney grubundaki

öğrencilerin stres son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre oturumlar tamamlandığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin stres düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerin stres düzeylerine göre anlamlı bir şekilde azaldığı düşünülebilir. Bununla birlikte her iki grubun stres izleme ölçümleri karşılaştırıldığında ise iki ölçüm arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre 12 haftalık oturumlar tamamlandıktan 3 ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde, psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre stres puanlarının anlamlı düzeyde azaldığı görülmektedir. Deney grubunun stres puan ortalamaları incelendiğinde, son-teste göre izleme testinden elde edilen sonuçların kalıcılığını koruduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise son-test ve izleme testi arasında anlamlı bir farka rastlanmamaktadır. Sonuç olarak araştırmanın üçüncü denencesinin doğrulandığı ve psiko-eğitim programının stres düzeyinin azalmasına katkıda bulunduğu görülmektedir.

Yurt içindeki ve yurt dışındaki literatür incelendiğinde; duygusal dışavurum aracılığıyla stres düzeyini düşürmeye yönelik herhangi bir psiko-eğitim programına rastlanmamıştır. Ancak konuyla ilgili alan yazında benzer çalışmalara rastlanmıştır. Kang, Choi ve Ryu (2008) araştırmasında, farkındalık temelli stres azaltma (MBSR) programının, öğrencilerinin stres düzeylerinde önemli düzeyde azalmayı sağladığı bulunmuştur. Day, McGrath ve Wojtowicz (2013) çalışmasında, bireysel olarak uyarlanabilir, internet tabanlı, kendi kendine yardım programlarının, üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinde önemli ölçüde azalmayı sağladığı bulunmuştur. Kashani, Kashani, Moghimian ve Shakour (2015) kanser hastalarında stres aşılama eğitiminin anlamlı bir biçimde stresi azalttığı saptanmıştır. Nouri ve diğerleri (2015) affetme eğitim programının ergen kızlarda stres üzerinde önemli bir azalmaya yol açtığını bulmuştur.

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde; stresin psiko-eğitim programları yoluyla azaltılabileceği görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen veriler ile stres düzeyinde düşüş olduğu görülmektedir. Bu azalma ile stres ve psiko-eğitim programları arasındaki ilişki açık bir şekilde ortaya konulmaktadır.

Alanyazındaki çalışmalarda ve çalışmamızda psiko-eğitim programlarının bireylerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyini azaltmada etkili olduğu görülmektedir. Psiko-eğitim gruplarının başlıca amacı, psikolojik bir kavram ya da konu ile ilgili eğitim

vermek, bireyin kendini anlamasını ve tanınmasını sağlamaya çalışmak, bireyin sorunlarıyla ilgili farkındalık kazanmasını sağlamak ve onlarla baş edebilmesi için gerekli becerileri öğretmektir. Bu gruplar, yaşam olayları (emeklilik gibi) ya da ani yaşam krizlerinde uygulanan başa çıkma becerilerinin öğretimini ya da olası bir tehditle yüzleşmeyi öğretmeyi de amaçlar ve yapılandırılmış gruplardır. Ayrıca bu gruplar, kişinin rahatsızlığıyla başa çıkabilmesi için sorunu duygusal boyutu ile birlikte değerlendirir (Brown, 2004). Psiko-eğitim programı yoluyla gerekli becerileri kazandıktan sonra birey, hem sıkıntılarının nüksetmesi durumunda hem de daha farklı sorunlarda, bu baş etme stratejilerini kullanabilecektir. Bu araştırmada da depresyon, anksiyete ve stresle etkili bir şekilde baş edebilmek için gerekli becerilerin kazanılması temel amaçlardan biridir. Bu amaca ulaşıp ulaşılmadığı, başka bir ifade ile psiko-eğitim programının öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stresle baş etme stratejilerini kazandırmada etkili olup olmadığını belirlemek için yapılan analizlerden elde edilen bulgular ile literatür birbirini desteklemektedir. Yapılan bu çalışma da, literatürle tutarlı bir şekilde, duygusal dışavurumun depresyon, anksiyete ve stresle ilişkisi net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Duygusal dışavuruma yönelik psiko-eğitim programı ile ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres belirtilerinin hem son-testte hem de izleme testinde azaldığı bulunmuştur. Yürütülen psiko-eğitim programındaki oturumların sayıca yeterli olması, uygulanan etkinliklerin fazla ve işlevsel olması, duygusal dışavuruma yönelik etkinlik ve uygulamalara ek olarak düşünce ve davranışa yönelik müdahalelerin olmasının da programın etkinliğini artırdığı değerlendirilmektedir.

5.2 SONUÇLAR

Bu araştırmada, duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyi üzerinde etkisinin olup olmadığı incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacı tarafından geliştirilen psiko-eğitim programının ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri üzerindeki etkililiği, üç temel denence ile sınanmıştır. Aşağıda bu denencelere ilişkin elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

5.2.1 Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Sonuçlar

1. Müdahale etkisi: Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42)'nden elde ettikleri depresyon puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir. Buna göre müdahale etkisinin anlamlı olmadığı, yani deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin depresyon düzeylerinin ölçüm ayırımı yapmaksızın anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.
2. Zaman etkisi: Grup ayırımı olmaksızın öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) depresyon alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görölmektedir. Buna göre zaman etkisinin anlamlı olduğu yani deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin depresyon düzeylerinin farklı zamanlarda alınan ölçümlere göre grup ayırımı olmaksızın anlamlı düzeyde farklılaştığı görölmektedir. Özetle, hangi grupta olduklarına bakılmaksızın, öğrencilerin ön-test, son-test ve izleme testi depresyon düzeyleri deneysel müdahaleye bağlı olarak değişmektedir.
3. Müdahale X zaman ortak etkisi: Ortak etkinin (müdahale*zaman etkisinin) incelenmesi sonucunda farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin depresyon üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görölmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin depresyon düzeylerinin deneysel işlem öncesi ile sonrasında ve deneysel işlem sonrası ile izleme sürecinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görölmektedir. Özetle öğrencilerin farklı deneysel koşullarda yer almaları, ön-test, son-test ve izleme testi depresyon düzeylerini farklı düzeyde etkilemektedir.

Bu bulgular ışığında özellikle farklı deneysel işlemlerde yer almanın öğrencilerin farklı zamanlardaki (ön-test, son-test ve izleme testi) depresyon puanlarında farklı etkilere sahip olduğu dikkate alındığında araştırmanın birinci denencesi olan “duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre depresyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından üç ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de kendini gösterecektir” şeklinde ifade edilen araştırmanın birinci denencesinin doğrulandığı söylenebilir.

4. İkili karşılaştırma sonuçları:

- a) Deney grubunun depresyon düzeylerinin deneysel müdahale sonrasında müdahale öncesine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.
- b) Deney grubunun depresyon düzeylerinin izleme süreci sonrasında deneysel müdahale öncesine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.
- c) Deney grubunun deneysel müdahale ve izleme süreci sonrasında depresyon düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.
- d) Deney grubunun kontrol grubuna göre deneysel müdahale sonrası depresyon düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.
- e) Deney grubunun kontrol grubuna göre izleme testi sonrası depresyon düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.
- f) Kontrol grubunun deneysel müdahale öncesi ile sonrası, deneysel müdahale öncesi ile izleme süreci sonrası ve deneysel müdahale sonrası ile izleme süreci sonrası depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

5.2.2 Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Sonuçlar

1. Müdahale etkisi: Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) anksiyete puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre müdahale etkisinin anlamlı olduğu, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin anksiyete düzeylerinin ölçüm ayırımı yapmaksızın anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

2. Zaman etkisi: Grup ayrımı olmaksızın öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) anksiyete alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre zaman etkisinin anlamlı olduğu yani deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin anksiyete düzeylerinin farklı zamanlarda alınan ölçümlere göre grup ayrımı olmaksızın anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Özetle, hangi grupta olduklarına bakılmaksızın, öğrencilerin ön-test, son-test ve izleme testi anksiyete düzeyleri deneysel müdahaleye bağlı olarak değişmektedir.

3. Müdahale X zaman ortak etkisi: Ortak etkinin (müdahale*zaman etkisinin) incelenmesi sonucunda farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin anksiyete üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anksiyete düzeylerinin deneysel işlem öncesi ile sonrasında ve deneysel işlem sonrası ile izleme sürecinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Özetle öğrencilerin farklı deneysel koşullarda yer almaları, ön-test, son-test ve izleme testi anksiyete düzeylerini farklı düzeyde etkilemektedir.

Bu bulgular ışığında özellikle farklı deneysel işlemlerde yer almanın öğrencilerin farklı zamanlardaki (ön-test, son-test ve izleme testi) anksiyete puanlarında farklı etkilere sahip olduğu dikkate alındığında araştırmanın ikinci denencesi olan “duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre anksiyete düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından üç ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de kendini gösterecektir” şeklinde ifade edilen araştırmanın ikinci denencesinin doğrulandığı söylenebilir.

4. İkili karşılaştırma sonuçları:

- a) Deney grubunun anksiyete düzeylerinin deneysel müdahale sonrasında müdahale öncesine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.
- b) Deney grubunun anksiyete düzeylerinin izleme süreci sonrasında deneysel müdahale öncesine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.
- c) Deney grubunun deneysel müdahale ve izleme süreci sonrasında anksiyete düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

- d) Deney grubunun kontrol grubuna göre deneysel müdahale sonrası anksiyete düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.
- e) Deney grubunun kontrol grubuna göre izleme testi sonrası anksiyete düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.
- f) Kontrol grubunun deneysel müdahale öncesi ile sonrası, deneysel müdahale öncesi ile izleme süreci sonrası ve deneysel müdahale sonrası ile izleme süreci sonrası anksiyete düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

5.2.3 Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Sonuçlar

1. Müdahale etkisi: Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) stres puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre müdahale etkisinin anlamlı olduğu, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin stres düzeylerinin ölçüm ayırımı yapmaksızın anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

2. Zaman etkisi: Grup ayırımı olmaksızın öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) stres alt boyutu ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre zaman etkisinin anlamlı olduğu yani deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin stres düzeylerinin farklı zamanlarda alınan ölçümlere göre grup ayırımı olmaksızın anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Özetle, hangi grupta olduklarına bakılmaksızın, öğrencilerin ön-test, son-test ve izleme testi stres düzeyleri deneysel müdahaleye bağlı olarak değişmektedir.

3. Müdahale X zaman ortak etkisi: Ortak etkinin (müdahale*zaman etkisinin) incelenmesi sonucunda farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin stres üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin stres düzeylerinin deneysel işlem öncesi ile sonrasında ve deneysel işlem sonrası ile izleme sürecinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Özetle öğrencilerin farklı deneysel koşullarda yer almaları, ön-test, son-test ve izleme testi stres düzeylerini farklı düzeyde etkilemektedir.

Bu bulgular ışığında özellikle farklı deneysel işlemlerde yer almanın öğrencilerin farklı zamanlardaki (ön-test, son-test ve izleme testi) stres puanlarında farklı etkilere sahip olduğu dikkate alındığında araştırmanın üçüncü denencesi olan “duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre stres düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma, uygulamaların tamamlanmasından üç ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de kendini gösterecektir” şeklinde ifade edilen araştırmanın üçüncü denencesinin doğrulandığı söylenebilir.

4. İkili karşılaştırma sonuçları:

- a) Deney grubunun stres düzeylerinin deneysel müdahale sonrasında müdahale öncesine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.
- b) Deney grubunun stres düzeylerinin izleme süreci sonrasında deneysel müdahale öncesine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.
- c) Deney grubunun deneysel müdahale ve izleme süreci sonrasında stres düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.
- d) Deney grubunun kontrol grubuna göre deneysel müdahale sonrası stres düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.
- e) Deney grubunun kontrol grubuna göre izleme testi sonrası stres düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir.
- f) Kontrol grubunun deneysel müdahale öncesi ile sonrası, deneysel müdahale öncesi ile izleme süreci sonrası ve deneysel müdahale sonrası ile izleme süreci sonrası stres düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerini azalttığı görülmektedir. Çalışmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde bu sonuçların literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir.

5.3 ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ileride yapılacak çalışmalara ve alanda çalışan uzmanlara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir:

1. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının depresyon, anksiyete ve stresin azaltılması üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle depresyon, anksiyete ve stres sorunu yaşayan ergenler ile ilgili yapılacak etkinliklerin planlanmasında ve uygulanmasında bu çalışmadan yararlanılabilir.

2. Bu araştırmada, duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyine etkisi incelenmiştir. Ancak geliştirilen psikoeğitim programı, sadece ergenlere yönelik olmayıp, yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde de kolaylıkla kullanılabilir niteliktedir. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda, geliştirilen psikoeğitim programı, farklı örneklemeler üzerinde kullanılarak, depresyon, anksiyete ve stresin azaltılması konusunda ne kadar etkili olduğu araştırılabilir.

3. Bu araştırmada, uygulamaların bitiminden 3 ay sonra bir izleme ölçümü yapılmıştır. Psiko-eğitim programının etkisinin, izleme ölçümünde son-test ölçümüne göre biraz azalmakla birlikte devam ettiği görülmüştür. Araştırmanın süresinden ve kontrol grubunda ise iki öğrencinin okuldan ayrılmasından dolayı ikinci izleme ölçümü yapılamamıştır. İleride yapılacak diğer çalışmalarda birden fazla (6 ay, 1 yıl sonra gibi) izleme ölçümleri alınıp depresyon, anksiyete ve stres düzeyindeki değişikliklerde karşılaştırmalar yapılabilir ve psikoeğitim programının daha uzun süreli kalıcılığına bakılabilir.

4. Bu araştırmada, duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyine etkisinin olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla duygusal dışavuruma yönelik yapılacak etkinlikler, ergenlerin depresyon, anksiyete ve stresi düzeyini etkileyeceğinden, okul psikolojik danışmanları tarafından bu konuda yapılacak farklı çalışmalara ihtiyaç duyulabilir, duygusal dışavurumu geliştirmeye yönelik uzun süreli programlar ve etkinlikler uygulanabilir.

5. Duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının anne-baba ve öğretmen eğitimini de içine alan yeni versiyonları geliştirilebilir.

6. Duygusal dışavurum düzeyini etkileyen ailesel ve çevresel faktörler ile ilişkili olabilecek kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

7. Alan yazında duygusal dışavuruma yönelik psiko-eğitim çalışmasının sınırlı olduğu bulunmuştur. İleride yapılacak araştırmalarda, duygusal dışavuruma yönelik geliştirilecek psiko-eğitim programının duygusal zekâ, saldırganlık, öfke kontrolü, çatışma çözme vb. kavramlar üzerindeki etkisi incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Abe, J. A. ve Izard, C. E. (1999). A Longitudinal Study of Emotional Expression and Personality Relations in Early Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 566-577.
- Ahmad, N. S., Hashim, N. H. ve Aman, R. C. (2010). Adolescent Emotional Expression and Regulation: A Case Study in Malaysia. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(2), 45-55.
- Akın, A., Saticı, S. A. ve Kayış, A.R. (2012). Emotional Expressivity and Submissive Behavior. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 2(1), 1-6.
- Akın, A. (2012). Emotional Expressivity and Loneliness in Religious and Moral Studies Education Students. *TOJCE: The Online Journal of Counselling and Education*, 1 (3), 31- 40.
- Akkoyun, F. (2001). *Gestalt Terapi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Allison, K., Adlaf, E., Ialomiteane, A. ve Rehm, J. (1999). Predictors of Health Risk Behaviors Among Young Adults: Analysis of the National Population Health Survey. *Canadian Journal of Public Health*, 90(2), 85-89.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatiksel Yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altınay, D. (1998). *Psikodrama Grup Psikoterapisi 300 Isınma Oyunu*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Altınay, D. (1997). *Psikodrama Grup Psikoterapisi El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Alpaslan, A. H. (2012). Ergen Ruh Sağlığı ve Spor. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 13,181-185.
- Andrews, M., Ainley, M. ve Frydenberg, E. (2004). Adolescent Engagement with Problem Solving Tasks: The Role of Coping Style. Self-efficacy, and Emotions, Paper Presented at the AARE International Conference.
- Andersen, P. A. ve Guerrero, L. K. (1998). Principles of Communication and Emotion in Social Interaction. *Handbook of Communication and Emotion*:

- Research, Theory, Applications, and Contexts*. In P. A. Andersen ve L. K. Guerrero (Editörler). s. 49-96. San Diego, CA: Academic Press.
- Antoni, M. H. (1999). Empirical Studies of Emotional Disclosure in the Face of Stress: A Progress Report. *Advances in Mind-Body Medicine*, 15, 163-166.
- Arslan, G. ve Kabasakal, Z. (2013). Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ve Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8(6), 33-42.
- Austin, V. L. ve Sciarra, D. T. (2012). *Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar*. (Çev. Ed. M. Özekes). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bal, U., Çakmak, S. ve Uğuz, Ş. (2013). Anksiyete Bozukluklarında Cinsiyete Göre Semptom Farklılıkları. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 22(4), 441-459.
- Balcı, S. (2004). Duyguları Güçlendirme Eğitimi Programının Annelerin Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (22), 35-43.
- Balcı-Çelik, S. (2008). Duyguları Güçlendirme Eğitimi Programının Hemşirelerin İyimserlik Düzeylerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 781-804.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2014). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1991). Gençlik Çağı ve Stres. *Aile Yazıları III*. (Der. B. Dikeçligil ve A. Çiğdem). Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Basut, E. (2006). Stres, Başa Çıkma ve Ergenlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(1), 31-36.
- Beck, A. (2005). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar*. (Çev. A. Türkcan). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Beck, A. T. ve Emery, G. (2011). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler*. (Çev. V. Öztürk). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Becker-Stoll, F., Delius, A. ve Scheitenberger, S. (2001). Adolescents' Nonverbal Emotional Expressions During Negotiation of a Disagreement with Their

- Mothers: An Attachment Approach. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (4), 344–353.
- Berksun, O. (2003). *Anksiyete ve Anksiyete Bozuklukları* (İkinci Baskı). İstanbul: Turgut Yayıncılık.
- Berthoz, S., Ouhayoun, B., Parage, N., Kirzenbaum, M., Bourgey, M. ve Allilaire, J. F. (2000). Preliminary Study of Levels of Emotional Awareness in Depressed Patients and Controls. *Annales Medico-Psychologist*, 158, 665-672.
- Birmaher, B., Williamson, D. E., Dahl, R. E., Ryan, N. D. (2004). Clinical Presentation and Course of Depression in Youth: Does Onset in Childhood Differ From Onset in Adolescence?. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(1), 63-70.
- Blackburn, I. M. (2011). *Depresyon ve Başa Çıkma Yolları*. (Çev. N. H. Şahin ve R. N. Rugancı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bouma, E. M. C., Ormel, J., Verhulst, F. C. ve Oldehinkel, A. J. (2008). Stressful Life Events and Depressive Problems in Early Adolescent Boys and Girls: The Influence of Parental Depression, Temperament and Family Environment. *Journal of Affective Disorders*, 105, 185-193.
- Boone, R. T. ve Buck, R. (2003). Emotional Expressivity and Trustworthiness: the Role of Nonverbal Behavior in the Evolution of Cooperation. *Journal of Nonverbal Behavior*, 27(3), 163-182.
- Brown, J., Cohen, P., Johnson, J. G. ve Smailes, E. M. (1999). Childhood Abuse and Neglect: Specificity of Effects on Adolescent and Young Adult Depression and Suicidality. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(12),1490-1496.
- Brown, N.W. (2004). *Psychoeducational Groups*. (Second Edition). New York: Brunner-Routledge.
- Buck, R. W., Savin, V. J., Miller, R. E. ve Caul, W. F. (1972). Nonverbal Communication of Affect in Humans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 362–371.
- Buck, R., Goldman, C. K., Easton, C. J. ve Smith, N. N. (1998). Social Learning and Emotional Education: Emotional Expression and Communication in

- Behaviorally Disordered Children and Schizophrenic Patients. *Emotions in Psychopathology: Theory and Research*. In. W. F. J. Flack ve J. D. Laird (Editörler). s. 298-314. New York: Oxford University Press.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çev. İ. D. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burgin, C. J., Brown, L. H., Royal, A., Silvia, P. J., Barrantes-Vidal, N. ve Kwapil, T. R. (2012). Being with Others and Feeling Happy: Emotional Expressivity In Everyday Life. *Personality and Individual Differences*, 53, 185–190.
- Burgoon, J. K. ve Le Poire, B. A. (1999). Nonverbal Cues and Interpersonal Judgments: Participant and Observer Perceptions of Intimacy, Dominance, Composure and Formality. *Communication Monographs*, 66, 105–124.
- Butcher, J. N., Mineka, S. ve Hooley, J. M. (2013). *Anormal Psikoloji*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erikson, E. A. ve Gross, J. J. (2003). The Social Consequences of Expressive Suppression. *Emotion*, 3, 48-67.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel Desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (Genişletilmiş 21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, D. G. ve Mazanov, J. (2003). Adolescent Stress and Future Smoking Behaviour: a Prospective Investigation. *Journal of Psychosomatic Research*, 54(4), 313-21.
- Byrne, D. G., Davenport, S. C. ve Mazanov, J. (2007). Profiles of Adolescent Stress: the Development of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30(3), 393-416.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Losch, M. E. ve Kim, H. S. (1986). Electromyographic Activity over Facial Muscle Regions Can Differentiate the Valence and Intensity of Affective Reactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 260-268.

- Cacioppo, J. T. (1990). *Principles of psychophysiology: Physical, Social, and Inferential Elements*. In L. G. Tassinary (Editör). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Campbell-Sills, L. ve Barlow, D. H. (2007). Incorporating Emotion Regulation Into Conceptualizations and Treatments of Anxiety and Mood Disorders. *Handbook of Emotion Regulation*. In J. J. Gross (Editör). s. 542-559. New York: Guilford Press.
- Carter, J. S., Garber, J., Ciesla, J. A. ve Cole, D. A. (2006). Modeling Relations Between Hassles and Internalizing and Externalizing Symptoms in Adolescents: a Four-Year Prospective Study. *Journal of Abnormal Psychology*, 115(3), 428-442.
- Civan, A. (2011). *Eşlerin Duygu Dışavurum Tarzları ile Algılanan Evlilik Kalitesinin İlişkisi ve Duygusal Farkındalığın Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Clark, L. A. ve Watson, D. (1991). Theoretical and Empirical Issues in Differentiating Depression from Anxiety. *Psychosocial Aspects of Mood Disorders*. In J. Becker ve A. Kleinman (Editörler). s. 39-65. Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Compas, B. E. (1998). An Agenda for Coping Research and Theory: Basic and Applied Developmental Issues. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (2), 231-237.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. ve Jaser, S. S. (2004). Temperament, Stress Reactivity, and Coping: Implications for Depression in Childhood and Adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 21-31.
- Creed, T. A., Reisweber, J. ve Beck, A. T. (2014). *Okul Ortamlarındaki Ergenler İçin Bilişsel Terapi*. (Çev. Ed. S. Özgüngör). Ankara: Nobel Yayın.
- Currie, S. L., McGrath, P. J. ve Day, V. (2010). Development and Usability of an Online CBT Program for Symptoms of Moderate Depression, Anxiety, and Stress in Post-Secondary Students. *Computers in Human Behavior*, 26, 1419-1426.

- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, E. (2013). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Yılmazlık Özelliklerinin Duygusal Dışavurum Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 221-236.
- Çelik, E. (2015). Lise Öğrencilerinin Umutsuzluk ile Duygusal Dışavurum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of European Education*, 5(1), 1-10.
- Danish, S. J., D'Augelli, A. R. ve Hauer, A. L. (1994). *Yardım Becerileri Temel Eğitim Programı*. (Çev. F. Akkoyun). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Daş, C. (2012). *Gestalt Terapi*. Ankara: HYB Yayıncılık
- Davaslıgil, Ü., Çakıcı, M. ve Ögel, K. (1988). Yaşam Becerilerini Geliştirme Kılavuzu, Bağımlılık ve Gençlik Komisyonu Eğitici Kılavuzu.
- Day, V., McGrath, P. J. ve Wojtowicz, M. (2013). Internet-Based Guided Self-Help for University Students with Anxiety, Depression and Stress: A Randomized Controlled Clinical Trial. *Behaviour Research and Therapy*, 51, 344-351.
- DePaulo, B. M. (1991). Nonverbal Behavior and Self-Presentation: A Developmental Perspective. *Fundamentals of Nonverbal Behavior*. In R. S. Feldman ve B. Rime (Editörler). s. 351-400. New York: Cambridge University Press.
- Derdikman-Eiron, R., Indredavik, M. S., Bakken, I. J., Bratberg, G. H., Hjemdal, O., ve Colton, M. (2012). Gender Differences in Psychosocial Functioning of Adolescents with Symptoms of Anxiety and Depression: Longitudinal Findings from the Nord-Trondelag Health Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(11), 1855-1863.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde Psikososyal Gelişim. *Adolesan Sağlığı II, Sempozyum Dizisi*, 63, 19-21.
- Diggs, K. ve Lester, D. (1996). Emotional Control, Depression and Suicidality. *Psychological Reports*, 79, 774.
- Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve Psikodrama*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N. ve Deniz, M. E. (2010). Duygu Eğitimi Programının Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2105-2140.

- Earnst, K. S. ve Kring, A. M. (1999). Emotional Responding in Deficit and Non-Deficit Schizophrenia. *Psychiatry Research*, 88, 191-207.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Shepard, S.A.,... Cumberland, A. (2003). The Relations Of Parenting, Effortful Control, And Ego Control To Children's Emotional Expressivity. *Child Development*, 74 (3), 875-895.
- Ekman, P. (1982) *Emotion in the Human Face*. New York: Cambridge University Press.
- Ekşi, A. (1999). *Ben Hasta Değilim Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Erkan, S. (2013). *Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkan, S. ve Kaya, A. (2014). *DeneySEL Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertan, T. (6-7 Mart 2008). Psikiyatrik Bozuklukların Epidemiyolojisi. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Türkiye'de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi*, İstanbul.
- Eskin, M. (2012). *İntihar*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H. ve Dereboy, Ç. (2008). Lise Öğrencisi Ergenlerde Depresyonun Yaygınlığı ve İlişkili Olduğu Etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 382-389.
- Feldman, R. S. ve Rime, B. (1991). *Fundamentals of Nonverbal Behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Fernandez-Ballesteros, R., Ruiz, M. A. ve Garde, S. (1998). Emotional Expression in Healthy Women and Those with Breast Cancer. *British Journal of Health Psychology*, 3, 41-50.
- Fırat, N. (2015). *Yurttan veya Ailesinin Yanında Kalan Öğrencilerin Sosyal Destek Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. (Third Edition). London: Sage Publications.

- Fox, B. H. ve Temoshok, L. (1988). Mind-Body and Behavior in Cancer Incidence. *Advances*, 5, 41-56.
- Friedman, H. S., Riggio, R. E. ve Casella, D. F. (1988). Nonverbal Skill, Personal Charisma, and Initial Attraction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 203-211.
- Friedman, H. S., Riggio, R. E. ve Segall, D. O. (1980). Personality and the Enactment of Emotion. *Journal of Nonverbal Behavior*, 5, 35-48.
- Friedman, H. S., Prince, L. M., Riggio, R. E. ve DiMatteo, M. R. (1980). Understanding and Assessing Nonverbal Expressiveness: The Affective Communication Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 333-351.
- Friedman, H. S. ve Booth-Kewley, S. (1987). The Disease-Prone Personality: A Meta-Analytic View of the Construct. *American Psychologist*, 42, 539-555.
- Friedman, H. S. (1979). The Interactive Effects of Facial Expressions of Emotion and Verbal Messages on Perceptions of Affective Meaning. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 453-469.
- Frijda, N. H. (1988). The Laws of Emotion. *American Psychologist*, 43, 349-358.
- Frydenberg, E. ve Lewis, R. (2004). Adolescents Least Able to Cope: How Do They Respond to Their Stresses?. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(1).
- Gallego, J., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Langer, Á. I. ve Mañas, I. (2014). Effect of a Mindfulness Program on Stress, Anxiety and Depression in University Students, *Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-6.
- Garber, J. (2006). Depression in Children and Adolescents: Linking Risk Research and Prevention. *American Journal of Preventive Medicine*, 31(6 suppl 1), 104-125.
- Gatab, T. A., Jeludar, S. S., Ghajari, A. V. ve Jeludar, Z. A. (2013). Effects of the Education of Life Skills on the Reduction of Mental-Behavioral Disorders of Depression, Anxiety, Stress in Students. *European Psychiatr*, 28(1).

- Geist, R. L. ve Gilbert, D. G. (1996). Correlates of Expressed and Felt Emotion During Marital Conflict: Satisfaction, Personality, Process, and Outcome. *Personality and Individual Differences*, 21, 49-60.
- Geldard, K. ve Geldard, D. (2013). *Ergenler ve Gençlerle Psikolojik Danışma*. (Çev. Ed. M. Pişkin). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gençoğlu, C. ve Yılmaz, M. (2013). Duygusal Farkındalık Eğitim Programının Duygu Kontrol Düzeyine Etkisi. *International Journal of Social Science*, 6(5), 961-980.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. New York: Bantam Books.
- Goodyer, I. M., Herbert, J., Tamplin, A. ve Altham, P. M. E. (2000). First-Episode Major Depression in Adolescents. *British Journal of Psychiatry*, 176, 142-149.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. ve Hooven, C. (1996). Parental Meta-Emotion Philosophy and the Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243-268.
- Gottman, J. M. ve Levenson, R. W. (1992). Marital Processes Predictive of Later Dissolution: Behavior, Physiology, and Health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 221-233.
- Grant, K. E., Behling, S., Gipson, P. Y. ve Ford, R. E. (2005). Adolescent Stress: The Relationship Between Stress and Mental Health Problems. *The Prevention Researcher*, 12(3).
- Grant, D. M. (2013). Anxiety in Adolescence. *Handbook of Adolescent Health Psychology*. In W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. W. Tolle (Editörler). s. 507-519. New York: Springer Science and Business Media.
- Greenberg, L. (2004). Emotion-Focused Therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 3-16.
- Greenberg, L. ve Safran, J. (1989). Emotion in Psychotherapy. *American Psychologist*, 44, 19-29.

- Gross, J. J. ve John, O. P. (1995). Facets of Emotional Expressivity: Three Self-Report Factors and Their Correlates. *Personality and Individual Differences*, 19, 555-568.
- Gross, J. J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion*, 13, 551-573.
- Gross, J. J. ve John, O. E. (1997). Revealing Feelings: Facets of Emotional Expressivity in Self-Reports, Peer Ratings, and Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 435-448.
- Gross, J. J. ve John, O. E. (1998). Mapping the Domain of Expressivity: Multimethod Evidence for a Hierarchical Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 170-191.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. *Handbook of Emotion Regulation*. In J. J. Gross (Editör). s. 3-24. New York: Guilford Press.
- Gross, J. J. ve John, O. P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Hankin, B. L. (2006). Adolescent Depression: Description, Causes and Interventions. *Epilepsy & Behavior*, 8, 102-114.
- Hankin, B. L., Mermelstein, R. ve Roesch, L. (2007). Sex Differences in Adolescent Depression: Stress Exposure and Reactivity Models. *Child Development*, 78 (1), 279-295.
- Harrison, L. (2011). *A'dan Z'ye Depresyon Tedavisi*. İstanbul: Neden Yayıncılık.
- Hazel, N. A., Hammen, C., Brennan, P. A. ve Najman, J. (2008). Early Childhood Adversity and Adolescent Depression: the Mediating Role of Continued Stres. *Psychological Medicine*, 38, 581-589.
- Heinhold, A. M., Kerr, S. L. ve Palladino, L. (1998). Gender Differences in Parents' Perceptions of Their Adult Children's and Their Families' Emotional Expressivity. *Personality and Individual Differences*, 24 (4), 559-564.

- Herpertz, S. C., Werth, U., Lukas, G., Quanaibi, M., Schuerkens, A.,... Sas, H. (2001). Emotion in Criminal Offenders with Psychopathy and Borderline Personality Disorder. *Archives of General Psychiatry*, 58, 737-745.
- Hess, U., Senécal, S., Kirouac, G., Herrera, P., Philippot, P. ve Kleck, R. E. (2000). Emotional Expressivity in Men and Women: Stereotypes and Self-Perceptions. *Cognition and Emotion*, 14(5), 609-642.
- Hutchinson, S. L., Baldwin, C. K. ve Oh, S. S. (2006). Adolescent Coping: Exploring Adolescents' Leisure-Based Responses to Stress. *Leisure Sciences*, 28, 115-131.
- Iqbal, S., Gupta, S. ve Venkatarao, E. (2015). Stress, Anxiety ve Depression among Medical Undergraduate Students ve Their Sociodemographic Correlates. *Indian Journal of Medical Research*, 141, 354-357.
- Kagan, J., Reznick, J. S., Snidman, N., Gibbons, J. ve Johnson, M. O. (1988). Childhood Derivatives of Inhibition and Lack of Inhibition to the Unfamiliar. *Child Development*, 59, 1580-1589.
- Kail, R. V. ve Cavanaugh, J. C. (2010). *Human Development: A Life-Span View*. (Fifth Edition). Wadsworth Cengage Learning.
- Kang, Y. S., Choi, S. Y. ve Ryu, E. (2009). The Effectiveness of a Stress Coping Program Based on Mindfulness Meditation on the Stress, Anxiety, and Depression Experienced by Nursing Students in Korea. *Nurse Education Today*, 29, 538-543.
- Kardum, I. (1999). Affect Intensity and Frequency: Their Relation to Mean Level of Positive and Negative Affect and Eysenck's Personality Traits. *Personality and Individual Differences*, 26, 33-47.
- Kashani, J. H. ve Orvaschel, H. (1988). Anxiety Disorders in Mid-Adolescence: A Community Sample. *American Journal of Psychiatry*, 145, 960-964.
- Kashani, J. H. ve Sherman, D. D. (1988). Childhood Depression: Epidemiology, Etiological Models, And Treatment Implications. *Integrative Psychiatry*, 6, 1-21.

- Kashani, F., Kashani, P., Moghimian, M. ve Shakour, M. (2015). Effect of Stress Inoculation Training on the Levels of Stress, Anxiety, and Depression in Cancer Patients. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 20(3).
- Katz, I. M. ve Campbell, J. D. (1994). Ambivalence over Emotional Expression and Well-Being: Nomothetic and Idiographic Tests of the Stress-Buffering Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 513-524.
- Kaya, Ç. (2013). *Sosyal İyi Olma ile Duygusal Dışavurum Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayaalp, L. (2-3 Aralık 1999). Çocuk ve Ergende Depresyon. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Depresyon, Somatizasyon ve Psikiyatrik Aciller Sempozyumu*, İstanbul.
- Kendler, K. S., Kessler, R. C., Walters, E. E., MacLean, C., Neale, M. C.,... Eaves, L. J. (1995). Stressful Life Events, Genetic Liability, and Onset of an Episode of Major Depression in Women. *American Journal of Psychiatry*, 152, 833-842.
- Kerr, S. L., Melley, A. M., Travea, L. ve Pole, M. (2003). The Relationship of Emotional Expression and Experience to Adult Attachment Style. *Individual Differences Research*, 1, 108-123.
- Kim, K. J., Conger, R. D., Elder, G. H. ve Lorenz, F. O. (2003). Reciprocal Influences Between Stressful Life Events and Adolescent Internalizing and Externalizing Problems. *Child Development*, 74 (1), 127-143.
- Kim, Y. H. (2003). Correlation of Mental Health Problems with Psychological Constructs in Adolescence: Final Results from a 2-Year Study. *International Journal of Nursing Studies*, 40, 115-124.
- King, L. A. ve Emmons, R. A. (1990). Conflict over Emotional Expression: Psychological and Physical Correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 864-877.
- King, A. L. (1993). Emotional Expression, Ambivalence over Expression, and Marital Satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 10, 601-607.

- Koçak, (2003). *Duygusal İfade Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Aleksitimi ve Yalnızlık Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köknel, Ö. (1999). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (2005). *Depresyon*. (Altıncı Baskı). İstanbul: Akdeniz Yayıncılık.
- Köroğlu, E. (2006). *Depresyon Nedir? Nasıl Başedilir?*. (İkinci Baskı). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Köroğlu, E. (2013). *Psikiyatri Başvuru El Kitabı*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Köse, H. (2009). *Dağcılar ve Sedanterlerde Öz Bilinç ile Depresyon, Anksiyete ve Stres Arasındaki İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kring, A. M., Smith, D. A. ve Neale, J. M. (1994). Individual Differences in Dispositional Expressiveness: Development and Validation of the Emotional Expressivity Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 934-949.
- Kring, A. M. ve Gordon, A. H. (1998). Sex Differences in Emotion: Expression, Experience, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 686-703.
- Krumrie, E. J., Newton, F. B. ve Kim, E. (2010). A Multi-Institution Look at College Students Seeking Counseling: Nature and Severity of Concerns. *Journal of College Student Psychotherapy*, 24, 261-283.
- Kulaksızoğlu, A. (2014). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları Fark Etmeye ve İfade Etmeye Yönelik Bir Psiko-Eğitim Programının, Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Farkındalık Düzeylerine, Duyguları İfade Etme Eğilimlerine, Psikolojik ve Öznel İyi Oluşlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- La Greca, A. M. (2001). Friends or foes? Peer Influences on Anxiety among Children and Adolescents. *Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. In W. K.

- Silverman ve P. D. A. Treffers (editörler). Cambridge: Cambridge University Press.
- Langelier, C. A. (Ed.) (2009). *Duygu Yönetimi Beceri Çalışma Kitabı Ergenler için Bilişsel-Davranışsal Beceri Oluşturma Programı*. (Çev. M. Bilgin ve A.R. Çeçen). Ankara: Pegem Akademi.
- Larrance, D. T. ve Zuckerman, M. (1981). Facial Attractiveness and Vocal Likability as Determinants of Nonverbal Sending Skills. *Journal of Personality*, 49, 349-362.
- Larsen, R. J. ve Ketelaar, R. (1991). Personality and Susceptibility to Positive and Negative Emotional States. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 27-48.
- 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, 130-140.
- Larson, R. ve Wilson, S. (2004). Adolescence Across Place and Time Globalization and the Changing Pathways to Adulthood. *Handbook of Adolescent Psychology*. In R. M. Lerner ve L. Steinberg (Editörler). (İkinci Baskı). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Lavee, Y. ve Adital, B. (2004). Emotional Expressiveness and Neuroticism: Do They Predict Marital Quality? *Journal of Family Psychology*, 18, 620-627.
- Leising, D., Müller, J. ve Hahn, C. (2007). An Adjective List for Assessing Emotional Expressivity in Psychotherapy Research. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 14, 377-385.
- Lerner, R. M. (2004). *Handbook of Adolescent Psychology*. In L. Steinberg (Editör). (İkinci Baskı). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Leung, W. W., Couture, S. M., Blanchard, J. J., Lin, S. ve Llerena, K. (2010). Is Social Anhedonia Related to Emotional Responsivity and Expressivity? A Laboratory Study in Women. *Schizophrenia Research*, 124, 66-73.
- Levine, S. P. ve Feldman, R. S. (1997). Self-Presentational Goals, Self-Monitoring, and Nonverbal Behavior. *Basic and Applied Social Psychology*, 19, 505-518.

- Lewinsohn, P. M., Clarke, G. N., Seeley, J. R. ve Rohde, P. (1994). Major Depression in Community Adolescents: Age at Onset, Episode Duration, and Time to Recurrence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33(6), 809-18.
- Lewis, C. C. ve Simons, A. D. (2009). Adolescent Depression. *The International Encyclopedia of Depression*. In R. E. Ingram (Editör). s.4-8. Springer Publishing Company.
- Linares, V., Wright-Thomas, D., Xu, X., Brehman, B. ve Barchard, K. A. (2007). *Relationships between Emotional Expressivity and Emotion Management*. Paper Presented at the Western Psychological Association Annual Convention, Portland, OR, April 2009.
- Long, E. C. J. ve Andrews, D. W. (1990). Perspective Taking as a Predictor of Marital Adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 126-131.
- Lovibond, S. H. ve Lovibond, P. F. (1993). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales (DASS)*. Sydney, Australia: Psychology Foundation Monograph.
- Lovibond, P. F. ve Lovibond, S. H. (1995). The Structure of Negative Emotional States: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 335-342.
- Lue, B. H., Wu, W. C. ve Yen, L. L. (2010). Expressed Emotion and its Relationship to Adolescent Depression and Antisocial Behavior in Northern Taiwan. *Journal of Formosan Medical Association*, 109(2), 128-37.
- Lundh, L. G., Johnsson, A., Sundqvist, K. ve Olsson, H. (2002). Alexithymia, Memory of Emotion, Emotional Awareness, and Perfectionism. *Emotion*, 2 (4), 361-379.
- Lü, W. ve Wang, Z. (2012). Emotional Expressivity, Emotion Regulation, and Mood In College Students: a Cross-Ethnic Study. *Social Behavior and Personality*, 40(2), 319-330.
- Manassis, K. ve Monga, S. (2001). A Therapeutic Approach to Children and Adolescents with Anxiety Disorders and Associated Comorbid Conditions.

Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 40,115-117.

March, J. S. ve Albano, A. M. (2002). Anxiety Disorders in Children and Adolescents. *Textbook of Anxiety Disorders*. In D.J. Stein ve E. Hollander (Editörler). s. 415-427. The American Psychiatric Publishing.

Matos, M. G., Barrett, P., Dadds, M. ve Shortt, A. (2003). Anxiety, Depression, and Peer Relationships during Adolescence: Results from the Portuguese National Health Behaviour in School-Aged Children Survey. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 3-14.

Mayer, J. D., Salovey, P., Gomberg-Kaufman, S. ve Blainey, K. (1991). A Broader Conception of Mood Experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 100-111.

Mellin, A., Neumark-Sztainer, D., Story, M., Ireland, M. ve Resnick, M. (2002). Unhealthy Behaviors and Psychosocial Difficulties among Overweight Adolescents: The Potential Impact of Familial Factors. *Journal of Adolescent Health*, 31, 145-153.

McGee, R., Feehan, M., Williams S. ve Anderson J. (1992). DSM-III Disorders From Age 11 to Age 15 Years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 50-9.

McMahon, S. D., Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E. ve Ey, S. (2003). Stress and Psychopathology in Children and Adolescents: Is There Evidence of Specificity?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), 107-133.

Melo-Carrillo, A., Oudenhove, L. V. ve Lopez-Avila, A. (2012). Depressive Symptoms Among Mexican Medical Students: High Prevalence and the Effect of a Group Psychoeducation Intervention. *Journal of Affective Disorders*, 136, 1098-1103.

Mendes, W. B., Reis, H. T., Seery, M. ve Blascovich, J. (2003). Cardiovascular correlates of emotional disclosure and suppression: Do content and gender context matter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 771-792.

- Mete-Otlu, B., İkiz, F. E. ve Asıcı E. (2016). Duyguları Fark Etme ve İfade Etme Psiko-Eğitim Programının Psikolojik Danışman Adaylarının Özduyarlık Düzeyine Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (56), 273-283.
- Michael, T. ve Margraf, J. (2004). Epidemiology of Anxiety Disorders. *Psychiatry*, 3(4), 2-6.
- Mikkelsen, A. C., Farinelli, L. ve La Valley, A. G. (2006). The Influences of Brain Dominance and Biological Sex on Emotional Expressivity, Sensitivity, and Control. *Communication Quarterly*, 54(4), 427-446.
- Miller, A. R. (2008). *Living with Anxiety Disorders*. New York: An imprint of Infobase Publishing.
- Mineka, S. ve Sutton, S. K. (1992). Cognitive Biases and the Emotional Disorders. *Psychological Science*, 3(1), 65-69.
- Moneta, I. ve Rousseau, C. (2008). Emotional Expression and Regulation in a School-Based Drama Workshop for Immigrant Adolescents with Behavioral and Learning Difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 35, 329-340.
- Mongrain, M. ve Vettese, L. C. (2003). Conflict over Emotional Expression: Implications for Interpersonal Communication. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(4), 545-555.
- Monroe, S. M. ve Harkness, K. L. (2011). Recurrence in Major Depression: A Conceptual Analysis. *Psychological Review*, 118(4), 655-674.
- Moksnes, U. K., Moljord, I. E. O., Espnes, G. A. ve Byrne, D. G. (2010). The Association Between Stress and Emotional States in Adolescents: The Role of Gender and Self-Esteem. *Personality and Individual Differences*, 49, 430-435.
- Moksnes, U. K., Byrne, D. G., Mazanov, J. ve Espnes, G. A. (2010). Adolescent Stress: Evaluation of the Factor Structure of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ-N). *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 203-209.
- Morgan, G. (1993). *İşte ve Yaşamda Stresi Yenmenin Yolları*. (Çev. Ş. Çağla). İstanbul: Ruh Bilim Yayınları.

- Morokuma, I., Shimodera, S., Fujita, H., Hashizume, H., Kamimura, N.,...Inoue, S. (2013). Psychoeducation for Major Depressive Disorders: A Randomised Controlled Trial. *Psychiatry Research*, 210, 134-139.
- Mufson, L., Dorta, K. P., Moreau, D. ve Weissman, M. M. (2004). *Interpersonal Psychotherapy for Depressed Adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Niles, A. N., Haltom, K. E. B., Mulvenna, C. M., Lieberman, M. D. ve Stanton, A. L. (2014). Randomized Controlled Trial of Expressive Writing for Psychological and Physical Health: the Moderating Role of Emotional Expressivity. *Anxiety, Stress, & Coping*, 27(1), 1-17.
- Nilsen, T. S., Eisemann, M. ve Kvernmo, S. (2013). Predictors and Moderators of Outcome in Child and Adolescent Anxiety and Depression: A Systematic Review of Psychological Treatment Studies. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22(2), 69-87.
- Nolen-Hoeksama, S., Morrow, J. ve Fredrickson, B. L. (1993). Response Styles and the Duration of Episodes of Depressed Mood. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 20-28.
- Nouri, F. L., Zahrakar, K., Omara, S., Fatideh, Z. A., Pourshojaei, A. ve Fatideh, N.A. (2015). Effect of Psychoeducational Forgiveness Program on Symptoms of Depression, Anxiety, and Stress in Adolescents. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 25(123), 193-198.
- Oktuğ, B. Z. (2011). *Olumsuz Geribildirim ile Performans Arasındaki İlişki: Bilişsel Yeniden Değerlendirme ve Duygu Dışavurumunu Bastırma Eğilimleri Üzerine Bir Çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ormel, J., Oldehinkel, A. ve Brilman, E. (2001). The Interplay and Etiological Continuity of Neuroticism, Difficulties, and Life Events in the Etiology of Major and Subsyndromal First and Recurrent Depressive Episodes in Later Life. *American Journal of Psychiatry*, 158, 885-891.
- Öksüz, Y. (1997). *Duyguların Açılması Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Özerklik Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Öksüz, Y. (2012). Duyguların Açılması Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Duygularını İfade Edebilmeleri Üzerindeki Etkisi. *International Journal of Social Science*, 5(2), 421-438.
- Öveç, Ü. (2007). *Özduyarlılık ile Özbilinç, Depresyon, Anksiyete ve Stres Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Özer, K. (2004). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Öztürk, M. O. ve Uluşahin, N. A. (2015). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Parker, G. ve Roy, K. (2001). Adolescent Depression: a Review. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 572-580.
- Pennebaker, J.W. ve Beall, S.K. (1986) Confronting a Traumatic Event. Toward an Understanding of Inhibition and Disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 274-281.
- Putnam, K. M. ve Kring, A. M. (2007). Accuracy and Intensity of Posed Emotional Expressions in Unmedicated Schizophrenia Patients: Vocal and Facial Channels. *Psychiatry Research*, 151, 67-76.
- Raheel H. (2014). Coping Strategies for Stress Used by Adolescent Girls. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 30(5), 958-962.
- Ratanasiripong, P., Kaewboonchoo, O., Ratanasiripong, N., Hanklang, S. ve Chumchai, P. (2015). Biofeedback Intervention for Stress, Anxiety, and Depression among Graduate Students in Public Health Nursing. *Nursing Research and Practice*, Article ID 160746, <http://dx.doi.org/10.1155/2015/160746>.
- Rawson, H. E., Bloomer, K. ve Kendall, A. (2001). Stress, Anxiety, Depression, and Physical Illness in College Students. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(3), 321-330.
- Reeb-Sutherland, B. C., Williams, L. R., Degnan, K. A., Pérez-Edgar, K., Chronis-Tuscano, A.,...Fox, N. A. (2015). Identification of Emotional Facial Expressions among Behaviorally Inhibited Adolescents with Lifetime Anxiety Disorders. *Cognition and Emotion*, 29 (2), 372-382.

- Reed, M. K. (1994). Social Skills Training to Reduce Depression in Adolescents. *Adolescence*, 29(114), 293-302.
- Reif, C. J. ve Elster, A. B. (1998). Adolescent Preventive Services. *Adolescent Medicine*, 25, 119.
- Riggio, R. E. (1986). The Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- Riggio, H. R. ve Riggio, R. E. (2002). Emotional Expressiveness, Extraversion, and Neuroticism: a Meta-Analysis. *Journal of Nonverbal Behavior*, 26(4), 195-218.
- Roth, W. T. ve Yalom, İ. D. (2012). *Anksiyete Terapisi*. (Çev. B. Büyükdere). İstanbul: Prestij Yayınları.
- Rudolph, K. D. (2002). Gender Differences in Emotional Responses to Interpersonal Stress During Adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 30, 3-13.
- Rummel-Kluge, C., Pitschel-Walz, G. ve Kissling, W. (2009). Psychoeducation in Anxiety Disorders: Results of a Survey of All Psychiatric Institutions in Germany, Austria and Switzerland. *Psychiatry Research*, 169, 180-182.
- Rudolph, K. D. (2009). Adolescent Depression. *Handbook of Depression*. In I. H. Gotlib ve C. L. Hammen (Editörler). New York: The Guilford Press.
- Sabatelli, R. M. ve Rubin, M. (1986). Nonverbal Expressiveness and Physical Attractiveness as Mediators of Interpersonal Perceptions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 10, 120-133.
- Saito, M., Klibert, J. ve Langhinrichsen-Rohling, J. (2013). Suicide Proneness In American And Japanese College Students: Associations With Suicide Acceptability And Emotional Expressivity. *Death Studies*, 37, 848-865.
- Sarısoy, M. (2014). *Çocukluk ve Ergenlik Dönemi Sorunlarının Çözümünde Bilişsel Davranışçı Grup Terapileri*. İzmir: Etki Yayınları.
- Sayıllı, M. (1996). Okul öncesi Dönemdeki Çocukların Duygusal Yüz İfadelerini Tanıma ve Çizme Becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(36), 61-69.

- Schug, J., Matsumoto, D., Horita, Y., Yamagishi, T. ve Bonnet, K. (2010). Emotional Expressivity as a Signal of Sooperation. *Evolution and Human Behavior*, 31, 87-94.
- Selye, H. (1976). *Stress in Health And Disease*. Boston, Massachusetts: Butterworth (Publishers) Inc.
- Selye, H. (1982). History and Present Status of the Stress Concept. (Eds. L. Goldberger and S. Breznitz). *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspects*. New York: The Free Press.
- Seiffge-Krenke, I. (1995) *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Seiffge-Krenke, I. (2004). Adaptive and Maladaptive Coping Styles: Does Intervention Change Anything?. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(4), 367-382.
- Seiffge-Krenke, I., Aunola, K. ve Nurmi, J.E. (2009). Changes in Stress Perception and Coping During Adolescence: The Role of Situational and Personal Factors. *Child Development*, 80, 259-279.
- Seiffge-Krenke, I. (2011). Coping With Relationship Stressors: A Decade Review. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 196-210.
- Shamsuddin, K., Fadzil, F., İsmail, W. S. W., Shah, S. A., Omar, K.,...Mahadevan, R. (2013). Correlates of Depression, Anxiety and Stress among Malaysian University Students. *Asian Journal of Psychiatry*, 6, 318-323.
- Sharp, L. K. ve Lipsky, M. S. (2002). Screening for Depression Across the Lifespan: A Review of Measures for use in Primary Care Settings. *American Family Physician*, 66(6), 1001-1008.
- Shaw, W. S., Patterson, T. L., Semple, S. J., Dimsdale, J. E., Ziegler, M. G. ve Grant, I. (2003). Emotional Expressiveness, Hostility and Blood Pressure in a Longitudinal Cohort of Alzheimer Caregivers. *Journal of Psychosomatic Research*, 54, 293-302.
- Shechtman, Z., Vurembrand, N. ve Malajak, N. (1993). Development of Self-Disclosure in a Counseling and Therapy Group for Children. *The Journal For Specialists In Group Work*, 18(4).

- Shih, J. H., Eberhart, N., Hammen, C. ve Brennan, P. A. (2006). Differential Exposure and Reactivity to Interpersonal Stress Predict Sex Differences in Adolescent Depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 103-115.
- Silberg, J. L., Rutter, M. ve Eaves, L. (2001). Genetic and Environmental Influences on the Temporal Association Between Earlier Anxiety and Later Depression in Girls. *Biological Psychiatry*, 49 (12), 1040-1049.
- Silk, J. S., Ziegler, M. L., Whalen, D. J., Dahl, R. E., Ryan, N. D.,...Williamson, D.E. (2009). Expressed Emotion in Mothers of Currently Depressed, Remitted, High-Risk, and Low-Risk Youth: Links to Child Depression Status and Longitudinal Course. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(1), 36-47.
- Sims, B. E., Nottelmann, E., Koretz, D. ve Pearson, J. (2006). Prevention of Depression in Children and Adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, 31, 99-103.
- Singh, K., Junnarkar, M. ve Sharma, S. (2015). Anxiety, Stress, Depression, and Psychosocial Functioning of Indian Adolescents. *Indian Journal of Psychiatry*, 57(4).
- Siyez, D. M. (2013). *Ergenlerde Problem Davranışlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Siyez, D. M. (2015). Fiziksel Gelişim. *Eğitim Psikolojisi*. A. Kaya (Editör). s.41-72. Ankara: Pegem Akademi.
- Skrove, M., Romundstad, P. ve Indredavik, M. S. (2012). Resilience, Lifestyle and Symptoms of Anxiety and Depression in Adolescence: the Young-HUNT Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(3), 407-416.
- Sloan, D. M. ve Marx, B. P. (2004). Taking Pen to Hand: Evaluating Theories Underlying the Written Emotional Disclosure Paradigm. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 121-137.
- Sloan, D. M., Strauss, M. E. ve Wisner, K. L. (2001). Diminished Response to Pleasant Stimuli by Depressed Women. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, 488-493.

- Snyder, M. (1987). *Public Appearances/Private Realities: The Psychology of Self-Monitoring*. San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Smead-Morganett, R. (2013). *Yaşam Becerileri Ergenler İçin Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları*. (Çev. S.Güçray, A.Kaya ve M.Saçkes) Ankara: Pegem Akademi.
- Southam-Gerow, M.A. (2014). *Çocuklarda ve Ergenlerde Duyusal Düzenleme*. (Çev. Ed. M. Şahin ve M. Artıran). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Stanton, A. L., Danoff-Burg, S., Cameron, C. L., Bishop, M., Collins, C. A.,... Twillman R. (2000). Emotionally Expressive Coping Predicts Psychological and Physical Adjustment to Breast Cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 875-882.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Sullins, E. S. (1991). Emotional Contagion Revisited: Effects of Social Comparison and Expressive Style on Mood Convergence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 166-174.
- Suldo, S. M., Shaunessy, E. ve Hardesty, R. (2008). Relationships Among Stress, Coping, And Mental Health In High-Achieving High School Students. *Psychology in the Schools*, 45(4), 273-290.
- Sutton, A. L. (2011). *Stress-Related Disorders*. In A. L. Sutton (Editör). Detroit: Omnigraphics Inc.
- Sümer, A. S. (2008). *Farklı Öz-Anlayış (Self-Compassion) Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Anksiyete ve Stresin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Szabo, M. (2011). The Emotional Experience Associated with Worrying: Anxiety, Depression, or Stress?. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24 (1), 91-105.
- Şeker, M. (2014). *Güreş Eğitim Merkezlerindeki Güreşçilerin Depresyon, Kaygı ve Stres Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Tache, J. (1979). Stress as a Cause of Disease. *Cancer, Stress, and Death*. In J. Tache, H. Selye ve S. B. Day (Editörler). New York: Plenum Medical Book Company.
- Tamar, M. ve Özbaran, B. (2004). Çocuk ve Ergenlerde Depresyon, *Klinik Psikiyatri*, Ek 2, 84-92.
- Tan, O. (2014). *Depresyon*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Thaker, R. ve Verma, A. (2014). A Study of Perceived Stress and Coping Styles among Mid Adolescents. *National Journal of Physiology, Pharmacy & Pharmacology*, 4(1), 25-28.
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D.S. ve Thapar, A.K. (2012). Depression in Adolescence. *The Lancet*, 379(9820), 1056–1067.
- Tickle-Degnen, L. ve Rosenthal, R. (1990). The Nature of Rapport and its Nonverbal Correlates. *Psychological Inquiry*, 1, 285-293.
- Traue, H. ve Pennebaker, J. (1993). *Emotion, Inhibition & Health*. Seattle, WA: Hogrefe.
- Tuğrul, C. ve Sayılğan, M. A. (1994). *Depresyonla Başa Çıkma Yolları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tutarel-Kışlak, Ş. ve Göztepe, I. (2012). Duygu Dışavurumu, Empati, Depresyon ve Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkiler. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 27-46.
- Türkçapar, H. (2013). *Depresyon*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Udelman, H. D. ve Udelman, D. L. (1981). Emotions and Rheumatological Disorders. *American Journal of Psychotherapy*, 35(4), 567-87.
- Uysal, R. ve Satıcı, S. A. (2014). Duygusal Dışavurumun İntikam Üzerindeki Yordayıcı Rolü. *Psikolojik Danışmanlık ve Eğitim Dergisi-PSİDE*, 1(1): 16-27.
- Ülev, E. (2014). *Üniversite Öğrencilerinde Bilinçli Farkındalık Düzeyi ile Stresle Başa Çıkma Tarzının Depresyon, Kaygı ve Stres Belirtileriyle İlişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Van Oort, F. V. A., Greaves-Lord, K., Ormel, J., Verhulst, F. C. ve Huizink, A. C. (2011). Risk Indicators of Anxiety Throughout Adolescence: the Trails Study. *Depression and Anxiety*, 28, 485-494.
- Vanin, J. R. (2008). *Overview of Anxiety and the Anxiety Disorders, Anxiety Disorders*. In J. Vanin ve J. D Helsley (Editörler). Totowa, New Jersey: Humana Press.
- Vernon, A. (2008). *Düşünce, Duygu, Davranış; Ergenler İçin Duygusal Eğitim Programı (7-12. Sınıflar)*. (Çev. A. R. Çeçen ve F. Cenkseven). Adana: Nobel Kitabevi.
- Voltan-Acar, N. (2012). *Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar-Deneyler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Wade, T. J., Cairney, J. ve Pevalin, J. D. (2002). Emergence of Gender Differences in Depression During Adolescence: National Panel Results from Three Countries. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 41, 190-198.
- Watson, M., Pettingale, K. W. ve Greer, S. (1984). Emotional Control and Autonomic Arousal in Breast Cancer Patients. *Journal of Psychosomatic Research*, 28, 474-487.
- Watson, D. ve Clark, L. A. (1992). On Traits and Temperament: General and Specific Factors of Emotional Experience and Their Relation to the Five Factor Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 441-476.
- Weller, E. B. ve Weller, E. A. (1990). Depressive Disorders in Children and Adolescents. *Psychiatric Disorders in Children and Adolescents*. In B. D. Garfinkel, G. A. Carlson ve E. B. Weller (Editörler). s. 3-20. Philadelphia: WB Saunders Company.
- Werner, K. ve Gross, J. J. (2010). Emotion Regulation and Psychopathology: A Conceptual Framework. *Emotion Regulation and Psychopathology*. In A. Kring ve D. Sloan (Editörler). s.13-37. New York: Guilford Press.
- Wilson, K. ve Gullone, E. (1999). The Relationship Between Personality and Affect over the Lifespan. *Personality and Individual Differences*, 27, 1141-1156.
- Wolman, B. B. (1998). *Adolescence*. London: Greenwood Press.

Yavuzer, H. (2005). *Gençleri Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2015). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik Çağı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yusoff, M. S. B., Rahim, A. F. A., Baba, A. A., İsmail, S. B., Mat Pa, M. N. ve Esa, A. R. (2013). Prevalence and Associated Factors of Stress, Anxiety and Depression Among Prospective Medical Students. *Asian Journal of Psychiatry*, 6: 128-133.

Zimmer-Gembeck, M. J. ve Skinner, E. A. (2008). Adolescents Coping with Stress: Development and Diversity. *The Prevention Researcher*, 15 (4), 3-7.

Zolog, T., Jané, M. C., Bonillo, A., Canals, J., Hernández-Martínez, C., Romero, K. ve Domènech, E. (2011). Somatic Complaints and Symptoms of Anxiety and Depression in a School-Based Sample of Preadolescents and Early Adolescents. Functional Impairment and Implications for Treatment. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 11, 191-208.

EKLER

EK-1. DUYGUSAL DIŞAVURUM AMAÇLI PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN DEPRESYON, ANKSİYETE VE STRES DÜZEYİNE ETKİSİ KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN OTURUMLARIN ÖZETLERİ

1. OTURUM

HEDEF: Grup üyelerinin lideri, grubu tanınması, program hakkında (grubun amaçları, kuralları, gruptan beklentiler, süreç, işleyiş, oturumların süresi, sayısı) bilgi verme, duygular hakkında bilgi sahibi olma

HEDEF DAVRANIŞLAR:

1. Grup lideri kendisini ve programı tanıtır.
2. Grup üyeleri birbirleriyle tanışır.
3. Üyeler, gruba katılma beklenti ve amaçlarını ifade ederler.
4. Grup kuralları, üyelerinde katılımıyla, gözden geçirilerek belirlenir.
5. Duygular tanımlar ve duyguların genel bir listesini oluşturur.
6. Üyeler, duyguların anlamı, yaşamdaki önemi ve işlevleri hakkında bilgi sahibi olur.

KULLANILAN ARAÇLAR:

1. Kağıt
2. Kalem
3. Küçük bir top
4. Program Kuralları Bilgi Formu (Ek-3)
5. Program Tanıtım Formu (Ek-2)
6. Duygu Bilgi Formu

UYGULAMA SÜRECİ:

1. Grup Liderinin Kendisini ve Programı Tanıtması

Lider, üyelere kendisini ve programı tanıtır. Programın amacı, özellikleri ve kuralları hakkında genel tanıtıcı bilgi verir. “Program Tanıtım Formunu” dağıtır ve formda yer

alan bilgiler üzerine konuşulur. Amaçların üyeler tarafından nasıl algılandığı, benimsenip benimsenmediği, eklenmesini istedikleri başka amaçları olup olmadığı sorularak tartışılır ve amaçlara son şekli verilir. Grup çalışmalarında katılımcıların paylaşımlarda kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri için gizlilik ilkesinin önemi üzerinde durulur. Paylaşımlar sırasında ve sonrasında yargılama, yorumlama ve eleştiri yapılmasının katılımcıların içtenliklerini etkileyebileceği belirtilir. Ayrıca çalışmalara düzenli olarak katılmalarının programın amaçlarına ulaşmada ve en yüksek verimi almadaki önemi vurgulanır. İki üye, her hafta aynı saatte yapılacak psiko-eğitim çalışmasına katılmanın derslerini engelleyebileceğini belirtmiştir. Diğer grup üyelerinin de bu konuda kaygıları olup olmadığı sorulmuştur. Ardından üyelerin psiko-eğitim çalışmasına katılmasının derslerini en az şekilde etkilemesi için, eğitimin öğle saatlerini de kapsayacak şekilde perşembe günü yapılmasına karar verilmiştir.

2. Grup Üyelerinin Birbirleriyle Tanışması ve Kaynaşması

Grup üyelerinin birbirlerini isimleriyle ve bireysel özellikleri ile tanımalarını sağlamak amacıyla “Topla İsim Çalışması” etkinliği yapılmıştır. Grup üyeleri liderle birlikte çember şeklinde dizilir. Lider kendi adını söyleyerek grup üyelerinin tek tek isimlerini söylemelerini ister. Sonra kendi adını söyleyerek topu üyelerden birisine atar. Herkes sırasıyla adını söyleyerek topu karşısındakine attıktan sonra ikinci aşamada lider bir üyenin adını söyleyerek topu ona atar. Aynı şekilde diğer üyelerde üyelerin adını söyleyerek topu birbirlerine atarlar. Daha sonra “İsmin Baş Harfi İle İlgili Özellik Yazma” Etkinliği yapılmıştır. Lider, kağıtları dağıtır. Grup üyelerinden isimlerini yukarıdan aşağıya doğru yazmalarını ister. Sonra isminin her harfi için o harfle başlayan kendini tarif eden olumlu bir özellik yazmalarını ister. Yazım işlemi bittikten sonra yazdıkları kağıtlar dörde katlanarak ortaya konulur. Grup üyelerinden kendilerine ait olmayan birer kağıt almaları istenir (aldıkları kağıt kendilerine ait çıkarda değiştirmeleri sağlanır). Aldıkları kağıtlarda yazılı olan özelliklerinde içinde bulunduğu en az bir paragraf yazmaları istenir. Daha sonra gönüllülerden başlayarak yazdıkları paragrafı okumaları istenir. Grup okunan paragraf içinde geçen özellikleri bulmaya çalışır ve bu özelliklerin kime ait olduğunu tahmin ederler. Bu etkinlikler sırasında üyelerin birbirlerinin isimlerini bildikleri ve tanıdıkları gözlenmiştir. Grup lideri tarafından üyelerin ad ve soyadının yazılı olduğu kartlar üyelere dağıtılır ve yakalarına takmaları sağlanır.

3. Üyelerin Katılımıyla Program Kurallarının Belirlenmesi

Lider tarafından, “Program Kuralları” üyelere dağıtılır, okumaları ve imzalamaları istenir. Daha sonra kurallar grup üyeleri ile tartışılır.

4. Üyelerin Kişisel Amaç ve Beklentilerinin İfade Edilmesi

Lider grup üyelerine “Gruptan beklentileriniz nelerdir?”, “Çalışmaların sonunda ne kazanmayı düşünüyorsunuz?”, “Bu çalışmaların sizin için etkili olacağına inanıyor musunuz?” diye sorar. Grup üyelerinden bu sorular üzerine üç dakika düşünmeleri ve dağıtılan kişisel dosyalarına yazmaları istenir. Gruptan gönüllülük ilkesine göre istekli olanlardan beklenti ve amaçlarını paylaşmaları istenir. Grup lideri belirtilen amaçları tekrar özetler. Genel olarak üyeler, çalışmanın etkili olacağına inandıklarını ifade etmişlerdir.

5. Duyguları Tanımlama, Duyguların Genel Bir Listesini Oluşturma, Duyguların Anlamı, Yaşamdaki Önemi ve İşlevleri Hakkında Bilgi Sahibi Olma

Grup üyelerine boş kağıt dağıtılır ve duygu ile ilgili sorular sorularak duygunun tanımını yapmaları istenir. Yazma işlemi bittikten sonra üyeler, yazdıklarını grupta paylaşır. Herkes duygu tanımlarını söyler ve birlikte ortak bir duygu tanımı yapılır. Daha sonra üyelerin katılımıyla bilinen duyguların listesi yapılır. Üyeler duyguları genellikle farklı yönleriyle tanımlamıştır. Ardından ortak bir duygu tanımı yapılmıştır. Daha sonra üyelere “Duygu Bilgi Formu” dağıtılır ve formda yer alan bilgiler üzerine tartışılır.

6. Üyelerle Birlikte Oturumun Özetlenmesi Etkinliği

Üyelerden bu oturumu özetleyen kelimeler söylemeleri istenir ve lider, bunları tahtaya yazar. Sonra grup üyelerinden beş kişinin birer rakam söylemeleri istenir ve yazılan kelimeler yukarıdan aşağıya sayılarak söylenen rakamlara denk gelen kelimeler seçilir. Her grup üyesi bu kelimeleri kullanarak bu oturumu özetleyen anlamlı birer slogan bulmaya çalışır. Daha sonra herkes kendi sloganını gruba okur ve ortak bir slogan üzerinde uzlaşırlar. En son bu sloganı büyük bir kartona yazarlar ve çalışmaların yapıldığı mekanda uygun yere asarlar. Daha sonra sırasıyla bütün grup üyeleri ve lider oturumla ilgili duygularını paylaşırlar.

2. OTURUM

HEDEF: Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olmak

HEDEF DAVRANIŞLAR:

1. Grup üyeleri, duygu ve düşünceyi birbirinden ayırabilir.
2. Grup üyeleri, duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyle ilgili bilgi edinirler.
3. Grup üyeleri, duygu, düşünce ve bedensel tepki arasındaki ilişkiyle ilgili bilgi edinirler.
4. Grup üyeleri, duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkisiyle ilgili bilgi edinirler.

KULLANILAN ARAÇLAR:

1. Kalem
2. Duygu Düşünce İlişkisi Çalışma Formu
3. Duygu, Düşünce ve Davranış İlişkisi Bilgi Formu
4. Duygular ve Bedenimiz Formu (Ek-4)
5. Duygu Bedensel Tepki İlişkisi Çalışma Formu (Ek-5)
6. Düşün, Hisset, Yap Formu (Ek-6)

UYGULAMA SÜRECİ:

Oturumun başında geçen oturumla ilgili paylaşımlar alınır. Üyelere, önceki oturumdan bugüne kadar yaşadıkları ve kendilerini etkileyen önemli duyguların olup olmadığı sorulur. Lider tarafından önceki oturumda yapılan çalışmalar kısaca tekrar edilir ve bu oturumda yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilir.

1. Grup Üyelerinin Duygu ve Düşünceyi Ayırabilmesi

Üyelerin, duygularını ve düşüncelerini birbirinden ayırabilmelerini sağlamak için “Duygu-Düşünce Sandalyeleri” etkinliği yapılır. Bu amaçla salonun ortasına yanyana iki tane sandalye konulur. Üyelerden bu sandalyeleri kullanarak duygularını ve düşüncelerini tanımları ve ayırmaları istenir. Her üyeden geçmişte yaşadığı bir olayı düşünmesi istenir. İki sandalyeden birine düşünceler sandalyesi diğere ise duygular sandalyesi adı verilir. Bütün üyeler sırasıyla ilk önce düşünceler sandalyesine oturur

ve yaşadıkları olayla ilgili düşüncelerini ifade ederler. Ardından duygular sandalyesine oturur ve o olayla ilgili duygularını belirtirler. Etkinlik sırasında bazı üyelerin, düşünceleri ve duyguları bazen birbirine karıştırdıkları, duygularını tanımlamakta zorlandıkları ve daha çok düşüncelerini ifade ettikleri gözlenmiştir.

2. Üyelerin, Duygu ve Düşünce Arasındaki İlişkiyle İlgili Bilgi Edinmeleri

Üyelerin, düşüncelerin duyguların ortaya çıkmasındaki rolünü görmelerini sağlamak amacıyla “Hızlı Tren Hikayesi” okunur. Hikaye de anlatılan olay üzerine tartışılır. Ardından duygular ve düşüncelerle ilgili örnek bir durum verilir ve üyelerle tartışılır. Daha sonra lider, üyelere “Duygu Düşünce İlişkisi Çalışma Formunu” dağıtır. Üyelerden formda verilen her bir durum için, karşılaştıklarında yaşayacakları duyguyu, boş bırakılan yere yazmaları istenir. Daha sonra her bir durumla ilgili verilen yeni bilgiden sonra üyelere duygularında bir farklılık olup olmadığına bakmaları ve boş bırakılan yere duygularını tekrar yazmaları istenir. Üyeler, duygularının durumdan duruma değiştiğini fark etmiştir. Bu konuyla ilgili bir üye yaşantısını paylaşmıştır. Kendisi de formda yer alan bir maddede ki olayı yaşadığını, kız arkadaşından ayrıldıktan birkaç gün sonra yanında birisini gördüğünü ancak daha sonra onun kuzeni olduğunu öğrendiğini ifade etmiştir. Bu olaydan sonra duygusunun değiştiğini belirtmiştir. Lider, sorular sorarak grup tartışmasını başlatır. Tartışmanın sonunda üyelere “Duygu Düşünce ve Davranış İlişkisi Bilgi Formunu” dağıtır. Formda yer alan bilgiler üzerine konuşulur.

3. Grup Üyelerinin, Duygu, Düşünce ve Bedensel Tepki Arasındaki İlişkiyle İlgili Bilgi Edinmeleri

Üyelerin, duygu, düşünce ve bedensel tepki arasındaki etkileşimi görmelerini kolaylaştırmak için “Duygular ve Bedenimiz Formu” dağıtılır. Solda verilen duygu kelimeleri ile sağdaki bedensel ifadeleri eşleştirmeleri istenir. Üyelerin verilen duygu kelimeleri ile bedensel ifadeleri eşleştirmede zorlanmadıkları gözlenmiştir. Ardından üyelere duygu kelimeleri yazılı “Duygu Bedensel Tepki İlişkisi Çalışma Formu” dağıtılır. Kağıtta yedi duygu yazılmıştır. Katılımcılardan kağıtta yazılan duyguları dışa vururken veya hissederken ağız şekillerinin, göz ve kaşlarının, ses ve konuşmalarının, kafa ve beden hareketlerinin nasıl olduğunu düşünüp yazmaları istenir. Üyelerin bu etkinlikte biraz zorlandıkları ve tanımlamakta güçlük çektikleri gözlenmiştir. Yazma işleminden sonra katılımcılardan bu duyguları yaşadıklarında

neler yaptıklarını grup içinde canlandırmaları istenir. Üyelerin canlandırma konusunda biraz çekimser kaldığı özellikle kızların istemediği gözlenmiştir. Bu durumun oturumların yeni başlamış olması ve güvenin tam olarak oluşmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca olumsuz duyguların daha kolay canlandırıldığı gözlenmiştir. Her grup üyesi canlandırabildiği kadar duyguyu canlandırdıktan sonra çeşitli sorular sorularak çalışma sürdürülür. Daha sonra duygu, düşünce ve bedensel tepki ilişkisini farkedebilmeleri için uygulama yaptırılır. Günlük yaşantımızda düşüncelerimizin duygularımızı ve bedenimizi nasıl etkilediği üzerine tartışılır.

4. Grup Üyelerinin, Duygu, Düşünce ve Davranış Arasındaki İlişkisiyle İlgili Bilgi Edinmeleri

Grup üyelerinin, duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyle ilgili bilgi edinmeleri için “Düşün, Hisset, Yap Formu” dağıtılır. Daha sonra çeşitli sorular sorularak çalışma sürdürülür.

5. Üyelerle Birlikte Oturumun Özetlenmesi Etkinliği

Üyelerden bu oturumu özetleyen kelimeler söylemeleri istenir ve lider bunları tahtaya yazar. Sonra grup üyelerinden beş kişinin birer rakam söylemeleri istenir ve yazılan kelimeler yukarıdan aşağıya sayılarak söylenen rakamlara denk gelen kelimeler seçilir. Her grup üyesi bu kelimeleri kullanarak bu oturumu özetleyen anlamlı birer slogan bulmaya çalışır. Daha sonra herkes kendi sloganını gruba okur ve ortak bir slogan üzerinde uzlaşırlar. En son bu sloganı büyük bir kartona yazarlar ve çalışmaların yapıldığı mekanda uygun yere asarlar. Daha sonra sırasıyla bütün grup üyeleri ve lider oturumla ilgili duygularını paylaşırlar.

3. OTURUM

HEDEF: Şimdi ve burada yaşanan duyguların farkına varma ve duyguları ifade etme becerisi geliştirmek

HEDEF DAVRANIŞLAR:

1. Üyeler, şimdi ve burada ne hissettiklerini tanımlarlar.
2. Duyguları sözel ve sözel olmayan davranışlarla ifade ederler.
3. Duyguları sözel olarak ifade ederken yoğunluklarını doğru olarak değerlendirirler.

KULLANILAN ARAÇLAR:

1. Kağıt
2. Kalem

UYGULAMA SÜRECİ:

Oturumun başında geçen oturumla ilgili paylaşımlar alınır. Üyelere, önceki oturumdan bugüne kadar yaşadıkları ve kendilerini etkileyen önemli duyguların olup olmadığı sorulur. Lider tarafından önceki oturumda yapılan çalışmalar kısaca tekrar edilir ve bu oturumda yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilir. Bir üye geçen oturumun güzel geçtiğini birçok farkındalık kazandığını ifade etmiştir. Bir arkadaşının da bu eğitime katılmak istediğini belirtmiştir. Lider, grubun üye sayısının yeterli olduğunu ve psiko-eğitime alamayacağını ifade etmiştir.

1. Şimdi ve Burada Ne Hissettiklerini Tanımlama

Üyelerin şimdi ve burada duygularının farkına varmalarını kolaylaştırmak için çeşitli alıştırmalar yapılır. İlk olarak, üyelere son bir hafta hangi duyguları yoğun olarak yaşadıklarını düşünmeleri istenir. Sorular sorularak paylaşıma geçilir. Üyeler, birbirinden farklı duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı üyeler mutluluk, bazı üyeler öfke, bazı üyeler kaygı yaşadığını belirtmiştir. Üyelerin son bir haftada yaşadığı duyguların genelde hayatlarında en sık yaşadıkları duygu olduğu fark edilmiştir.

Daha sonra her üyeden salonda kendisi için bir bölge seçmesi istenir. Üyeler önce kendi bedenleri üzerine yoğunlaşır. Her üyeden bedeninde ne olup bittiğine yoğunlaşarak, bedeni ile ilgili algısını fark etmesi istenir. İkinci olarak her üyenin, o

anda duyduğu, hissettiği, kokusunu aldığı, kısaca duyumsadığı her şeyi fark etmesi istenir. Üçüncü olarak her üyenin o anda aklından geçen her düşüncüyü, anıyı, hayali ve fanteziyi fark etmesi istenir. Dördüncü olarak lider üyelere bu duyuların ve düşüncelerin nasıl duygulara yol açtığını fark etmelerini ister. Her bir farkındalıktan sonra üyelere bu durumu “şu anda farkındayım” yapısında bir cümle ile ifade etmeleri istenir. Bu alıştırmalar yapıldıktan sonra sorular sorularak grup etkileşimi başlatılır. Üyelerin en çok bedensel duyularını fark etmede zorlandıkları gözlenmiştir. En kolay düşüncelerini fark etmişlerdir.

2. Duyularını Sözel ve Sözel Olmayan Davranışlarla İfade Etme

Üyelerin duygularını ifade etme becerilerini geliştirmeleri için aşağıdaki alıştırmalar yapılır. Önce gruptaki üyelere biri öne çıkar, içinden gelen ve duygusal durumuna uygun bedensel duruşunu yapar. Diğer üyeler, bu hareketlerden üyenin duygusunu anlamaya çalışırlar. İkinci aşamada, üyelere yalnızca jest, mimikler ve beden hareketlerini kullanarak duygularını ifade etmeleri istenir. Diğer bir ifadeyle üyeler ilk aşamada sadece yüz ifadesi ve beden duruşuyla anlatmaya çalıştıkları duygularını bu kez jest, mimik ve beden hareketleriyle anlatmaya çalışır. Diğer üyeler, bu hareketlerden ayaktaki üyenin duygusunu anlamaya çalışırlar. Üçüncü aşamada üyelere ayağa kalmaları ve müzik eşliğinde beden hareketleri yapmaları istenir. Her üye içinde bulunduğu duygu durumuna uygun olarak müziklere dansla eşlik eder. Son olarak her üye ilk üç aşamada ifade etmek istediği duyguyu sözel olarak ifade eder. Diğer bir ifadeyle beden duruşu, mimikleri ve dansla anlatmaya çalıştığı duygusunu sözel olarak da paylaşır. Duygu, hem sözel hem de sözel olmayan davranışlarla ifade edildikten sonra değerlendirme aşamasına geçilir. Üyeler, duygularının bu üç farklı paylaşım şekline ilişkin sırasıyla hem paylaşan hem de dinleyen kişi olduklarında neler hissettiklerini grupta paylaşır. Bu çalışma için gönüllü üç üye seçilmiştir. Hem beden duruşu hem de jest ve mimikler ile ifade edilen duygular, diğer üyeler tarafından kolaylıkla anlaşılabilir.

3. Duyularını Sözel Olarak İfade Ederken Yoğunluklarını Doğru Olarak Değerlendirme

Üyelerin duygularını ifade ederken yoğunluklarını doğru olarak değerlendirmeleri için aşağıdaki alıştırmalar yapılır. Duygularının yoğunluğuna ilişkin farkındalığı geliştirmek için üyelere daha önce eşleşmedikleri bir grup üyesiyle ikişerli grup

oluşturmaları istenir. Her üyeden gün içinde yaşadığı en yoğun duyguyla, yoğunluğu en az olan duyguyu bulmaları ve bunların yoğunluğunda gün içinde meydana gelen değişimleri birbirleriyle paylaşması istenir. Daha sonra grup üyelerinden son bir hafta içinde yaşadıkları beş farklı duyguyu düşünüp bir kağıta yazmaları istenir. Üyeler yaşadıkları duygunun yoğunluğuna ilişkin birden ona kadar bir dereceleme yapar. Her üye sırayla son bir hafta içinde yaşadığı bu beş duygudan bir tanesini diğer arkadaşıyla paylaşır. Ayrıca paylaşım sırasında duygunun yaşandığı olay ve durumla ilgili kısa bir açıklama yapılır. Daha sonra aynı duygunun şu andaki etkisi paylaşılır ve duygunun şu andaki yoğunluğuna ilişkin bir derecelendirme yapılır. Paylaşımın önceki durumla sonraki durum arasındaki farka bakılır. Üyeler, duyguyu ifade etmenin duygu yoğunluğuna etkisini fark etmişlerdir.

4. Üyelerle Birlikte Oturumun Özetlenmesi Etkinliği

Üyelerden bu oturumu özetleyen kelimeler söylemeleri istenir ve lider bunları tahtaya yazar. Sonra grup üyelerinden beş kişinin birer rakam söylemeleri istenir ve yazılan kelimeler yukarıdan aşağıya sayılarak söylenen rakamlara denk gelen kelimeler seçilir. Her grup üyesi bu kelimeleri kullanarak bu oturumu özetleyen anlamlı birer slogan bulmaya çalışır. Daha sonra herkes kendi sloganını gruba okur ve ortak bir slogan üzerinde uzlaşırlar. En son bu sloganı büyük bir kartona yazarlar ve çalışmaların yapıldığı mekanda uygun yere asarlar. Daha sonra sırasıyla bütün grup üyeleri ve lider oturumla ilgili duygularını paylaşırlar.

4. OTURUM

HEDEF: Duyguları beden diliyle ifade etme becerisi geliştirmek

HEDEF DAVRANIşLAR:

1. Üyeler, duyguları bedenlerini kullanarak ifade ederler.
2. Üyeler, duygularını bedenlerini kullanarak ifade etmenin farkını görürler.
3. Grup üyeleri, beden diliyle ilgili bilgi edinirler.
4. Grup üyeleri, beden dilinden duyguları anlarlar.
5. Üyeler, beden dilini kullanarak duygularını ifade ederler.

KULLANILAN ARAÇLAR:

1. İki adet sandalye
2. Duygu isimleri yazılı küçük kağıtlar
3. Beden Dili Bilgi Formu

UYGULAMA SÜRECİ:

Oturumun başında geçen oturumla ilgili paylaşımlar alınır. Üyelere, önceki oturumdan bugüne kadar yaşadıkları ve kendilerini etkileyen önemli duyguların olup olmadığı sorulur. Lider tarafından önceki oturumda yapılan çalışmalar kısaca tekrar edilir ve bu oturumda yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilir.

1. Duyguları Bedeni Kullanarak İfade Etme

Üyelerin duyguları bedeni kullanarak ifade etmenin etkisini görmeleri için “Dans Etme” etkinliği yapılmıştır. Üyelerden ayağa kalmakları ve müzik eşliğinde beden hareketleri yapmaları istenir. Her üye içinde bulunduğu duygu durumuna uygun olarak müziklere dansla eşlik eder. Daha sonra üyeler, uygulamada yaşadığı duyguları sırasıyla paylaşır. Lider, üyelerle duyguları bu ve benzeri şekillerde beden diliyle ifade etmenin psikolojik etkisini ve günlük yaşamdaki önemini tartışır. Bu etkinlikte iki kız öğrenci çekimser kalmakla birlikte genel olarak üyelerin içinde bulunduğu duygu durumuna uygun olarak müziklere dansla eşlik ettiği ve keyif aldıkları gözlenmiştir.

2. Duyguları Bedeni Kullanarak İfade Etmenin Farkını Görme

Üyelerin, beden dili ile duyguları ifade etmenin iletişimdeki önemini görmeleri için çeşitli alıştırmalar yapılır. İlk olarak, gönüllü iki üye seçilerek grup önünde sırt sırta durmaları sağlanır. Daha sonra bu iki üyeden yaşadıkları bir olayı hiçbir beden hareketi yapmadan, tek bir ses tonuyla robot gibi anlatmaları istenir. İkinci aşamada ise aynı üyelerin birbirlerine yüzlerini dönerek beden dili ve yüz ifadelerini kullanarak aynı olayı tekrar anlatmaları sağlanır. Lider, sorular sorarak tartışma başlatır. Üyeler, olayı birbirlerine yüzleri dönük olarak anlatmada duyguların daha kolay anlaşıldığını ifade etmiştir.

3. Beden Diliyle İlgili Bilgi Edinmeleri

Üyelerin beden dili kavramıyla ilgili bilgi sahibi olmaları için “Beden Dili Bilgi Formu” dağıtılır ve formda yer alan bilgiler üzerine konuşulur.

4. Beden Dilinden Duyguları Anlama

Karşıdaki kişinin duygularını beden dilinden anlamak için “Beden Dilini Kayıt Etme” etkinliği yapılır. Grup üyelerinden ikişerli gruplara ayrılmaları istenir. Üyeler, sırasıyla birbirlerine gün içinde yaşadıkları olayları ve bu olaylarla ilgili düşüncelerini ve duygularını paylaşırlar. Dinleyici rolündeki üyelerden bir an için kendilerini bir kamera gibi düşünmeleri istenir. Herkes sırayla etkinlik sırasında yaşadıklarını büyük grupta paylaşır. Üyelerin, bu etkinlikte önce sadece sese daha sonra sadece görüntüye odaklanarak karşıdaki üyeyi dinleyebildikleri gözlenmiştir.

5. Beden Dilini Kullanarak Duyguları İfade Etme

Beden dilini kullanarak duyguları ifade etmek için “Sessiz Sinema Pantomim Yarışması” etkinliği yapılır. Grup üyeleri eşit sayıda üyelerden oluşan iki gruba bölünür ve üyelerden kendi gruplarına onları en iyi anlatan bir isim bulmaları istenir. İki grup yarışmaya hazır hale getirilerek yarışma başlatılır. Liderin elinde üye sayısı kadar üzerinde olayların anlatıldığı resimli kartlar bulunur. Sırayla her gruptan bir üye çıkar ve kendisine verilen resimli karttaki olayı beden dili ve yüz ifadeleriyle anlatmaya çalışır. Kendi grubunda olan üyelerde bunun ne olduğunu tahmin etmeye çalışır. Bu etkinliklerin sonunda etkinlikte kullanılan tüm fotoğraflar (1- duygusal yüz ifadeleri fotoğrafları, 2- soyut fotoğraflar) duvarlara asılarak üyelerin incelemesi ve yorumlaması sağlanır. Bu etkinlikte dört üye beden dilini kullanarak film

anlatmaya fırsat bulmuştur ve üyelerin beden diliyle anlattığı film diğer üyeler tarafından kolaylıkla anlaşılmiştir. Daha sonra “Fotoğraflarla Duyguları Tanıma” etkinliğine geçilir. İlk olarak; her bir grup üyesine üzerinde bir öykü olayı anlatan resimli kartlar dağıtılır. Üyelerin aynayı kullanarak elindeki kartta yazılan olayı ve duyguları yüz ifadesiyle göstermek için çalışmaları sağlanır. İkinci aşamada; üyelerin çiftler oluşturarak eşleşmeleri sağlanır. Daha sonra çiftler kartlarındaki duyguları yüz ifadesiyle birbirlerine göstermeye çalışırlar. Diğer üye de duyguları ve olayı tahmin etmeye çalışır. Daha sonra her üye ayrı ayrı gelerek gruba kartında bulunan olayı beden dili ve yüz ifadeleriyle iki dakika içinde anlatmaya çalışır. Diğer grup üyeleri de bunu tahmin etmeye çalışır. Başarılı üyeler alkışlanarak ödüllendirilir. Duyguları beden diliyle anlatmanın ne hissettirdiği konusunda üyeler duygularını gruba paylaşır. Grup lideri duyguları beden diliyle ifade etmenin günlük yaşamdaki ve iletişimdeki önemini üyelerle tartışır.

6. Üyelerle Birlikte Oturumun Özetlenmesi Etkinliği

Üyelerden bu oturumu özetleyen kelimeler söylemeleri istenir ve lider bunları tahtaya yazar. Sonra grup üyelerinden beş kişinin birer rakam söylemeleri istenir ve yazılan kelimeler yukarıdan aşağıya sayılarak söylenen rakamlara denk gelen kelimeler seçilir. Her grup üyesi bu kelimeleri kullanarak bu oturumu özetleyen anlamlı birer slogan bulmaya çalışır. Daha sonra herkes kendi sloganını gruba okur ve ortak bir slogan üzerinde uzlaşırlar. En son bu sloganı büyük bir kartona yazarlar ve çalışmaların yapıldığı mekanda uygun yere asarlar. Daha sonra sırasıyla bütün grup üyeleri ve lider oturumla ilgili duygularını paylaşırlar.

5. OTURUM

HEDEF: Duyguları ben diliyle ifade etme becerisi geliştirmek

HEDEF DAVRANIşLAR:

1. Üyeler, duygularının sorumluluğunu fark ederler.
2. Üyeler, ben diliyle ilgili bilgi sahibi olurlar.
3. Grup üyeleri, ben dilini kullanarak duygularını ifade ederler.

KULLANILAN ARAÇLAR:

1. Kağıt
2. Kalem
3. Kendi Duygularımız Çalışma Formu (Ek-7)
4. Ben Dili Bilgi Formu
5. Ben Dili Çalışma Formu (Ek-8)

UYGULAMA SÜRECİ:

Oturumun başında geçen oturumla ilgili paylaşımlar alınır. Üyelere, önceki oturumdan bugüne kadar yaşadıkları ve kendilerini etkileyen önemli duyguların olup olmadığı sorulur. Lider tarafından önceki oturumda yapılan çalışmalar kısaca tekrar edilir ve bu oturumda yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilir.

1. Duyguların Sorumluluğunu Alma

Üyelerin duygularının sorumluluğunu almaları için “Kendi Duygularımıza Sahip Çıkma” etkinliği yapılır. Daha sonra lider, “Kendi Duygularımız Çalışma Formunu” dağıtır. Çalışma tamamlandıktan sonra tartışılır. Üyelerin başkalarının duyguları ile ilgili olarak sık sık sorumluluk aldıkları ve kendilerini suçlu hissettikleri gözlenmiştir.

2. Ben Diliyle İlgili Bilgi Sahibi Olma

Üyelerin ben dili kavramıyla ilgili bilgi sahibi olmaları için “Ben Dili Bilgi Formu” dağıtılır ve formda yer alan bilgiler üzerine konuşulur.

3. Ben Dilini Kullanarak Duygularını İfade Etme

Üyelerin, ben dilini kullanarak duygularını ifade etme becerilerini geliştirmeleri için “Ben Dili - Sen Dili” etkinliği yapılır. Bu çalışma için üyelere “Ben Dili Çalışma Formu” dağıtılır. Üyelerden formda verilen her bir durum için, boş bırakılan yere ben dili ile duygularını yazmaları istenir. Daha sonra üyelere verdikleri cevapları grupla paylaşmaları istenir. Üyelerin çoğunluğunun ben dili ile ilgili verdikleri ifadelerde hatalar olduğu gözlenmiştir. Lider tarafından bu hatalar düzeltilmiştir.

Daha sonra “Ben Diline Dönüştürme Oyunu” yapılır. Bütün üyelere sırasıyla sen dili ile bir ifade düşünmesi istenir. Lider, etkinliği bir sen dili ifadesi kurarak başlatır. Liderin sağındaki üye sen dili ifadesini ben diline dönüştürür. Ben diline doğru bir şekilde dönüştürme yapan üye sen diliyle bir cümle kurar. Ben diline dönüştürmeyi doğru yapamayan üye ise elenir. Bu durumda bir sonraki üyenin ben dili ifadesi oluşturması istenir. Doğru yapan üye yeni bir sen dili ifadesi kurarak oyuna devam eder. Aynı şekilde sen dili ifadesini kuran bu üyenin sağındaki üye sen dili ifadesini ben diline dönüştürür. Tüm üyeler elenip bir üye kalıncaya kadar oyun devam eder. Çalışmanın sonunda ben diline dönüştürmeyi yapamayan dört üye oyundan elenmiştir. Çalışma ile üyelerin ben dilini kullanmayı geliştirdikleri gözlenmiştir.

En son olarak “Ben Diliyle İfade” etkinliği yapılır. Grup üyelerinden ikişerli gruplara ayrılmaları istenir. Grup içindeki her üye sırasıyla son günlerde etkileşimde bulunduğu herhangi bir kişiye karşı yaşadığı duyguları paylaşır. Uygulama esnasında üyelere birisi etkileşimde bulunduğu kişinin rolünü alır. Paylaşımında bulunan üye, duygularını önce sen dili ile daha sonra da ben dili ile paylaşır. Paylaşımında bulunan üye duygularını sen dili ve ben dili ile ifade ederken neler hissettiğini, aynı şekilde dinleyen üye de duygular sen dili ve ben dili ile ifade edildiğinde neler hissettiğini paylaşır. Üyeler yer değiştirerek çalışma tekrarlanır. Üyeler, ben dili ile ilgili çalışmalar sonunda bu konuyu pekiştirmiş olsa da günlük hayatta kalıcı hale gelmesi için daha fazla kullanmaları ve tekrar etmeleri gerektiği gözlenmiştir.

4. Üyelerle Birlikte Oturumun Özetlenmesi Etkinliği

Üyelerden bu oturumu özetleyen kelimeler söylemeleri istenir ve lider bunları tahtaya yazar. Sonra grup üyelerinden beş kişinin birer rakam söylemeleri istenir ve yazılan kelimeler yukarıdan aşağıya sayılarak söylenen rakamlara denk gelen kelimeler seçilir. Her grup üyesi bu kelimeleri kullanarak bu oturumu özetleyen

anlamli birer slogan bulmaya çalışır. Daha sonra herkes kendi sloganını gruba okur ve ortak bir slogan üzerinde uzlaşırlar. En son bu sloganı büyük bir kartona yazarlar ve çalışmaların yapıldığı mekanda uygun yere asarlar. Daha sonra sırasıyla bütün grup üyeleri ve lider oturumla ilgili duygularını paylaşırlar.



6. OTURUM

HEDEF: Empatik dinleme ve empatik tepki verme becerisi geliştirmek

HEDEF DAVRANIşLAR: Üyeler;

1. Empati ile ilgili bilgi edinirler.
2. Fiziksel olarak bir başkasının rolünü alırlar.
3. Zihinsel olarak bir başkasının rolünü alırlar.
4. Duygusal olarak bir başkasının rolünü alırlar.
5. Empatik tepki verirler.

KULLANILAN ARAÇLAR:

1. Kalem
2. Empati Bilgi Formu
3. Duyguları Farketme Çalışma Formu
4. Empatik Tepki Çalışma Formu - 1
5. Empatik Tepki Çalışma Formu – 2

UYGULAMA SÜRECİ:

Oturumun başında geçen oturumla ilgili paylaşımlar alınır. Üyelere, önceki oturumdan bugüne kadar yaşadıkları ve kendilerini etkileyen önemli duyguların olup olmadığı sorulur. Lider tarafından önceki oturumda yapılan çalışmalar kısaca tekrar edilir ve bu oturumda yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilir.

1. Empatiyle İlgili Bilgi Edinme

Üyelerin, empati kavramıyla ilgili bilgi sahibi olmaları için “Empati Bilgi Formu” dağıtılır. Formda yer alan bilgiler üzerine konuşulur.

2. Fiziksel Olarak Bir Başkasının Rolünü

Empatik beceri için gerekli olan fiziksel olarak ötekinin rolünü alma ile ilgili “Ayna Olma” etkinliği yapılır. Grup üyelerinden ikişerli gruplara ayrılmaları istenir. İkişerli gruplardaki üyelerden birisi beden dilini kullanarak ayakta birtakım hareketler yapar. Diğer üye bu hareketlerin aynısını yapmaya çalışır. Daha sonra yer değiştirerek aynı

çalışmayı diğer üye yapar. Sırayla tüm ikili gruplar uygulamayı yapana kadar çalışma sürdürülür. Daha sonra aynı hareketleri yapmanın kolaylığı ya da zorluğu ile ilgili olarak grupta tartışılır. Çalışmanın sonunda üyelerin eğlendiği ve keyif aldığı gözlenmiştir.

3. Zihinsel Olarak Bir Başkasının Rolünü

Empatik beceri için gerekli olan zihinsel olarak ötekinin rolünü alma ile ilgili olarak “Hikayeleri Değiştirme” etkinliği yapılır. Bu uygulamada üyelerin başlarından geçen bir olayı düşünmeleri ve bu olayı açık ve anlaşılır bir biçimde yazmaları istenir. Üyelere kağıtlara isimlerini yazmamaları belirtilir. Herkes yazma işini bitirdikten sonra kağıtlar toplanır. Yazılı kısmı içerde kalacak şekilde kağıtlar dörde katlanır ve keseye koyularak karıştırılır. Her üye toplanan kağıtlar arasından birini seçer. Kendi kağıdı gelen üyeye bırakıp başka kağıdı seçmesi istenir. Herkese kendi hikayelerini tamamen unutup, kağıtta yazılanları kendisininmiş gibi düşünmeleri söylenir. Üyeler sırasıyla ellerindeki yazı kendilerininmiş gibi anlatır. Yazan kişinin o olayla ilgili düşüncelerini yansıtır şekilde paylaşımda bulunur. Çalışmanın sonunda üyeler başkasının yerine geçmenin zor olduğunu ifade etmiştir.

4. Duygusal Olarak Bir Başkasının Rolünü

Empatik beceri için gerekli olan duygusal olarak ötekinin rolünü alma ile ilgili olarak “Rol Alma 1” etkinliği yapılır. Üyelerden bir koridor şeklinde karşı karşıya oturarak eşleşmeleri istenir. Karşı karşıya eşleşerek oturmuş üyelerden biri gün içinde yaşadıklarını paylaşır. Dinleyen üye paylaşımda bulunan üyeyi dikkatli bir şekilde dinler. Beden diline, özellikle de yüz ifadesine ve bakışlarına dikkat ederek karşısındaki üyenin ne hissettiğini anlamaya çalışır. Daha sonra her üye sırasıyla diğer üyenin arkasına geçerek onun ağzından bir iki cümleyle onun neler hissettiğini ve neler düşündüğünü dile getirmeye çalışır. Her üye çalışmayı tamamladıktan sonra grup görüşmesine geçilir. Paylaşımda üyeler yerlerine geçen üyelerin söylediklerinin kendilerine ne derece uyup uymadığını ifade ederler ve gerekli düzeltmeleri, eklemeleri yaparlar. Her üye her iki konumda da neler yaşadıklarını grupta paylaşır ve paylaşım ile birlikte çalışma sonlanır. Ardından “Rol Alma 2” etkinliğine geçilir. Üyelere bir örnek olay verilir. Önce bu örnekte yer alan kişinin neler yaşayabileceğini daha sonra da o kişinin yerinde olsalardı kendilerinin neler yaşıyor olabileceğini belirlemeleri istenir. Bir üye örnekte geçen duruma benzer bir olay

yaşadığını ve çok kızdığını anlatmıştır. Diğer üyelerde bunun gibi olayları çok yaşadıklarını özellikle sınıfta bazı arkadaşlarının diğer kişilerle çok dalga geçtiğini ifade etmiştir. İki kız üyede bu konuda erkeklerin daha acımasız olduğunu belirtmiştir.

5. Empatik Tepki Verme

Üyelerin, iletişim esnasında karşılarındaki kişinin duygularını fark etme ve bunu ifade etme becerilerini geliştirmeleri için “Duyguları Fark Etme” etkinliği yapılır. Grup üyelerine “Duyguları Fark Etme Çalışma Formu” dağıtılır. Üyelerden formda yer alan ifadeleri söyleyen kişinin söylerken yaşıyor olabileceği çeşitli duyguların en az bir tanesini ilk boşluğa yazmaları istenir. Üyelerin bu etkinlikte zorlanmadıkları gözlenmiştir. Daha sonra “Empatik Tepki” etkinliği yapılır. Önce “Empatik Tepki Çalışma Formu-1” dağıtılır. Üyelerden formda yer alan üç durumla ilgili on iki ifadeden en uygun iki ifadeyi seçmeleri istenir. Sırayla tüm üyeler, seçtikleri ifadeleri paylaşır. Daha sonra grup üyelerine “Empatik Tepki Çalışma Formu-2” dağıtılır. Üyelerden formda yer alan ifadeleri söyleyen kişinin söylerken yaşıyor olabileceği çeşitli duyguların en az bir tanesini ilk boşluğa yazmaları istenir. Daha sonra tüm üyeler, aynı ifadelere uygun gördükleri empatik tepki cümlelerini ikinci boşluğa yazar. Üyelerin duyguları tahmin etmekte zorlanmadıkları ancak empatik tepki verirken zorlandıkları görülmüştür. Liderin yardımıyla üyelerin empatik tepki yazma etkinliği tamamlanmıştır.

6. Üyelerle Birlikte Oturumun Özetlenmesi Etkinliği

Üyelerden bu oturumu özetleyen kelimeler söylemeleri istenir ve lider bunları tahtaya yazar. Sonra grup üyelerinden beş kişinin birer rakam söylemeleri istenir ve yazılan kelimeler yukarıdan aşağıya sayılarak söylenen rakamlara denk gelen kelimeler seçilir. Her grup üyesi bu kelimeleri kullanarak bu oturumu özetleyen anlamlı birer slogan bulmaya çalışır. Daha sonra herkes kendi sloganını gruba okur ve ortak bir slogan üzerinde uzlaşırlar. En son bu sloganı büyük bir kartona yazarlar ve çalışmaların yapıldığı mekanda uygun yere asarlar. Daha sonra sırasıyla bütün grup üyeleri ve lider oturumla ilgili duygularını paylaşırlar.

7. OTURUM

HEDEF: Kabul etmede güçlük çekilen duyguları kabul etmek ve bu duygularla bütünleşmek

HEDEF DAVRANIŞLAR:

1. Üyeler, kendini değerlendirir.
2. Üyeler, duygularla yaptıkları yansıtımaların farkına varırlar.
3. Grup üyeleri, kabul etmede güçlük çekilen duygularının farkına varırlar.
4. Grup üyeleri, kabul etmede güçlük çekilen duygularıyla yüzleşirler.

KULLANILAN ARAÇLAR:

1. Kağıt
2. Kalem
3. Duyguları Kabul Bilgi Formu

UYGULAMA SÜRECİ:

Oturumun başında geçen oturumla ilgili paylaşımlar alınır. Üyelere, önceki oturumdan bugüne kadar yaşadıkları ve kendilerini etkileyen önemli duyguların olup olmadığı sorulur. Lider tarafından önceki oturumda yapılan çalışmalar kısaca tekrar edilir ve bu oturumda yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilir.

1. Kendini Değerlendirme

Üyelerin kendilerini olumlu ve olumsuz yanlarıyla değerlendirmeleri için üyelerden beş dakika boyunca kendilerini eleştirmeleri, daha sonra beş dakika süreyle kendilerini övmeleri istenmiştir. Üyeler en çok kendilerini övmenin kolay olduğunu kendini eleştirirken zorlandıklarını ve nötr olmadıklarını ifade etmiştir.

2. Duygularla Yaptıkları Yansıtımaların Farkına Varma

Üyelerin duygularla yaptıkları yansıtımaların farkına varmaları için “Hangileri Bana Ait” etkinliği yapılır. Her üyeden, son dönemde kendisini öfkeliendiren bir olayı, bu olaydaki öfkeliendikleri kişiyi ve bu kişinin kendisini öfkeliendiren özelliklerini sıralamaları istenir. Yazma işlemi tamamlandıktan sonra üyelerden, bu özelliklerle bir önceki çalışmada kendilerini eleştirdikleri noktalar arasında benzerlik olup

olmadığını düşünmeleri istenir. Üyeler, listeledikleri özelliklerle benzerlik olduğunu ifade etmiştir. Duyguları kabul hakkında bilgi vermek amacıyla “Duyguları Kabul Bilgi Formu” dağıtılır. Formda yer alan bilgiler üzerine konuşulur. Lider tartışma başlatır.

3. Kabul Etmede Güçlük Çekilen Duyguların Farkına Varma

Üyelerin kabul etmekte güçlük çektikleri duyguların farkına varmaları için “Zor İfade Edilen Duygular” etkinliği yapılır. Her grup üyesinden, yaşamlarında ifade etmekte güçlük çektikleri üç tane duyguyu belirlemeleri istenir. Bu belirledikleri duyguyu bir kağıda yazmaları söylenir. Daha sonra her üye ifade etmekte zorlandığı duygular arasından ifade etmekte en çok zorlandığı duyguyu seçer ve seçtiği duyguyu grup içinde beden diliyle ifade etmeye çalışır. Diğer grup üyeleri de bu üyenin, hangi duyguda olduğunu tahmin etmeye çalışır. Tüm üyeler duyguları ifade etmekte zorlandıklarını belirtmiştir.

4. Kabul Etmede Güçlük Çekilen Duygularla Yüzleşme

Üyelerin kabul etmekte güçlük çektikleri duyguları ile yüzleşmeleri için “Duygunun Resmini Yapma” ve “Duyguya Mektup Yazma” etkinlikleri yapılır. Mektup yazma etkinliğinden sonra iki üye yazdıklarını diğer grup üyeleri ile paylaşmıştır. Bir üye kaygı diğer üye öfke duygusunun yaşamını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Paylaşımlarda bulunmuşlardır.

5. Üyelerle Birlikte Oturumun Özetlenmesi Etkinliği

Üyelerden bu oturumu özetleyen kelimeler söylemeleri istenir ve lider bunları tahtaya yazar. Sonra grup üyelerinden beş kişinin birer rakam söylemeleri istenir ve yazılan kelimeler yukarıdan aşağıya sayılarak söylenen rakamlara denk gelen kelimeler seçilir. Her grup üyesi bu kelimeleri kullanarak bu oturumu özetleyen anlamlı birer slogan bulmaya çalışır. Daha sonra herkes kendi sloganını gruba okur ve ortak bir slogan üzerinde uzlaşırlar. En son bu sloganı büyük bir kartona yazarlar ve çalışmaların yapıldığı mekanda uygun yere asarlar. Daha sonra sırasıyla bütün grup üyeleri ve lider oturumla ilgili duygularını paylaşırlar.

8. OTURUM

HEDEF: Depresyon, anksiyete ve stresi tanıma ve başa çıkma

HEDEF DAVRANIŞLAR:

1. Üyeler, depresyon, anksiyete ve stresi tanırlar.
2. Grup üyeleri depresyon, anksiyete ve stresin belirtilerini tanırlar.
3. Grup üyeleri, depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma teknikleri konusunda bilinçlenir ve beceri kazanır.

KULLANILAN ARAÇLAR:

1. Kalem
2. Depresyonu Tanıma Çalışma Formu (Ek-9)
3. Anksiyeteyi (Kaygıyı) Tanıma Çalışma Formu (Ek-10)

UYGULAMA SÜRECİ:

Oturumun başında geçen oturumla ilgili paylaşımlar alınır. Üyelere, önceki oturumdan bugüne kadar yaşadıkları ve kendilerini etkileyen önemli duyguların olup olmadığı sorulur. Lider tarafından önceki oturumda yapılan çalışmalar kısaca tekrar edilir ve bu oturumda yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilir.

1. Depresyon, Anksiyete ve Stresi Tanıma, Belirtilerini Öğrenme

Üyelere, depresyon ve anksiyeteyi tanıması ve belirtilerini öğrenmesi için çalışma formları dağıtılır. Üyeler, formları doldurduktan sonra tartışılır. Üyeler, depresyon ve anksiyete kelimelerini duyduklarını ifade etmişlerdir. Depresyon ve anksiyete döngüsü konusunda lider üyelere bilgi verir. Bu döngü konusunda üyelerin bilgi sahibi olmadıkları gözlenmiştir.

Üyelerin stresi tanıması ve belirtilerini öğrenmesi amacıyla bir durum verilir ve daha sonra stresin belirtileri konusunda konuşulur. Verilen bu durumun üyelere çok stres yarattığı gözlenmiştir. Daha sonra üyelere kendilerini strese sokan en az bir durumu düşünmeleri istenir. Üyeler tarafından ortak olarak en çok karşılaşılan stres yaratan durumların listesi yapılır. Genellikle stres yaratan durumların sınavlar, okul ve gelecek kaygısı ile ilgili olduğu gözlenmiştir. Her bir durumla ilgili olarak neler

hissettikleri sorulmuştur. Farklı durumların insanlarda farklı tepkilere yol açtığı tartışılmıştır.

2. Depresyon, Anksiyete ve Stresle Başa Çıkma Yolları

Üyelerle, depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma yolları konusunda tartışılmıştır. Üyeler, arkadaşlarla birlikte vakit geçirme, gezme, spor yapma gibi faaliyetler yoluyla stresle başa çıkmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Lider, üyelere “Depresyon, Anksiyete ve Stresle Başa Çıkmak İçin Kullanılan Zihinsel Teknikler Bilgi Formunu” dağıtır ve konu hakkında bilgi verir. Depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkmak için kullanılan zihinsel teknikler içerisinde yer alan formu, üyelere, ödev olarak haftaya kadar, kendilerini kötü hissettiklerinde doldurmaları istenir.

3. Üyelerle Birlikte Oturumun Özetlenmesi Etkinliği

Üyelerden bu oturumu özetleyen kelimeler söylemeleri istenir ve lider bunları tahtaya yazar. Sonra grup üyelerinden beş kişinin birer rakam söylemeleri istenir ve yazılan kelimeler yukarıdan aşağıya sayılarak söylenen rakamlara denk gelen kelimeler seçilir. Her grup üyesi bu kelimeleri kullanarak bu oturumu özetleyen anlamlı birer slogan bulmaya çalışır. Daha sonra herkes kendi sloganını gruba okur ve ortak bir slogan üzerinde uzlaşırlar. En son bu sloganı büyük bir kartona yazarlar ve çalışmaların yapıldığı mekanda uygun yere asarlar. Daha sonra sırasıyla bütün grup üyeleri ve lider oturumla ilgili duygularını paylaşırlar.

9. OTURUM

HEDEF: Depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma

HEDEF DAVRANIŞLAR:

Grup üyeleri, depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma teknikleri konusunda bilinçlenir ve beceri kazanır.

KULLANILAN ARAÇLAR: Kalem

UYGULAMA SÜRECİ:

Oturumun başında geçen oturumla ilgili paylaşımlar alınır. Üyelere, önceki oturumdan bugüne kadar yaşadıkları ve kendilerini etkileyen önemli duyguların olup olmadığı sorulur. Lider tarafından önceki oturumda yapılan çalışmalar kısaca tekrar edilir. Ödev hakkında konuşulur, durum, duygular ve otomatik düşüncelerin yer aldığı formu dört üye dışında diğer üyelerin doldurduğu görülmüştür. Ödevi yapmayan üyeler ödevi yapmaları yönünde teşvik edilmiştir. Bu oturumda yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilir.

1. Depresyon, Anksiyete ve Stresle Başa Çıkma Teknikleri Konusunda Bilinçlenme ve Beceri Kazanma

Üyelerin depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma teknikleri konusunda bilinçlenmeleri ve beceri kazanmaları için olumsuz düşüncelerin ortaya çıkmasında rol oynayan düşünce hataları üzerinde durulur. Düşünce hatalarına geçmeden önce ölçek dağıtılır ve üyelerden doldurmaları istenir.

Üyelere, “tahminin” ne anlama geldiği sorulur. Sonra tahtaya tahminin tanımı yazılır ve tartışılır. Üyeler ile rasyonel (makul) olmayan düşüncelerden “damgalama”, “daima veya asla” tartışılır. “Daima öyle olduğunu” veya “asla öyle olmadığını” dört üye çok kullandıklarını belirtmiş ve kendilerini daha stresli hissettiklerini ifade etmişlerdir. “Facialaştırma” düşünce hatası üzerine konuşulur. İki üye bununla ilgili yapılan etkinlikte 10’a yakın puan verdiğini ifade etmiştir. Kendilerini daha kaygılı ve endişeli hissettiklerini söylemişlerdir. “Kontrol yanılığı” düşünce hatası üzerinde durulur. Bir üye başkalarının mutsuzluğundan kendisini sık sık suçladığını ifade etmiştir. Çoğu zaman onların mutsuzluğuna neden olmamak için düşünce ve duygularını sakladığını ifade etmiştir.

2. Üyelerle Birlikte Oturumun Özetlenmesi Etkinliği

Üyelerden bu oturumu özetleyen kelimeler söylemeleri istenir ve lider bunları tahtaya yazar. Sonra grup üyelerinden beş kişinin birer rakam söylemeleri istenir ve yazılan kelimeler yukarıdan aşağıya sayılarak söylenen rakamlara denk gelen kelimeler seçilir. Her grup üyesi bu kelimeleri kullanarak bu oturumu özetleyen anlamlı birer slogan bulmaya çalışır. Daha sonra herkes kendi sloganını gruba okur ve ortak bir slogan üzerinde uzlaşırlar. En son bu sloganı büyük bir kartona yazarlar ve çalışmaların yapıldığı mekanda uygun yere asarlar. Daha sonra sırasıyla bütün grup üyeleri ve lider oturumla ilgili duygularını paylaşırlar.



10. OTURUM

HEDEF: Depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma

HEDEF DAVRANIŞLAR:

Grup üyeleri, depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma teknikleri konusunda bilinçlenir ve beceri kazanır.

KULLANILAN ARAÇLAR: Kalem

UYGULAMA SÜRECİ:

Oturumun başında geçen oturumla ilgili paylaşımlar alınır. Üyelere, önceki oturumdan bugüne kadar yaşadıkları ve kendilerini etkileyen önemli duyguların olup olmadığı sorulur. Lider tarafından önceki oturumda yapılan çalışmalar kısaca tekrar edilir ve bu oturumda yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilir.

1. Depresyon, Anksiyete ve Stresle Başa Çıkma Teknikleri Konusunda Bilinçlenme ve Beceri Kazanma (Devam)

Rasyonel (makul) olmayan düşüncelerden “meli, malı’lı ifadeler” tartışılır. Lider, konuyla ilgili açıklama yaptıktan sonra üç üye bu ifadeleri sık sık kullandıklarını, özellikle hata yapmamalıyım, düşük not almamalıyım, eve geç kalmamalıyım gibi inançları olduğunu belirtmiştir. Bir üye annesiyle ilgili paylaşımda bulunmuştur. Annesinin bu konuda katı olduğunu, eleştirdiğini ve kurallara uyma konusunda kendisine baskı yaptığını dile getirmiştir. Diğer üyelere küçük bir ilçede yaşadıklarını ve çevreden bu konuya benzer birçok şeyler duyduklarını ifade etmişlerdir. Üyeler bu durumun kendilerinde kaygıya neden olduğunu belirtmiştir. Daha sonra “doğru olma/doğruluk anıtı” düşünce hatası üzerinde durulur. Akılcı olmayan düşünce ve inançlarla başa çıkma konusu üzerinde durulur. Lider, daha sonra üyelere “Akılcı Olmayan Düşünce ve İnançlarla Başa Çıkma Bilgi Formunu” dağıtır ve konu tartışılır. En son, üyelere, haftaya kadar, ödev olarak “Olumsuz Otomatik Düşünce Kayıt Formunu” doldurmaları istenir. Daha sonra nefes egzersizine geçilir. Lider, nefes alma egzersizleri ile ilgili açıklamada bulunur. Lider üyelere iyi bir nefesin özelliklerini anlatır. Daha sonra nefes egzersizi yaptırır. Nefes egzersizinden sonra, üyeler daha rahat hissettiklerini ve kaygılarının azaldığını dile getirmiştir.

2. Üyelerle Birlikte Oturumun Özetlenmesi Etkinliği

Üyelerden bu oturumu özetleyen kelimeler söylemeleri istenir ve lider bunları tahtaya yazar. Sonra grup üyelerinden beş kişinin birer rakam söylemeleri istenir ve yazılan kelimeler yukarıdan aşağıya sayılarak söylenen rakamlara denk gelen kelimeler seçilir. Her grup üyesi bu kelimeleri kullanarak bu oturumu özetleyen anlamlı birer slogan bulmaya çalışır. Daha sonra herkes kendi sloganını gruba okur ve ortak bir slogan üzerinde uzlaşırlar. En son bu sloganı büyük bir kartona yazarlar ve çalışmaların yapıldığı mekanda uygun yere asarlar. Daha sonra sırasıyla bütün grup üyeleri ve lider oturumla ilgili duygularını paylaşırlar.



11. OTURUM

HEDEF: Depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkma

HEDEF DAVRANIŞLAR:

Üyeler, depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkmak amacıyla kazandıkları becerileri pekiştirir.

KULLANILAN ARAÇLAR:

1. Kağıt
2. Kalem
3. İnançlarım, İnançlarım ve İnançlarla İlgili Parçalar (Ek-11)
4. Kendinle Tartış (Ek-12)
5. Mücadele Et (Ek-13)
6. Progresif Kas Gevşetme Egzersizi (Ek-14)

UYGULAMA SÜRECİ:

Oturumun başında geçen oturumla ilgili paylaşımlar alınır. Üyelere, önceki oturumdan bugüne kadar yaşadıkları ve kendilerini etkileyen önemli duyguların olup olmadığı sorulur. Önceki oturumda yapılan çalışmalar özetlenir. Grup üyelerine verilen ödev kontrol edilmiştir. Olumsuz otomatik düşünce kayıt formunu doldurmayan üyelerin olduğu görülmüştür. Lider, olumsuz otomatik düşünce kayıt formunu doldurmanın önemini tekrar hatırlatmış ve ödevi yapmayan üyeleri ödevi yapmaları yönünde teşvik etmiştir. Daha sonra lider tarafından bugün ki yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilir.

1. Depresyon, Anksiyete ve Stresle Başa Çıkmak Amacıyla Kazanılan Becerilerin Pekiştirilmesi

Lider, üyelere geçen oturumda aksak düşünceler, inançlar ve bunlarla baş edecek akılcı düşünceler geliştirme ve akılcı olmayan düşüncelerle baş etme üzerinde durduklarını, bu oturumda akılcı olmayan inançlarla baş etme konusunda uygulama yapacaklarını ifade etmiştir.

Üyelere, 9.oturumda düşünce hataları ile ilgili olarak uygulanan ölçek tekrar uygulanır. Üyelerin aldıkları puanlar karşılaştırılır. Üyelerle ilk uygulama ile ikinci uygulama arasındaki fark tartışılır.

Depresyon, anksiyete ve stresle başa çıkmak amacıyla kazanılan becerilerin pekiştirilmesi için “inançlarım” etkinliği uygulanır. Bu amaçla üyelere, “inançlarım ve inançlarla ilgili parçalar çalışma yaprağı”, “kesilmiş parçaları koymak için zarf” ve “inançlarım sıralama çalışma yaprağı” dağıtılır. Lider, üyelere inançın ne anlama geldiğini tanımlamalarını isteyerek etkinliği başlatır. Bazı inançların akılcı yani mantıklı, gerçekle tutarlı ve insanların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olduğunu ancak bazılarının çok gerçekçi ve esnek olmadığını, insanların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmadığını belirtir. Üyelerden kendilerine bir eş bulmaları istenir. Her iki kişiye bir zarf, inançlarla ilgili parçaları içeren çalışma yaprağı ve sıralama çalışma yaprağı dağıtılır. Sonra öğrencilerden bunlardan hangilerinin akılcı, hangilerinin akılcı olmadığını ayırt ederek bir karara varmaları ve sıralama çalışma kağıdı üzerine yerleştirmeleri istenir.

Üyelerin, akılcı olmayan inançlarla başa çıkarak daha esnek davranışlar geliştirmeleri için “Kendinle Tartış” etkinliği uygulanır. Her üyeye “Kendinle Tartış Çalışma Formu” verilir ve birinci akılcı olmayan inancı anlatan bir örnek durum bulmaları istenir. Üyeler, 3-4 kişilik gruplara ayrılır ve diğer akılcı olmayan inançlar için örnek durum oluşturmaları istenir. Daha akılcı düşünme ve olumlu duygular oluşturabilmek için inançlarla başa çıkma kavramı tanıtılır. Lider tartışma başlatır. Üyeler, inançlarla başa çıkabileceğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Daha sonra üyelere duygulara tepki gösterme kavramı tartışılmıştır. Lider üyelere birlikte yaygın olarak gözlenen duyguları tespit eder ve bunları tahtaya yazar. Daha sonra, üyeler, dörder kişilik gruplara ayrılır ve her gruba tahtada yazılı dört duygu verilerek grupça, bu duygulara gösterilebilecek tepkilerin düşünülmesi istenir. Verilen yanıtlar grupla paylaşılır ve yanıtlar tahtaya yazılır.

Üyelerin, akılcı olmayan düşüncelerle nasıl mücadele edileceklerini ve onları akılcı düşüncelerle nasıl değiştirilebileceklerini öğrenmeleri amacıyla “Mücadele Et Etkinliği” yapılır. Her üyeye mücadele et senaryosundan bir nüsha ve mücadele et çalışma formundan birer nüsha dağıtılır. Üyelerden, mücadele et senaryosunu

okumaları ardından mücadele et çalışma formunu doldurmaları istenir. Ardından lider tartışma başlatır.

Üyelere progresif kas gevşetme egzersizi uygulanır. Lider önce egzersiz ile ilgili bilgi verir. Üyelerden gevşeme tekniklerini, her gece yatmadan bir saat öncesinde olduğu gibi, gergin olmadıkları bir zamanda denemeleri istenir.

2. Üyelerle Birlikte Oturumun Özetlenmesi Etkinliği

Üyelerden bu oturumu özetleyen kelimeler söylemeleri istenir ve lider bunları tahtaya yazar. Sonra grup üyelerinden beş kişinin birer rakam söylemeleri istenir ve yazılan kelimeler yukarıdan aşağıya sayılarak söylenen rakamlara denk gelen kelimeler seçilir. Her grup üyesi bu kelimeleri kullanarak bu oturumu özetleyen anlamlı birer slogan bulmaya çalışır. Daha sonra herkes kendi sloganını gruba okur ve ortak bir slogan üzerinde uzlaşırlar. En son bu sloganı büyük bir kartona yazarlar ve çalışmaların yapıldığı mekanda uygun yere asarlar. Daha sonra sırasıyla bütün grup üyeleri ve lider oturumla ilgili duygularını paylaşırlar.

12. OTURUM

HEDEF: Grubun sonlandırılması, psiko-eğitim programının bitirilmesi

HEDEF DAVRANIŞLAR:

1. Bütün oturumlarla ilgili genel yaŐantılar, duygular ve dűŐünceler gözden geçirilerek paylaşılır.
2. Grubun bitmesinden dolayı yaşanan kaygılar giderilir.
3. Son-test ölçümü yapılarak grup sonlandırılır.
4. Bitmemiş konuşma
5. Üyeler, grupta kazanılan değişim ve becerileri günlük yaşama aktarmaları için cesaretlendirilir.

UYGULAMA SÜRECİ:

Her bir oturumla ilgili geçirilen yaşantılar öğrenilen bilgiler özetlenir, üyelerle paylaşılır. Bugün son kez bir araya geldik ancak başka yerde farklı konum ve şartlarda karşılaşılabiliyoruz. Şöyle dönüp geriye baktığımızda neler öğrendiniz, hangi oturumda neler yaşadık, neler kazandık bunları paylaşalım.

Tahtaya başında kocaman şapka, elinde sepet olan bir kız resmi çizilir. Grup üyelerinden gelen olumsuz geri bildirimlerde kızın yanaklarına kırmızı kalem ile çiller konur. Olumlu geri bildirimlerde şapkasına çiçekler konur, gelen önerilerde eldeki sepetin içine tomurcuk güller yerleştirilir.

Duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının üyelerle birlikte genel bir değerlendirmesi yapılır. Üyeler, programda yer alan birçok beceriyi öğrenmiŐ olsalarda bu becerilerin daha kalıcı olması için tekrarlanması ve günlük hayata uygulanması gerekir.

Daha önce psiko-eğitim programının pilot uygulaması yapıldığı için birçok etkinlik planlanan şekilde gerçekleştirilmiştir. Ancak bazı etkinliklerde bireysel farklılıklardan dolayı özellikle kız üyeler tarafından katılımı çekimserlik ve isteksizlik yaşanmıştır. Bazı etkinlikler planlandan daha uzun veya daha kısa sürmüŐtür. Üyeler tarafından yapılan tartışmanın süresine göre etkinliğin süresi deđiŐmiştir.

Programda planlanan hedeflere ulaşılmıştır. Üyeler arasındaki iletişim ve işbirliği ile programa katılma konusundaki istekliliğin beklenen seviyede olduğu görölmüştür. Üyeler genel olarak programdaki etkinliklere aktif olarak katılmışlardır. Üyeler ayrıca bu programın tekrarlanıp tekrarlanmayacağını sormuşlardır. Arkadaşlarından katılmak isteyenler olduğunu belirtmişlerdir.

Üyeler, program ile duygusal farkındalıklarının arttığını, yeni beceriler öğrendiklerini, yeni arkadaşlıklar kazandıklarını ve kişisel olarak gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Son-test ölçümü olarak Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-42) uygulanır. Son olarak grup lideri tarafından grubu sonlandırma konuşması yapılmıştır. İyi dilek ve temennilerde bulunulmuştur.

EK-2. PROGRAM TANITIM FORMU

Programın Adı:

Duygusal Dışavurum Amaçlı Psiko-Eğitim Programı

Programın Amacı:

Program araştırmacı tarafından, bireylerin duygularını tanıma becerileri kazanmalarına, duygularını ifade etme eğilimlerini arttırmalarına ve duygusal dışavurum düzeyini geliştirmelerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Bireylerin duygularının daha iyi farkına varabilmelerini ve ifade edebilmelerini, böylece depresyon, anksiyete ve stres düzeylerini azaltmayı amaçlayan bilgilendirme, eğitim ve etkileşim içerikli bir programdır. Program ile ulaşılmak istenen amaçlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Duygular hakkında bilgi sahibi olmak.
2. Duyguları ifade etmeye yönelik kelime dağarcığını geliştirmek.
3. Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olmak.
4. Şimdi ve burada duyguların farkına varma ve duyguları ifade etme becerisi geliştirmek.
5. Duyguları beden diliyle ifade etme becerisi geliştirmek.
6. Duyguları ben diliyle ifade etme becerisi geliştirmek.
7. Duygusal olarak kendini katma becerisi geliştirmek.
8. Kabulde güçlük çekilen duyguları kabul etmek ve bu duygularla bütünleşmek.
9. Yaşantıya ilişkin duygusal farkındalıkları arttırmak.
10. Depresyon, anksiyete ve stresin tanımı konusunda bilgi sahibi olmak.
11. Depresyon, anksiyete, stres belirtileri konusunda bilgi sahibi olmak.
12. Depresyon, anksiyete ve strese ilişkin olumsuz otomatik düşünceleri, sistematik düşünce hatalarını (bilişsel çarpıtmaları) tanıma ve farketme becerileri kazanma.
13. Depresyon, anksiyete ve strese ilişkin olumsuz otomatik düşünceleri işlevsel olmayan temel sayıltıları değiştirerek yerine alternatif düşünceler koymalarını sağlama.

EK-3. PROGRAMIN KURALLARI

Programın verimli olabilmesi için uyulması gereken kurallar aşağıda ele alınmıştır:

- Düzenlenen grup oturumlarının belirlenen tarih ve sürede tamamlanmasına özen gösterilecektir.
- Bazı katılımcılar, uygulamalara katılmada çekingenlik ve isteksizlik yaşayabilir. Üyelerin katılım hızı ve yoğunluğuna saygı duyulacak ve kendilerini açmaya zorlanmayacaktır.
- Gruptaki tüm üyeler gönüllülük ilkesi göz ardı edilmeden katılım için teşvik edilecektir.
- Lider ve üyeler her oturuma zamanında katılmaya özen gösterecek, üyeler zorunlu haller dışında bütün oturumlara katılacaktır.
- Grup oturumları kapalı grup şeklinde olacaktır. Sonradan üye alınmayacaktır.
- Üyeler, uygulamalara aktif olarak katılacak, duygularını paylaşma konusunda çaba gösterecektir.
- Üyeler, başkaları hakkında değil, kendileriyle ilgili konuşmaya dikkat edecektir.
- Paylaşımlar sırasında konuşan üye sözünü bitirene kadar dinlenecektir.
- Grup paylaşımları sırasında entelektüel konuşmalardan kaçınılacaktır.
- Grupta paylaşılan yaşantıların grup dışına hiçbir şekilde çıkmamasına özen gösterilecektir.
- Grup üyeleri ev ödevlerini yapmakla yükümlüdürler.
- Grup oturumları süresince cep telefonları kapalı tutulacaktır.

Programın kurallarını kabul ediyorum.

Adı-Soyadı

İmza

Tarih

EK-4. DUYGULAR VE BEDENİMİZ FORMU

Solda verilen duygular ile sağdaki beden hislerini eşleştiriniz. Her duygu, birden fazla beden hissine sahip olabilir. Birden fazla beden hissini eşleştirebilirsiniz.

DUYGULAR

1. Öfke
2. Mutluluk
3. Kaygı
4. Heyecan
5. Korku
6. Üzüntü
7. Suçluluk
8. Şaşkınlık
9. Endişe
10. Utanç

BEDEN HİSLERİ

- A. Midemde garip bir his var
- B. Yüzümde sıcaklık
- C. Başım ağrıyor
- D. Ellerim titriyor
- E. Ağlıyorum
- F. Yumruğumu sıkıyorum
- G. Gülümsüyorum.
- H. Terliyorum
- I. Nefesim sıklaşıyor
- j. Gözlerimi kaçırıyorum

Bu etkinlik, Michael A. Southam-Gerow, 2014 “Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme” kitabından uyarlanmıştır.

EK-5. DUYGU BEDENSEL TEPKİ İLİŞKİSİ ÇALIŞMA FORMU

Aşağıda farklı duygular ve karşılarında bu duyguları nasıl yansıttığınızı, ifade ettiğinizi yazmanız için bir liste yer almaktadır. Boşluklara ilgili duygu durumunu yaşadığınızda nasıl davrandığınızı yazınız.

DUYGULARIM	BEDENİMDE NELER OLUYOR			
	Ağız	Gözler ve Kaşlar	Ses ve Konuşma	Kafa ve Beden
Mutluluk	Gülümseme, dudaklar yukarı kıvrık	Gözlerin çevresinde kırışıklık	Kahkaha ve yüksek sesle konuşma	Kollar açık zıplama, dans etme alkış tutma
Öfke				
Tiksinme				
Küçük görme				
Üzüntü				
Korku				
Hayret				

Bu etkinlik, Michael A. Southam-Gerow, 2014 “Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme” kitabından uyarlanmıştır.

EK-6. DÜŞÜN, HİSSET, YAP FORMU

Düşünceler, duygular ve davranışlar arasındaki ilişkiyi anlayabilmeniz için aşağıdaki işlem basamaklarını takip ediniz. Daha sonra çalışma kağıtındaki durumlara ilişkin düşününüz, tartışınız ve yorumlarınızı not alınız.

1. Bir arkadaşınızın sizi aramaması, bir sınav ya da oyundan rahatsız olmanız, yapmak istediğiniz bir şeyi yapmanıza ebeveynlerinizin izin vermemesi gibi deneyimlerinizi düşününüz. Sonra bir durum üzerinde ortak bir karara vardığınızda, onu buraya yazınız.

.....
.....

2. Bundan sonra, bu duruma dair nasıl duygulara sahip olduğunuzu tartışınız ve tüm duygularınızı aşağıya yazınız.

.....
.....

3. Sonra, durum hakkında düşüncelerinizin her birini tanımlayınız. Bir başka deyişle, doğru olmayan şeyleri, daima buna benzer davranışlarınızı düşününüz.

.....
.....

4. Şimdi bu durumda nasıl davrandığınızı tanımlayınız. Cevaplarınızı yazınız.

.....
.....

5. Yanıtlarınıza göz atınız ve duygularınızı, düşüncelerinizi ve davranışlarınızı paylaşınız. Farklılık varsa bunun nedenini aşağıya belirtiniz.

.....
.....

Bu etkinlik, Ann Vernon, 2008 “Düşünce, Duygu, Davranış; Ergenler İçin Duygusal Eğitim Programı (7-12. Sınıflar)” kitabından uyarlanmıştır.

EK-7. KENDİ DUYGULARIMIZ ÇALIŞMA FORMU

Aşağıda tanımlanan durumlarda problemin kime ait olduğuna karar verin.

1. Yazılıdan düşük bir not aldınız ve üzgünsünüz ve bundan dolayı öğretmeni suçluyorsunuz. Bu problem kimin?
2. Biraz önce arkadaşınızla dışarı çıkmayı reddettiniz ve sonra duyduunuz ki o dışarı çıktı, alkol aldı ve gerçekten üzgün. Bu problem kimin?
3. Ailen sana arkadaşlarının aileleri gibi gece saat 3'e kadar dışarıda kalmana izin vermiyor ve siz bu duruma üzülyorsunuz. Bu problem kimin?
4. Arkadaşlarınız sizi birazcık alkol almanız için teşvik ediyor ve siz de alıyorsunuz. Eve vardığınızda başınız dönüyor ve kızılıyorsunuz. Bu problem kimin?
5. Sınıfınızdaki biri yazılı sınavında cevapları verip vermeyeceğinizi soruyor. Cevapları vermiyorsunuz ve size kızılıyor, bağılıyor. Bu problem kimin?
6. Çıktığınız bir kız/erkek arkadaşınız var. Fakat ilişkiyi sonlandırmak istiyorsunuz ve bitiriyorsunuz. Ertesi gün duyuyorsunuz ki o kişi intihara kalkışmış. Bu problem kimin?
7. Kendi cümlelerinizi yazın.

Bu etkinlik, Ann Vernon, 2008 "Düşünce, Duygu, Davranış; Ergenler İçin Duygusal Eğitim Programı (7-12. Sınıflar)" kitabından uyarlanmıştır.

EK-8. BEN DİLİ ÇALIŞMA FORMU

Aşağıdaki her bir durumu ben diliyle ifade ediniz.

1. Anne, elektrik süpürgesi kullanmaktadır. Çocuk fişi prizden çıkarmaya çalışır. Anne telaşlıdır.

Sen Dili – Çok yaramazsın.

Ben Dili –

2. Öğretmen olarak öğrenci velilerinden birinin okula çok sık gelmesinden rahatsız oluyorsunuz.

Sen Dili – İşimi yapmama engel oluyorsunuz.

Ben Dili -

3. Çocuk bütün gün asık suratlı ve mutsuzdur. Annesi nedenini bilmemektedir.

Sen Dili – “Haydi bakalım. Bu asık yüzü bırak. Ya gülümse ya da dışarı çık orada ağla”

Ben Dili –

4. Genç kız annesinin bilmediği nedenle bütün gün suratını asıp oturur.

Sen Dili - Surat asmayı bırak, her şeyi büyötmeye gerek yok.

Ben Dili –

5. Arkadaşınızın doğum gününüzü hatırlamasına çok seviniyorsunuz.

Sen Dili - Beni mutlu ettin.

Ben Dili -

BEN DİLİ ÇALIŞMA FORMU

1. Anne, elektrik süpürgesi kullanmaktadır. Çocuk fişi prizden çıkarmaya çalışır. Anne telaşlıdır.

Sen Dili – Çok yaramazsın.

Ben Dili – Fişi prizden tekrar tekrar çıkardığın zaman gecikiyorum, bu nedenle üzülüyorum hem de sana elektrik çaracak diye endişe duyuyorum.

2. Öğretmen olarak öğrenci velilerinden birinin çok sık okula gelmesinden rahatsız oluyorsunuz.

Sen Dili – İşimi yapmama engel oluyor ve beni kaygılandırıyor.

Ben Dili-İşimi zamanında yapamadığımda işlerin yetişmeyeceğini düşünerek kaygılanıyorum.

3.Çocuk bütün gün asık suratlı ve mutsuzdur. Annesi nedenini bilmemektedir.

Sen Dili – “Haydi bakalım. Bu asık yüzü bırak. Ya gülümse ya da dışarı çık orada ağla”

Ben Dili – “Seni böyle hüznü görmek beni üzüyor ama niçin bu kadar mutsuz olduğunu bilmediğim için sana nasıl yardımcı olacağımı da bilemiyorum.”

4. Genç kız annesinin bilmediği nedenle bütün gün suratını asıp oturur.

Sen Dili - Surat asmayı bırak, her şeyi büyötmeye gerek yok.

Ben Dili - Seni düşünceli gördüğümde kötü bir şey olduğu inancına kapılarak meraklanıyorum.

5. Arkadaşınızın doğum gününüzü hatırlamasına çok seviniyorsunuz.

Sen Dili - Beni mutlu ediyorsun.

Ben Dili - Hatırlamana çok mutlu oldum.

Bu etkinlik Thomas Gordan, 1975 “Etkili Anne baba Eğitimi Dili Aile İletişim Dili” kitabından uyarlanmıştır.

EK-9. DEPRESYONU TANIMA ÇALIŞMA FORMU

Yönerge: Aşağıdaki sorulara doğru (D) ya da yanlış (Y) şeklinde cevap verin.

- 1. Yeme ve uyumadaki değişiklikler depresyonun belirtisi olabilir.
- 2. Eğer kendini sıkıntılı hissediyorsan depresyon da olabilirsin.
- 3. Depresyonda olduğunuzda genellikle umutsuz hissedersiniz.
- 4. Depresyonda olduğunuzda arkadaş çevrenizden uzaklaşırsınız.
- 5. Notlardaki ani değişiklikler depresyonun bir belirtisi olabilir.
- 6. Kendini aşırı derecede eleştirmek depresyonun bir belirtisi olabilir.
- 7. Alışılmadık davranışlarda bulunmak (örneğin; aşırı saldırganca davranmak, cinsel olarak aktif olmak, hırsızlık yapmak, ilaç ya da madde kullanmak gibi)
- 8. Sürekli televizyon seyretmek ya da tembelce yatmak, elini kolunu kaldırmama isteği depresyonun bir belirtisi olabilir.
- 9. Aşırı hız yapmak ya da tehlikeli ve riskli davranışlarda bulunmak depresyonun belirtisi olabilir.
- 10. İntihar hakkında konuşmak genellikle depresyona işaret etmektedir.

Bu etkinlik, Ann Vernon, 2008 “Düşünce, Duygu, Davranış; Ergenler İçin Duygusal Eğitim Programı (7-12. Sınıflar)” kitabından uyarlanmıştır.

EK-10. ANKSİYETİYİ (KAYGIYI) TANIMA ÇALIŞMA FORMU

Yönerge: Aşağıdaki sorulara doğru (D) ya da yanlış (Y) şeklinde cevap verin.

- 1. Ağız kuruluğu anksiyetenin bir belirtisi olabilir.
- 2. Sıcaklığa bağlı olmayan terleme yaşıyorsanız bu anksiyetenin bir belirtisi olabilir.
- 3. Kaygılı olduğunuzda genellikle nefes darlığı yaşarsınız.
- 4. Kaygılı olduğunuzda hızlı kalp artışı yaşarsınız.
- 5. Dikkati toplamakta güçlük yaşamak anksiyetenin bir belirtisi olabilir.
- 6. Yutkunmada güçlük ya da boğazda düğümlenme anksiyetenin bir belirtisi olabilir.
- 7. Kaygı yaşayabileceğin yerlerden kaçınmak.
- 8. Uykuya dalmakta ya da uyamakta güçlük anksiyetenin bir belirtisi olabilir.
- 9. Sıklıkla endişe etmek anksiyetenin bir belirtisi olabilir.
- 10. Sıklıkla tehlike içeren düşünceler anksiyetenin bir belirtisi olabilir.

Bu etkinlik, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

**EK-11. İNANÇLARIM, İNANÇLARIM VE İNANÇLARLA İLGİLİ
PARÇALAR**

Aşağıda belirtilen inançları şeritler halinde kesin ve zarfın içerisine koyarak her iki kişiye bir zarf gelecek şekilde dağıtın.

O asla benim için orada olmayacak.	Eğer hepsinden A alamazsam bu aptal olduğum anlamına gelmez.
İlk konuşan kütüphaneyi yapmak isterim.	Onunla bir daha asla konuşmayacağım.
Bugüne kadar sahip olduğum en değersiz arkadaşım	O işi alamayabilirim fakat diğer seçenekler var.
Ailem asla benim hiçbir şey yapmam izin vermez.	Yaptığım her şey yanlış
Umarım bu sınavda iyi yaparım.	Beni değil de başkasını takım kaptanı olarak seçen beden eğitimi öğretmeni tamamen haksız davrandı.
Konularım çok gerisindeyim. Asla yetişemeyeceğim.	Oyunun içerisinde o parçanın olmamasını tercih ederdim, ancak zorunluysam yapabilirim.
Öğretmene tahammül edemiyorum.	Yaptığım hiçbir şey onlar için iyi değil.
Sadece onu yapması beni kızdırıyor.	Keşke onun olaylara baktığı gibi muhteşem bakabilsem.
Keşke anneler bana daha fazla özgürlük verseler.	Eğer benden ayrılırsa hayatım bir daha aynı gibi olmayacak.
Bu iş görüşmesinde umarım iyi cevaplar verebilirim.	Benim için bir kilometre koşmak çok zor ama sadece denemeye çalışıyorum.

İNANÇLARIM

Yönerge: Kesilmiş parçaları akılcı olmasına ve olmamasına göre boş sütunlara yerleştirin.

AKILCI	AKILCI OLMAYAN

Bu etkinlik, Ann Vernon, 2008 “Düşünce, Duygu, Davranış; Ergenler İçin Duygusal Eğitim Programı (7-12. Sınıflar)” kitabından uyarlanmıştır.

EK-12. KENDİNLE TARTIŞ

Aşağıdaki akılcı olmayan inançları anlatan, sizin ya da başkasının başından geçmiş örnek bir durum yazıp, bu durumlarla başa çıkmak için sorulabilecek soruları yazın.

1. Her şey istediğim gibi gitmezse çok kötü olur.

Durum:

Başa çıkmaya yönelik sorular:

2. İnsanlar hata yapmamalıdır.

Durum:

Başa çıkmaya yönelik:

3. Hiçbir şey için çok çalışmak zorunda kalmamalıyım.

Durum:

Başa çıkmaya yönelik:

4. Her şeyi mükemmel yapmalıyım.

Durum:

Başa çıkmaya yönelik:

5. İnsanlara adil davranılması gerekir.

Durum:

Başa çıkmaya yönelik:

6. İnsanlar beni reddettiği zaman, onlara iyi davranmamalıyım.

Durum:

Başa çıkmaya yönelik:

7. Eleştirilmeye dayanamıyorum.

Durum:

Başa çıkmaya yönelik:

8. Mutsuzsam, bu benim hatam değil ve bunu asla değiştiremem.

Durum:

Başa çıkmaya yönelik:

Bu etkinlik, Ann Vernon, 2008 “Düşünce, Duygu, Davranış; Ergenler İçin Duygusal Eğitim Programı (7-12. Sınıflar)” kitabından uyarlanmıştır.

EK-13. MÜCADELE ET

Son sınıf öğrencisi olan Emre, üniversiteye başvuru sürecindedir. Anne ve babası masraflarını karşılamasına yardımcı olması için birçok bursa başvuruda bulunması doğrultusunda çok fazla baskı uygulamaktadır. Başvuru formlarını okumasına ve onlara cevap yazmaya başlamasına karşın, çalışmasının asla ebeveynlerinin kendisinden umduğu gibi bir finansal destek almayı sağlamak için yeterince iyi olmadıklarından emindir. Gerçekte, bunu hiç söylememiş olmalarına rağmen, anne ve babası onun devlet üniversitesine gitmesini ve maliyetleri azaltacağı için evde yaşamasını istemektedir. Bu Emre'nin istediği son şeydir. Onun gerçekte istediği şey basketbol oynamaktır, fakat bölgedeki en iyi üçlük atıcısı olmasına rağmen şehirdeki üç küçük üniversiteden biri için basketbol bursu kazanma şansı olmadığından emindir.

Emre arkadaşlarından da baskı görmektedir. Onlar Emre'yle aynı şehirde kalmak istemektedirler, böylece aynı apartman dairesinde birlikte kalabilecek ve bir devlet üniversitesine gidebileceklerdir. Emre eğer bu gerçekleşirse asla yeni arkadaşlara sahip olmayacağını ve yaşamının geri kalan kısmını bu şehirde geçireceğini düşünerek korkmaktadır. Psikolojik danışmanı onun notlarının gerçekten üniversiteye gidebilecek kadar iyi olduğunu söyler, fakat Emre bu yıl iyi not ortalamasını sürdürebilmesinin yolu olmadığını, çünkü her şeyin çok zor olduğunu düşünmektedir.

Özellikle Emre'nin son zamanlarda gerçekten hoşlandığı birisiyle çıkmaya başlamasından beri, bunların hepsi kafasını çok karıştırmaktadır. O alt sınıftadır ve Emre eğer buradan ayrılır ve uzak bir şehirdeki bir üniversiteye giderse, ilişkilerinin biteceğini ve bir daha asla böyle mutlu bir ilişkisi olmayacağını düşünmektedir. Belki bütün bu karışıklıktan kurtulmanın bir yolu bir işe girmek, evde yaşamak ve şu an üniversiteyi unutmaktır. Bir başka yol anne babası, arkadaşları ve kız arkadaşı ile burada olmaktır ve böylece herkesin mutluluğu konusunda endişelenmeyecektir.

MÜCADELE ET ÇALIŞMA FORMU

Yönerge: Aşağıda yer alan örneklerdeki hatalı düşünceleri belirleyiniz ve onlarla başa çıkabilmek için uygun yollar geliştiriniz.

1. Asla üniversiteye gidemeyeceğim.

Buradaki hata nedir?-----

Onu nasıl değiştirebilirsiniz?-----

2. Benden herkes iyi burslar alacak?

Buradaki hata nedir?-----

Onu nasıl değiştirebilirsiniz?-----

3. İyi bir burs alamazsam, bu ne kadar yeteneksiz olduğumu kanıtlayacak?

Buradaki hata nedir?-----

Onu nasıl değiştirebilirsiniz?-----

4. Herkesi memnun etmek zorundayım.

Buradaki hata nedir?-----

Onu nasıl değiştirebilirsiniz?-----

5. Bunların hepsi çok kafa karıştırıcı ve çok zor. Bunu yapabileceğimi sanmıyorum. Buradaki hata nedir?-----

Onu nasıl değiştirebilirsiniz?-----

Bu etkinlik, Ann Vernon, 2008 “Düşünce, Duygu, Davranış; Ergenler İçin Duygusal Eğitim Programı (7-12. Sınıflar)” kitabından alınmıştır.

EK-14. PROGRESİF KAS GEVŞETME EGZERSİZİ

Gözlerini kapa ve derin, derin bir nefes al...ta karnına kadar çek...nefesini bir an tut ve sonra ver...güzel...şimdi bir daha aynı şekilde nefes al ver...yine derin, derin bir nefes al nefesin ayak tabanlarından yukarıya doğru çıkışını, yukarı, yukarı, ta başının en uç noktasına kadar, tüm gerginliği, stresi toplamasını gözlerinin önüne getir. Şimdi vücudun ve vücudunun şu anda nasıl hissettiği üzerinde odaklanmanı istiyorum. Nasıl hissettiğine yoğunlaş...vücudun ağır mı, hafif mi, gergin mi, rahat mı hissediyor, kendini sakin mi yoksa kaygılı mı hissediyorsun? Vücudunun içine süzül ve tam şu anda ne hissettiğine dikkat et.

Şimdi dikkatini sağ eline vermeni istiyorum...sağ yumruğunu iyice sık, gittikçe daha da çok sık, sık, sık, sık, güzel, öylece tut, tut ve şimdi gevşe...farkı ayırt et...gergin bir kas ile gevşemiş bir kas arasındaki farkı. Kasını gevşettiğinde hissettiğin tatlı rahatlama duygusunu firt et.

Şimdi dikkatini sol eline vermeni istiyorum...sol yumruğunu iyice sık, gittikçe daha da çok sık, sık, sık, sık, güzel, öylece tut, tut ve şimdi gevşe...farkı ayırt et...gergin bir kas ile gevşemiş bir kas arasındaki farkı.

Gittikçe daha, daha rahatlamış hissediyorsun, derin bir şekilde rahatlamış, sakin, güvende, stressiz ve rahatlamış.

Şimdi dirseklerine odaklan ve pazılarını sık. Pazılarını sıkabildiğin kadar sık ve gerginlik duygusunu hisset...öylece tut, tut ve şimdi rahatla ve kollarını serbest bırak...bırak gevşeklik ta kollarına doğru yayılsın.

Gittikçe daha, daha rahatlamış hissediyorsun, derin bir şekilde rahatlamış, sakin, güvende, stressiz ve rahatlamış.

Şimdi başına odaklan ve alnını kırıştırabildiğin kadar çok kırıştır...öylece tut, tut, tut ve şimdi gevşe...rahat bırak(düzleştir)...kendini alnının tamamı düz, gevşek, düz ve gevşek olarak hayal et.

Şimdi çeneni sık, sıkıca ısır ve çenendeki gerilimi hisset...öylece tut, güzel, şimdi gevşet. Çenendeki gerginlik ile rahatlık arasındaki ayrımın gerçekten farkına var ve keyfini çıkar.

Şimdi omuzlarını ta havaya kaldırılabildiğin kadar kaldır. Başını omuzların arasında eğerken gerginliği muhafaza et, güzel, öylece tut, tut. Şimdi gevşe ve boynun,

boğazın ve omuzlarına doğru gevşekliğin yayılışını hisset. Şimdi boynunun gevşemiş omuzlarının arasında dengesini buldukça rahat ve zahmetsiz hissetmesinin keyfini çıkar.

Şimdi sırtına odaklan. Çok zorlamadığından emin olarak biraz bük. Sırtının alt kısımlarındaki gerginliğe odaklan. Gerginliği hisset ve rahatla. Sırtının alt kısımlarındaki ve karnındaki tüm gerginliğin yok oluşuna odaklan.

Gittikçe daha, daha rahatlamış hissediyorsun, derin bir şekilde rahatlamış, sakin, güvende, stressiz ve rahatlamış.

Şimdi ayak parmaklarını geriye doğru bükerek baldırlarını ger. Gerginliği incele ve öylece tut, tut, tut, tut ve şimdi rahatla ve baldırlarındaki gevşeme hissinin keyfini çıkar.

Şimdi ayak parmaklarını yüzüne doğru gererek kaval kemiklerinde gerginlik yarat. Bacaklarının her yerine yayılan ağırlık ve huzur hissinin keyfine vararak rahatla.

Şimdi vücudunun tamamındaki ağırlığı hisset. Keyfini çıkar. Gittikçe ağır, daha ağır, daha ağır, daha ağır ve daha da ağır ve daha, daha da gevşemiş olduğunu hisset. Sakin, güvende, gevşemiş, o kadar derin derin bir şekilde rahatlamış hissediyorsun.

Bu etkinlik, Torrey A. Creed, Jarrod Reisweber, Aaron T.Beck, 2014 “Okul Ortamlarındaki Ergenler İçin Bilişsel Terapi” kitabından alınmıştır.

EK-15. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: 1. Kız 2. Erkek
2. Doğum tarihiniz:/...../.....
3. Sınıfınız: 1. 9'uncu sınıf 2. 10'uncu sınıf 3. 11'inci sınıf 4. 12'nci sınıf
4. Kaç kardeşiniz var?(siz dahil):.....
5. Kardeşleriniz arasında siz kaçıncısınız?.....
6. Anneniz hayatta mı? 1. Evet 2. Hayır
7. Babanız hayatta mı? 1. Evet 2. Hayır
8. Aile yapınız nasıl?
 1. Çekirdek Aile(Anne-baba ve çocuklar)
 2. Kalabalık Aile(Anne-baba, çocuklar ve diğer yetişkinler)
 3. Parçalanmış Aile(Ebeveynlerden yalnız biri ve çocuklar)
9. Annenizin öğrenim düzeyi nedir?
 1. Okuma yazma bilmiyor
 2. Okur yazar
 3. İlkokul mezunu
 4. Ortaokul mezunu
 5. Lise mezunu
 6. Üniversite -Yüksekokul mezunu
 7. Yüksek Lisans ve üstü
10. Babanızın öğrenim düzeyi nedir?
 1. Okuma yazma bilmiyor
 2. Okur yazar
 3. İlkokul mezunu
 4. Ortaokul mezunu
 5. Lise mezunu
 6. Üniversite -Yüksekokul mezunu
 7. Yüksek Lisans ve üstü
11. Annenizin yaşı:
12. Babanızın yaşı:
13. Annenizin iş durumu nedir?
 1. Çalışıyor 2. İşsiz 3. EmekliÇalışıyor ise işi nedir?:
14. Babanızın iş durumu nedir?
 1. Çalışıyor 2. İşsiz 3. Emekli

Çalışıyor ise işi nedir?:

15. Ailenizin aylık ortalama geliri nasıl?

1. Çok İyi
2. İyi
3. Orta
4. Ortanın Altı
5. Kötü



EK-16. DEPRESYON, ANKSİYETE VE STRES ÖLÇEĞİ (DASS-42)

Açıklama: Lütfen her bir ifadeyi bugün dâhil son bir haftayı dikkate alarak size ne kadar uygun olduğuna göre işaretleyiniz. Her sorunun karşısında bulunan; 0 bana hiç uygun değil, 1 bana biraz uygun, 2 bana genellikle uygun ve 3 bana tamamen uygun anlamına gelmektedir.

	SON BİR HAFTADAKİ DURUMUNUZ	Hiçbir zaman	Bazen ve arasıra	Oldukça sık	Her zaman
1	Oldukça önemsiz şeyler için üzüldüğümü farkettim	0	1	2	3
2	Ağızımda kuruluk olduğumu farkettim	0	1	2	3
3	Hiç olumlu duygu yaşayamadığımı farkettim	0	1	2	3
4	Soluk almada zorluk çektim (<i>örneğin fizik egzersiz yapmadığım halde aşırı hızlı nefes alma, nefessiz kalma gibi</i>)	0	1	2	3
5	Hiçbir şey yapamaz oldum	0	1	2	3
6	Olaylara aşırı tepki vermeye meyilliyim	0	1	2	3
7	Bir sarsaklık duygusu vardı (<i>sanki bacaklarım beni taşıyamayacakmış gibi</i>)	0	1	2	3
8	Kendimi gevşetip salıvermek zor geldi	0	1	2	3
9	Kendimi, beni çok tedirgin ettiği için sona erdiğinde çok rahatladığım durumların içinde buldum	0	1	2	3
10	Hiçbir beklentimin olmadığı hissine kapıldım	0	1	2	3
11	Keyfimin pek kolay kaçırılabilirdiği hissine kapıldım	0	1	2	3
12	Sinirsel enerjimi çok fazla kullandığımı hissettim	0	1	2	3
13	Kendimi üzgün ve depressif hissettim	0	1	2	3
14	Herhangi bir şekilde <i>geciktirildiğimde</i> (<i>asansörde, trafik ışıklarında, bekletildiğimde</i>) sabırsızlandığımı hissettim	0	1	2	3
15	Baygınlık hissine kapıldım	0	1	2	3
16	Neredeyse herşeye karşı olan ilgimi kaybettiğimi hissettim	0	1	2	3
17	Birey olarak değersiz olduğumu hissettim	0	1	2	3
18	Alıngan olduğumu hissettim	0	1	2	3
19	Fizik egzersiz veya aşırı sıcak hava olmasa bile belirgin biçimde terlediğimi gözledim (<i>örneğin ellerim terliyordu</i>)	0	1	2	3
20	Geçerli bir neden olmadığı halde korktuğumu hissettim	0	1	2	3
21	Hayatın değersiz olduğumu hissettim	0	1	2	3
22	Gevşeyip rahatlamakta zorluk çektim	0	1	2	3
23	Yutma güçlüğü çektim	0	1	2	3
24	Yaptığım işlerden zevk almadığımı farkettim	0	1	2	3

25	Fizik egzersiz söz konusu olmadığı halde kalbimin hareketlerini hissettim (<i>kalp atışlarımın hızlandığını veya düzensizleştiğini hissettim</i>)	0	1	2	3
26	Kendimi perişan ve hüzünlü hissettim	0	1	2	3
27	Kolay sinirlendirilebildiğimi farkettim	0	1	2	3
28	Panik haline yakın olduğumu hissettim	0	1	2	3
29	Bir şey canımı sıktığında kolay sakinleşemediğimi farkettim	0	1	2	3
30	Önemsiz fakat alışkın olmadığım bir işin altından kalkamayacağım korkusuna kapıldım	0	1	2	3
31	Hiçbir şey bende heyecan uyandırmıyordu	0	1	2	3
32	Birşey yaparken ikide bir rahatsız edilmeyi hoş göremediğimi farkettim.	0	1	2	3
33	Sinirlerimin gergin olduğunu hissettim	0	1	2	3
34	Oldukça değersiz olduğumu hissettim	0	1	2	3
35	Beni yaptığım işten alıkoyan şeylere dayanamıyordum	0	1	2	3
36	Dehşete düştüğümü hissettim	0	1	2	3
37	Gelecekte ümit veren birşey göremedim	0	1	2	3
38	Hayatın anlamsız olduğu hissine kapıldım	0	1	2	3
39	Kışkırtılmakta olduğumu hissettim	0	1	2	3
40	Panikleyip kendimi aptal durumuna düşüreceğim durumlar nedeniyle endişelendim.	0	1	2	3
41	Vücudumda (<i>örneğin ellerimde</i>) titremeler oldu.	0	1	2	3
42	Bir iş yapmak için gerekli olan ilk adımı atmada zorlandım	0	1	2	3

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1979 yılında Kırşehir’de doğan Zeynep AKKUŞ ÇUTUK, 1999 yılında Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından mezun olmuştur. 2005 yılında Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi yüksek lisans programını tamamlamıştır. 2016 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Aile Eğitimi ve Danışmanlığı bölümünde ikinci yüksek lisansını bitirmiştir. 2012 yılında Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalında doktora öğrenimine başlamıştır.

1999-2006 yılları arasında Kayseri ve Ankara’da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okullarda rehber öğretmen olarak görev yaptı. 2006 yılında Hava Kuvvetleri Komutanlığı’nda Öğretmen/Subay olarak göreve başladı. Evli olan Zeynep AKKUŞ ÇUTUK halen Amasya/Merzifon 5.Ana Jet Üs K.lığında görev yapmaktadır.

Eposta: zeynepdr1001@hotmail.com