

# Sınav Kaygısına Sahip Bir Ergenle Çalışma: Kısa Süreli Bilişsel Davranışçı Müdahale

Working with an Adolescent with Test Anxiety: Short-Term Cognitive Behavioral Intervention

Mücahit AKKAYA<sup>[1]</sup> Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi: 03 Mayıs 2023

ÖZ

Kabul Tarihi: 8 Ekim 2023

Sınav kaygısı, özellikle eğitim ve psikoloji alanlarında uzun yıllardır araştırılan ve sürekli değişen eğitim ve sınav sistemiyle beraber hâlâ güncelliğini koruyan bir konudur. Sınav kaygısı, liselere geçiş sınavıyla beraber ortaokul öğrencileri için giderek artan bir sorun olmaktadır. Sınav kaygısı ile baş etmede bilişsel davranışçı terapinin etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir ancak bu yöntemin ergenlerle etkililiğinin sınırlı olduğu çok fazla çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu olgu sunumunda sınav kaygısı yaşayan 14 yaşındaki bir sekizinci sınıf öğrencisiyle yapılan altı oturumluk kısa süreli bilişsel davranışçı temelli psikolojik danışma süreci ele alınmıştır. Aynı zamanda süreç sırasında bir ebeveyn oturumu ve bir izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Kısa süreli bilişsel davranışçı psikolojik danışma yaklaşımının esas alındığı psikolojik danışma sürecinde A-B-C modelinden, bilişsel çarpıtmaların ve olumsuz otomatik düşüncelerin ortaya konulmasından yararlanılmıştır. Danışanın bilişsel çarpıtmalarını ve olumsuz otomatik düşüncelerini değiştirmesi sağlanmıştır. Danışan sınava yönelik düşüncelerini yeniden çerçevelemiştir. Danışan artık sınavın ona korkutucu gelmediğini ve sınavı sadece bir sınav olarak gördüğünü ifade etmiştir. Aynı zamanda danışanın ilk başlardaki kaygılı ve stresli beden duruşu, oturumun sonlarında yerini daha rahat ve özgüvenli bir beden duruşuna bırakmıştır. Literatürle uyumlu bir şekilde, uygulanan bilişsel davranışçı psikolojik danışma temelli kısa süreli müdahalenin, danışanın sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** sınav kaygısı, bilişsel davranışçı terapi, liselere geçiş sistemi

Received Date: May 3, 2023

ABSTRACT

Accepted Date: October 8, 2023

Test anxiety has been a topic that has been researched for many years, especially in the fields of education and psychology, and is still up-to-date with the ever-changing education and examination system. Test anxiety is an increasing problem for middle school students with the entrance test to high schools. Cognitive behavioral therapy is known to be an effective method in dealing with test anxiety. In this case report, a six-session cognitive behavioral therapy-based counseling process with a 14-year-old eighth grade student who had test anxiety is discussed. In the counseling process, which is based on the cognitive behavioral therapy approach, the A-B-C model, cognitive distortions and negative automatic thoughts were used. The client was enabled to change her cognitive distortions and negative automatic thoughts. The client reframed her thoughts about the Test. The anxious and stressful body posture of the client at the beginning has left its place to a more comfortable and confident body posture at the end of the session. Consistent with the literature, it has been observed that cognitive behavioral therapy-based counseling sessions are effective.

**Keywords:** text anxiety, cognitive behavioral therapy, transition to high school exam

Atıf Cite Akkaya, M., & Demirtaş Zorbaz, S. (2023). Sınav Kaygısına sahip bir ergenle çalışma: Kısa Süreli Bilişsel Davranışçı Müdahale. *Humanistic Perspective*, 5 (3), 1148-1165. <https://doi.org/10.47793/hp.1291925>

[1] Uzm. | Millî Eğitim Bakanlığı | Psikolojik Danışman | Diyarbakır | Türkiye | ORCID: 0000-0002-1927-0233 | [mucahitakkayapdr@gmail.com](mailto:mucahitakkayapdr@gmail.com)

[2] Doç. Dr. | Ankara Üniversitesi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Ankara | Türkiye | ORCID: 0000-0003-0040-9095

## GİRİŞ

**E**rgenlik dönemi birçok güçlüğü beraberinde barındırmaktadır. Bir yandan fiziksel, sosyal ve kişisel gelişimine odaklanan ergen, bir yandan da öğrenci olmanın gerekliliklerini yerine getirmeye çalışmaktadır. Bu dönemde ergenler kendi kendilerine gerçekleştirmede güçlük çekebilecekleri yüksek umutlara ve şimdiki ya da gelecekteki yaşamı için birçok isteğe sahip olabilmektedirler (Adams, 1995). Aynı zamanda birçok stres yaratan duruma karşı karşıya kalabilmekte ve bu stres durumları sosyal ve okul temelli olarak ikiye ayrılabilir (Eryılmaz, 2009). Dolayısıyla sahip olduklarından daha iyisine sahip olma isteği onların akademik hayatlarında bir stres unsuru olabilmekte ve daha iyi bir eğitim hayali kuran ergenlerde Türkiye’deki sınav sistemi bazen kaygı verici bir hale gelebilmektedir.

Orta ergenlikten geç ergenliğe geçiş dönemine denk gelen (Parlaz vd., 2012) sekizinci sınıfta nasıl bir lisede okuyacaklarını ve dolaylı olarak üniversite seçimlerini de belirleyebilecek olan liselere giriş sınavına hazırlanan ergenler sınava sadece tek bir defa girebilmenin de etkisiyle sınav kaygısını yoğun bir şekilde yaşayabilmektedirler. Liselere Giriş Sınavı (LGS), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılından itibaren uygulanmaya başlanan, tüm öğrencilerin sınava girme zorunluluğunu ortadan kaldırarak merkezi yerleştirme ve adrese dayalı yerleştirme seçenekleri ile öğrencilerin liselere yerleşmesine olanak sağlayan bir sistemdir. Liselere Giriş Sınavı (LGS), sabah ve öğlen oturumu olarak iki aşamada uygulanmaktadır. Sabah oturumunda 8. sınıf öğrencilerine 50 soruluk sözel bölümü (20 Türkçe, 10 T.C. İnkılap Tarihi, 10 Din Kültürü, 10 İngilizce) testi, öğlen oturumunda 40 soruluk sayısal bölümü (20 Matematik, 20 Fen) testi yapılmaktadır (MEB, 2018). Ortaokuldan mezun olan öğrencilerin ancak %10’u nitelikli (merkezi sınav puanı ile öğrenci alan) okullara yerleşebilirken, %90’lık kesim adrese dayalı liselere yerleşmektedir (Demir ve Yılmaz, 2019). Bu durum Liselere Giriş Sınavı (LGS)’nin önemini ve güçlüğünü artırmaktadır. Dolayısıyla LGS, özellikle sekizinci sınıf öğrencilerinde kaygı unsuru olan bir sınav haline gelebilmektedir.

Sınav kaygısı, özellikle eğitim ve psikoloji alanlarında uzun yıllardır araştırılan ve sürekli değişen eğitim ve sınav sistemiyle beraber hâlâ güncelliğini koruyan bir konudur. Sınav kaygısı literatürünün öncülerinden olan Sarason (1977), kaygının özelliklerinin akademik veya değerlendirme durumlarında görüldüğünde sınav kaygısından bahsedilebileceğini öne sürmektedir. Aynı zamanda sınav kaygısı, sınav esnasında bireyin kendi beceri ya da bilgilerinden şüphe duyarak ‘yapamayacağım’ gibi düşüncelere sahip olduğu bilişsel boyut ve kendini hasta hissetme gibi duygusal boyut olmak üzere iki boyuttan oluşan bir kavram (McDonald, 2001) olarak da tanımlanabilmektedir. Sınav kaygısının standart test sonuçlarından akademik ortalamaya kadar öğrencilerin başarısını etkilediği (Ali ve Mohsin, 2013; Von der Embse ve diğerleri., 2018) bilinmektedir. Dolayısıyla sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin bu kaygılarını

azaltmaya yönelik yapılacak müdahaleler aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarının artmasına da katkı sağlayabilecektir. Akademik başarının da özellikle çocukların akademik (Balkis, 2018) olduğu kadar, sosyal (Wentzel, 1991) ve kariyer (Negru-Subtirica ve Pop, 2016) gelişimlerdeki olumlu rolü dikkate alındığında öğrencilerin sınav kaygısıyla etkili bir şekilde baş etmelerine yardımcı olmak oldukça önemlidir. Öğrencilere sınav kaygısıyla baş etmelerinde yardımcı olmanın yollarından biri de uygulanan psikolojik danışma müdahaleleridir ve bu amaçla da kullanılan birçok psikolojik danışma yaklaşımı mevcuttur.

Kaygıya müdahale etmede en etkili yaklaşımların bilişsel, davranışsal ya da bilişsel davranışçı yaklaşımlar olduğu çeşitli meta analiz çalışmalarıyla ortaya koyulmuştur (Amani ve Sheykhaliadeh, 2021; Ergene, 2003; Hofman ve Smits, 2008). Bilişsel davranışçı yaklaşım veya daha yaygın kullanımıyla bilişsel davranışçı terapi (BDT), kısa süreli, şimdi ve buraya odaklanan, var olan sorunları çözmeyi, işlevsel olmayan düşünce ve davranışları değiştirmeyi amaçlamaktadır (Beck, 1964). BDT temel olarak olayların kendisinden çok bireylerin olayları yorumlayış şekillerinin onların tepkilerini (duygusal, davranışsal, fiziksel) etkilediği varsayımına dayanmaktadır (Beck ve Fleming, 2021). BDT'nin en temel amaçlarından biri, olumsuz otomatik düşünceler ile yanlış inançların değiştirilmesidir (Sorias, 2021). Bilişsel davranışçı terapide işlevsel olmayan düşünce ile davranış kalıplarının tespit edilmesi, ergenin daha sağlıklı ve işlevsel olan bir yapıya sahip olmasının sağlanması hedeflenir (İkiz ve Sakarya-Çınkı, 2020). Bilişsel davranışçı psikolojik danışma uygulamalarının ve alt yaklaşımlarının ergenlere olumlu katkı sağladığına ilişkin araştırma sonuçları da mevcuttur (İkiz ve Sakarya-Çınkı, 2020). BDT'nin ergenlerde depresyon (Reinecke vd., 1998; Spirito vd., 2011), travma sonrası stres bozukluğu (Smith vd., 2007), madde kötüye kullanımı (Waldron ve Kaminer, 2004) gibi psikolojik güçlüklerle müdahale etmede etkili bir yaklaşım olduğu görülmektedir.

BDT, birçok psikolojik güçlekle baş etmede yararlı bir yaklaşım olmasının yanı sıra yapılan çalışmalar (Otte, 2022; Warwick vd., 2017) sınav kaygısı da dahil olmak üzere kaygı ile ilgili güçlüklerin azaltılmasında da BDT'nin etkisini kanıtlamaktadır. Aynı zamanda bireysel ya da bireysel müdahale yöntemiyle birleştirilmiş grup çalışmaları diğer yöntemlere kıyasla danışanlar üzerinde en büyük etkiyi yaratmaktadırlar (Ergene, 2003). Okullarda yapılacak uygulamalarda da BDT'nin öğrencilerin kaygısını azaltmada etkili bir yol olduğu ve gerek bireysel gerekse de grup müdahalelerinde kullanılabileceği önerilmektedir (Thompson vd. 2012). Dolayısıyla sınav kaygısıyla baş etmede uzmanların başvuracağı ilk yollardan birinin Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) temelli bireysel müdahale yöntemleri olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte BDT'nin sınav kaygısına müdahale etmede etkili bir yol olduğu bilinse de literatürde ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısına müdahale etme ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ile ilgili çeşitli görüşler mevcuttur (Ergene, 2003; Von Der Embse vd., 2013).

Çocuklarla yapılan çalışmalardan biri olan Wood vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada çocuk odaklı bilişsel davranışçı yöntem ile aile odaklı bilişsel davranışçı yöntemlerini uygulamış ve her iki yöntemin de çocukların kaygısına müdahale etmede etkili olduğunu ortaya koyarken aile odaklı davranışçı yöntemin etkilerinin daha fazla olabileceğinden bahsetmişlerdir. Dolayısıyla özellikle çocuklarla çalışırken ebeveynlerin de sürece dahil olmasının önemli olduğunu altı çizilmektedir. Kaygı bozukluğu olan çocuklarla BDT'nin etkililiğine dair çalışmalar (örn. Barrett vd., 2001; Walkup vd., 2008) olsa da sınav kaygısı ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olması sınav kaygısı yaşayan çocuklara uygulanacak müdahale yöntemleri ile ilgili daha fazla uygulamalı çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Böylelikle Türkiye'deki eğitim sistemi içerisinde sınav kaygısı yaşayan ergenlerin kaygıyla baş etmelerine yönelik gerçekleştirilebilecek kısa süreli bilişsel davranışçı psikolojik danışma yaklaşımının etkililiğinin ortaya konulması bu konudaki uygulamacılara yol gösterici olabilecektir. Buradan hareketle bu çalışmada sınav kaygısı yaşadığı şikayetiyle ailesi ve öğretmeni tarafından yönlendirilen bir ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilen BDT temelli psikolojik danışma süreci ele alınmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada öğrencinin annesi ile de ebeveyn oturumu gerçekleştirilmiştir. Böylelikle ebeveyn oturumlarıyla birleştirilmiş kısa süreli BDT uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısına olan etkisinin ortaya konması hedeflenmiştir.

### OLGU

Olgu D., 14 yaşında ortaokul 8. sınıf öğrencisi olan bir kız çocuğudur. Dört çocuklu bir ailenin en büyük çocuğu olan D.'nin anne-babası sağ olup birlikte yaşamaktadır. Anne ev kadını olup, baba çaycı olarak çalışmaktadır. Daha önce herhangi bir tıbbi tanı almamış olan danışan, herhangi bir psikiyatrik yakınmaya da sahip değildir. Birinci yazarın ücretsiz olarak psikolojik danışma hizmeti vereceğine ve gönüllü danışanlar aradığına dair okulda yaptığı duyuru sonrası danışanın annesinin ve öğretmenlerinin yönlendirmesi sonucu psikolojik danışma sürecine alınmıştır. Danışan annesiyle iyi anlaşıklarını, annesini sırdaşı olarak gördüğünü, paylaşımlarının güçlü olduğunu belirtmiştir. En büyük kardeşi ile zaman zaman anlaşmakta zorlandığını, ancak kenetlenmeye ihtiyaç duyulan anlarda bir araya gelip birlikte hareket edebildiklerini belirtmiştir. Babasıyla olan ilişkisini de sıcak ve samimi olarak değerlendiren danışan, babasının çalışma saati ile kendisinin sınav hazırlığına ayırdığı sürenin birbirleri ile daha az vakit geçirmelerine yol açtığını dile getirmiştir. Arkadaşlık ilişkilerini "*arkadaşım çok değil ancak yakın olduğum, samimi birkaç arkadaşım var, onlarla vakit geçirmekten hoşlanıyorum.*" diyerek değerlendirmiş, arkadaşlarıyla genelde iyi anlaşan, uyumlu biri olarak kendisini tanımlamıştır. Danışan, ön görüşmede, yoğun sınav kaygısı yaşadığını, dikkatsiz olduğunu ve dikkatsizlikle başa çıkmak istediğini söylemiştir. Yönlendirme sırasında da aile ile yapılan görüşmede, danışanın sınav kaygısının yüksek olduğu, sınav kaygısından ötürü onun Liseye Giriş Sınavı'nda (LGS) başarısız

olmasından korktuklarını belirtmişlerdir. Danışanın sınavda başarısız olacağım, LGS üstesinden gelinemeyecek kadar güç bir sınav, sınavda başarısız olursam kimse beni sevmez, ailemin, öğretmenlerimin gözündeki değerimi kaybederim düşünceleri kısa süreli bilişsel davranışçı terapi yaklaşımı ile müdahale yapılmasının faydalı olabileceğini göstermiştir. Süpervizyon süreci ve çalışmanın bilimsel yayın amaçlı kullanılabileceğine ilişkin danışanın ve annesinin sözlü/yazılı onamı alınmıştır.

### Planlama ve Müdahale

Oturlara başlamadan önce ebeveynlerden ve öğretmenden çocuğun sınav kaygısına sahip olması ile ilgili bilgi alınmıştır. Liselere giriş sınavı söz konusu olduğunda, ellerinde titreme, nefes alışverişini kontrol etmede zaman zaman zorlanma, başarısız olacağına dair yaygın inanç, sınavı üstesinden gelinemeyecek çok zor bir durum olarak görme öğrenci ile ilgili verilen ilk bilgiler olarak öne çıkmaktadır. Kaygı ile mücadelede etkili bir yol olduğu kanıtlanan BDT ile psikolojik danışma sürecinin yürütülmesine karar verilmiştir. Danışma oturumları birinci yazar tarafından ikinci yazarın süpervizörlüğünde gerçekleştirilmiştir. Her iki yazar da psikolojik danışma alanında eğitim görmüş ve bilişsel davranışçı terapi eğitimleri almıştır. Danışanla haftada bir kez, 40-45 dakika süren oturumlar boyunca bir araya gelinmiştir. Süreç danışanla gerçekleştirilen altı psikolojik danışma oturumu, bir izleme oturumu ve bir de ebeveyn oturumu olmak üzere toplam sekiz oturumla tamamlanmıştır. Danışana süreçte uygulanan müdahale planının özeti Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Psikolojik danışma sürecinin akışı*

Oturum Sayısı	Oturumların İçeriği
1. Oturum	Tanışma, terapötik ilişkinin kurulmaya çalışılması, sorunun öğrenilmesi, ev ödevi.
2. Oturum	Sınav kaygısı hakkında konuşmaya başlanması, sorunun tanımlanması, danışma hedefinin belirlenmesi, otomatik düşüncelerin ortaya çıkarılması.
3. Oturum	A-B-C modelinin tanıtılması, bilişsel çarpıtmaların ve otomatik düşüncelerin ortaya çıkarılması.
4. Oturum	Bilişsel çarpıtmaların sorgulanması, otomatik düşüncelerin yol açtığı duyguların fark edilmesi, düşüncelerin değişmesiyle birlikte beden duruşunda rahatlamının görülmesi.
5. Oturum	“Felaket senaryosu” üzerinden danışanın düşünce biçiminin öğrenilmesi, danışanın düşüncelerindeki çarpıtmaların yerini olumlu ve olumsuz ihtimallerin bir arada olduğu düşünce biçimine bırakmaya başlaması, hoşlandıklarım ve hoşlanmadıklarım adlı etkinliğin oturumda uygulanması, sonlandırmaya hazırlık.
6. Oturum	Danışanın bilişindeki değişimin kendisi tarafından ifade edilmesi, danışandaki değişimin psikolojik danışman tarafından dile getirilmesi, süreç boyunca danışanın gösterdiği değişimin psikolojik danışman tarafından danışana fark ettirilmesi, izleme oturumu hakkında bilgi verilmesi.
7. Ebeveyn Oturumu	Dördüncü oturumdan önce, psikolojik danışma süreci hakkında ebeveyn geri bildirimlerinin alınması, ebeveynin danışanın psikolojik danışma sürecinden daha fazla yararlanabilmesi adına yapabileceklerini fark etmesini sağlama.
8. İzleme Oturumu	İzleme oturumu, sonlandırma oturumundan dört ay sonra gerçekleştirilmiştir. Danışanın psikolojik danışma sürecinde öğrendiklerini yaşamına aktarıp aktarmadığının sorgulanması, danışanın sınav kaygısına yönelik yaşantı ve düşüncelerinin gözden geçirilmesi.

Tabloda görüldüğü gibi danışma sürecinde danışanın özellikle otomatik düşüncelerinin değişmesi ve yerine daha işlevsel düşüncelerin yerleştirilmesi üzerinde durulmuştur. Çocuklarla çalışırken ailenin de sürece dahil edilmesinin yapılacak müdahalelere kolaylık sağlayacağı düşünüldüğünden ön görüşme harici bir oturumluk ebeveyn eğitim oturumu da planlanmıştır. Danışanın beşinci oturumun sonunda hedeflerine ulaştığı psikolojik danışman ve süpervizör tarafından değerlendirilerek altıncı oturumda danışma süreci sonlandırılmış ve bir izleme oturumu planlanmıştır.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen vaka çalışmasının değerlendirilmesinde birkaç yöntemden yararlanılmıştır. Yin'e (2003) göre vaka çalışmalarının etkililiğinin değerlendirilmesinde doküman incelemesi, arşiv incelemesi, görüşmeler, doğrudan gözlemler, katılımlı gözlem ve fiziksel çıktılar kullanılabilir. Bu çalışmada da danışanın sınav puanlarının incelenmesi, danışanla görüşme ve psikolojik danışmanın danışanı gözlemlemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Vaka çalışmalarının nasıl değerlendirmesi gerektiğine ilişkin hala bir çok tartışma mevcut olmakla beraber üçgenleme tekniğinin de kullanılması önerilmektedir (Tellis, 1997; Yin, 2013). Dolayısıyla bu çalışmada danışanın öz-değerlendirmesinin yanı sıra ebeveyn değerlendirilmesi de alınmıştır. Aynı zamanda sürecin değerlendirilmesinde psikolojik danışmanın yanı sıra ikinci yazar olan süpervizör de danışma kayıtlarını incelemiştir. Ayrıca sınav kaygısının akademik başarısına olan etkisi göz önünde bulundurularak danışanın sınavlardaki başarısı da izlenmiştir.

### Terapötik Süreç

Danışanla yapılan kısa ön görüşmeden sonra, ilk oturumda terapötik bir ilişki kurulmak amaçlanmıştır. İlk oturumda, danışanın günlük rutininin keşfedilmesine yönelik sorular sorulmuş ardından aile ilişkileri, anne-babasıyla kurduğu iletişim ve kardeşleriyle kurduğu iletişim bağlamında ele alınmıştır. Ardından danışanın arkadaşlık ilişkileri incelenmiş, danışanın arkadaşlık ilişkileri, yakın arkadaşları, arkadaşlık ilişkilerine bakış açısı başlıkları altında konuşulmuştur. Oturumun ortalarından itibaren ise, danışanı psikolojik danışma almaya getiren süreç ele alınmıştır. Anne ve öğretmenin yönlendirilmesiyle psikolojik danışmaya gelen danışan, sınav sonrasında soruları çözebildiğini ancak sınavdayken aklına bir şeyin gelmediğini ifade etmiştir. Danışan sınav kaygısını ortaokuldan itibaren daha yoğun deneyimlediğini, rekabeti daha çok yaşadığı durumlarda sınav kaygısının arttığını belirtmiştir. Bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: *Evde deneme çözerken, test çözerken bir sorun yok. Ne zaman ki başarılı öğrencilerle sınava giriyorum, rekabetin olduğunu hissediyorum o zaman kaygım artıyor, ya başarılı olamazsam, ya beni geçerlerse diye düşünüyorum.* Danışanla gerçekleştirilen ilk oturumda, sınavla ilgili konuşmaya başlandığı andan itibaren, danışanın konuşmasına eşlik eden jestlerin de olduğu gözlenmiştir. Danışan konuşurken ayaklarını birbirine vurmaya başlamış, ayaklarında yer yer

titremelerin olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı ile ilgili konuşmaya başlamadan önce danışanın beden duruşunda, oturuşunda ise herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. İlk oturumun sonunda, ikinci oturum öncesi buz kırıcı bir çalışma olması amacıyla “favorilerim” (Vernon, 2002) adlı bir etkinlik ev ödevi olarak verilmiştir. Favorilerim, danışanın favorilerini, favori aktiviteler, hobilerim, film/dizi ve müzikler başlıkları altında yazdığı bir etkinlikten oluşmaktadır.

İkinci oturumda, favorilerim etkinliği üzerine danışanla konuşulmuş, danışan etkinliğe verdiği yanıtları açıklamıştır. Danışan favori etkinliklerini gerçekleştirirken kendisine iyi geldiğini, onu rahatlattığını belirtmiştir. Sınav kaygısı ile ilgili konuşmaya başladığında ise, sınavda başarılı olmanın danışan için ifade ettiği anlam sorulmuş, danışan başarılı olmanın çalıştığının kanıtı olduğunu, kendisiyle ilgili olumsuz görüşlere sahip kişilere yanıldıklarını göstermenin bir yolu olarak başarılı olmayı gördüğünü belirtmiştir. Danışan, ayrıca başarılı olmakla, değer görmeyi bir arada görmektedir. Başarılı olduğu takdirde, başarısını sürdürdüğü zaman öğretmenlerinden, ailesinden, çevresinden değer görmeye devam edeceğine inanmaktadır. Bu düşüncesini, *ailemin, öğretmenlerin benle ilgilenmeye devam etmeleri için, başarılı olmam gerekiyor, başarılı olmazsam onların bana gösterdiği ilgiyi kaybederim*, sözleriyle ifade etmiştir. Sınavda başarılı oldukça kaygısının da azalacağını düşünen danışan, sınav sonuçları kötü geldiğinde ise moralinin bozulduğunu belirtmiştir.

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikolojik danışma oturumlarında otomatik düşüncelerin gerçek değil de danışanın görüşlerini yansıttığını ortaya koymaya çalışmak önemlidir (Sorias, 2021). Danışanın sınav kaygısına eşlik eden düşünceler incelendiğinde ise, sınavı yetiştirememe, dikkatsizlik ve yapamayacağım düşüncesinin ön planda olduğu görülmüştür. Tek tek, sınavı yetiştirememe, dikkatsizlik ve yapamayacağım düşüncesinin ne anlama geldiği öğrenilmeye çalışılmıştır.

Üçüncü oturumda ise danışanın bir önceki oturumda ifade ettiği sınav kaygısını tetikleyen faktörler bağlamında BDT modeli anlatılmıştır. A-B-C modeli üzerinden danışanın düşünceleri, bilişsel çarpıtmaları ve olumsuz otomatik düşünceleri ele alınmıştır. A-B-C modelinde A, duygu ve davranışı tetikleyen olayı, B, kişinin yaşananlara veya duruma ilişkin düşüncelerini, C ise A ve B'nin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan duygu veya davranışı temsil etmektedir (Hackney ve Cormier, 2008). A-B-C modeli üzerinden yapılan örneklerle danışanın süreye ilişkin kaygılarının yersiz olduğu, sınavı planladığı sürede tamamladığı ortaya konmuştur. Sınavı yetiştiremeyeceğine ilişkin düşüncelerini değiştirmek istediğini belirten danışan, sınav anında sınavdaki diğer arkadaşlarını gözlemediğini ve kendi durumuyla onların durumu arasında kıyaslamaya gittiğini ve onlar sınavı yetiştiriyor, ben sınavı yetiştiremiyorum düşüncesine sahip olduğunu belirtmiştir. Sınavı yetiştiremeyince de başarısız olacağını düşündüğünü söylemiştir. Danışanın bu düşüncesi ele alınmış, sayfaların hızlı bir şekilde çevrilmesinin, sınavın hızlıca bitirildiği, sınavda başarılı

olunacağı anlamına gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Danışanın bilişsel çarpıtmaları ve otomatik düşünceleri A-B-C modeli bağlamında ortaya çıkarılmıştır (Uzun paragraf sorusu zordur düşüncesi yerine, sorunun zor olup olmadığı metnin uzunluk ve kısalığına bağlı değildir düşüncesinin yerleşmesi, Sınavı yetiştiremiyorum demesine rağmen, sorulara ayırdığı süreler yazıldığında planladığı şekilde sınavları çözdüğünün görülmesi). Bununla birlikte danışanın bilişsel çarpıtmalardan zihin okuma ve felaketleştirmeyi sıkça kullandığı görülmüştür. Danışan, denemedeyken “soruları yavaş çözüyorum, benim yapamadığımı düşünecekler”, sınavdan çıktıktan sonra ise cevap anahtarını alıp denemeyi kontrol etmeden önce “kesin kötü yaptım, yine yapamadım” şeklinde düşündüğünü ifade etmiştir. Danışan bu oturumun sonunda keşfettiği düşünceler aracılığıyla rahatladığını ve motivasyonunun arttığını belirtmiştir.

Sınav kaygısı ile ebeveyn tutumlarının ilişkisi (Duman, 2008; Thergaonkar ve Wadkar, 2007) olduğundan dördüncü oturumdan önce ebeveyne yönelik bir oturumluk psikoeğitim çalışması planlanmıştır. Danışanın babası çalıştığı gerekçesiyle ebeveyn oturumuna katılmamıştır. Ebeveyn oturumu anneye gerçekleştirilmiştir. Danışanın annesiyle yapılan görüşmede, anneye danışan arasındaki iletişim hakkında bilgi alınmıştır. Danışanın sınav kaygısının artmasında tetikleyici olabilecek faktörlerin (Danışan eve geldiğinde nasıl olduğunu sormadan önce sınavının nasıl geçtiğini sormak, danışanın az yanlış yaptığı deneme sınavı sonuçlarının takdir edilmemesi, çok yanlış yaptığı deneme sınavı sonuçları üzerine aşırı eğilim gösterilmesi) anlaşılması sağlanmıştır. Anneye çocuğunun yaşadığı sınav kaygısını hafifletmede, ebeveyn olarak nelerin yapılabileceği hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Danışanın aldığı sınav sonuçlarından bağımsız olarak değerli olduğunun ona hissettirilmesinin, sınavlardan önce halinin hatrının sorulmasının, onunla yakından ilgilenilmesinin getirebileceği olumlu katkılar belirtilmiştir. Ebeveyn oturumundan sonra anne, oturumdan edindiği bilgiler doğrultusunda danışanla ilgileneceğini söylemiş, sınav kaygısının sürmesinde etkili olan davranışlarını azaltmaya özen göstereceğini dile getirmiştir.

Danışanla yapılan dördüncü oturumda A-B-C modeli üzerinden danışanın düşüncelerinin sonuç üzerindeki belirleyici rolü incelenmeye devam edilmiştir. Danışan, deneme sınavına ilişkin düşüncesini sınava hazırlandım, sonuç iyi de olabilir kötü de şeklinde değiştirmiştir. Önceki düşüncesi olan, sınavda başarısız olacağım, istediğim sonucu alamayacağım düşüncesinin değişmesinde, A-B-C modeli üzerinde verilen örneklerin etkili olduğu söylenebilir. Bu oturumda ele alınan bir diğer başlık da sınav anında sınav sonucunun düşünülmesi ve sınava odaklanmanın arka planda kalmasıdır. Danışanla birlikte sadece sınava odaklandığı, zihninde sınav sonucuna, sınavın nasıl geçtiğine ilişkin düşüncelerin olmadığı sınav deneyimlerinin var olup olmadığı araştırılmıştır. Sınavda sorulara odaklanarak çözdüğü sınav sonuçlarıyla, sınav anında sınav sonucunu düşünmekten sınava odaklanmadığı sınav sonuçlarının karşılaştırması istenmiştir.



Sınavda istediği sonucu elde edebilmesi için gerekli olabilecek durumları keşfetmesi sağlanmıştır. Danışan, sınavda sadece sınava odaklanarak, sınav sonucunun sınavda yapacaklarına bağlı olduğu düşüncesiyle hareket edeceğini belirtmiştir. Üçüncü oturumdaki rahatlamaya başlayan, daha az kaygılı beden duruşu, bu oturumda da devam etmiştir. Danışan sınavlarla ilgili daha rahat konuşmaya başlamıştır.

Beşinci oturumda, danışanın sınav kaygısını yoğun bir şekilde yaşamasına yol açan Liseye Giriş Sınavı hakkında konuşulmuştur. LGS'de en kötü sonucu alırsan ne olur? sorusu üzerinden başlayan değerlendirmede, danışan ailesinin-yakınlarının-öğretmenlerinin ve arkadaşlarının muhtemel tepkilerini ifade etmiştir. Danışan sınavda kötü yaptığında, adrese dayalı bir liseye gitse dahi öğrendiklerinin bir yere gitmediğini, puanla öğrenci alan liseye gitmemesine rağmen tıp hekimliği kazanan yakınlarının da olduğunu, kendisinin de bunu başarabileceğini söylemiştir. Danışan, en kötü senaryo olarak düşündüğü senaryonun aslında görüldüğü kadar kötü olmadığını, telafi edilebilir bir durumla karşı karşıya olduğunu belirtmiştir. Başlangıçta sandığı kadar kötü bir durum olmadığını gördüğünde ise rahatladığını söylemiştir. Ayrıca, danışan son denemelerde daha dengeli sonuçlar aldığını, sınav öncesi ve sınav anında kendini rahat hissettiğini belirtmiştir. Sınavlara eskiye nazaran daha motive girdiğini de belirtmiştir. Bu oturumun sonlarına doğru ise danışanla, sonlandırma oturumu öncesi bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Hoşlandıklarım ve hoşlanmadıklarım (Smead-Morganett, 1990) adı verilen BDT temelli etkinlikte, danışan hoşlandığı ve hoşlanmadığı özelliklerini ifade etmiş, hoşlanmadığı özelliklerini ise hoşlandıklarına dönüştürme yollarını ayrıca belirtmiştir. Gelecek kaygısını yoğun deneyimlemesini, hoşlanmadığı özellik olarak belirten danışan, bu özelliğini günü gününe düşündüğü takdirde, hoşlandığı bir yöne dönüştürebileceğini yazmıştır. Sonlandırma oturumu olan altıncı oturumda geride kalan beş oturumun özeti yapıldıktan sonra, danışan süreçte yaşadığı değişimi şu sözcüklerle ifade etmiştir: *"Başlarda rahatsızlık duyuyordum, çok kaygılıydım, sınavı büyük bir şey olarak algılıyordum, artık sınavı sadece sınav olarak görüyorum, sınavı gözümde büyütüyorum, sadece zamanı geldiğinde LGS'ye gireceğim o kadar."* Danışana geliş amacını hatırlatıp, bu amaca ne kadar ulaştığı sorulmuş, o da 10 üzerinden 10 demiştir. Sınav kaygısını azalttı artık sınavlara korkarak değil motive bir şekilde giriyorum, diyerek sözlerini devam ettirmiştir. *"Sorulara odaklandıkça soruları daha iyi çözüyorum, daha iyi çözdükçe daha iyi sonuç alıyorum ve bu da beni mutlu ediyor, rahatlatıyor."* Danışan oturumlar başlamadan önce yaşadığı yoğun sınav kaygısına bağlı olarak deneme sınavlarında hedefine uzak puan aldığını ancak bilişsel çarpıtmalarla çalışıldıktan sonra sınavı sadece sınav olarak görmesiyle birlikte deneme sınavlarından yüksek puanlar almaya başladığını (danışan psikolojik danışma oturumlarının sonlarına doğru deneme sınavlarında 380 ile 440 arası puan almıştır) ifade etmiştir. Danışan, psikolojik danışma süreci bittiği için kendini üzgün hissettiğini, psikolojik danışmaya başlamadan önce çok bir değişiklik yaşayacağını düşünmediğini ancak bugün dönüp baktığında, danışma

süreci boyunca değişip geliştiğini fark ettiğini, belirtmiştir. Psikolojik danışman da danışanın süreç boyunca gösterdiği özveriye ve değişme konusundaki azmine vurgu yaparak, süreçte elde edilen kazanımları onun başardığını söylemiştir. Oturumda danışanın rahat bir beden duruşuna sahip olduğu, kendinden emin ve güvenli bir şekilde konuştuğu gözlenmiştir.

İzleme oturumu kapsamında danışanla dört ay sonra bir araya gelinmiştir. Sınav kaygısına ilişkin sorular sorulmuş, sınav kaygısının sürecin başlangıcındaki gibi olup olmadığı yoklanmıştır. Danışanın psikolojik danışma oturumlarında öğrendiklerini yaşama aktarıp aktarmadığı öğrenilmiştir. Danışan, sınav kaygısını daha az deneyimlediğini, sınav öncesi ve sınav anında kendisini olumsuz etkileyecek durumlarla daha az karşı karşıya kaldığını belirtmiştir. Danışan, denemelerden önce eskiden “sınava gireceğim yapamayacağım, kötü puan alacağım, azar işiteceğim derdim”, şimdi ise denemeye girmeden önce “eğer dikkatsizlik yapmazsam soruları yaparım. Bakış açımda değişiklik oldu. Özgüvenimde artış oldu” diyerek sonlandırma oturumu ile izleme oturum arasındaki süreçte psikolojik danışma oturumlarından öğrendiklerini uygulamaya geçirdiğini ifade etmiştir. İzleme oturumu sonucunda, danışanın öğrendiklerini yaşama aktarmaya devam ettiği, değişimin nispeten kalıcı olduğu ve devam ettiği görülmüştür.

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada sunulan olguda, sınav kaygısına sahip bir ortaokul 8. Sınıf öğrencisi ile yapılan psikolojik danışma süreci aktarılmıştır. Sınav kaygısına sahip öğrenciyle yapılan çalışmada bilişsel davranışçı terapiye dayalı psikolojik danışmadan yararlanılmıştır. Danışanın bilişsel çarpıtmalarının ve olumsuz otomatik düşüncelerinin keşfedilip ortaya konulmasında A-B-C modeli kullanılmış ve sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde sınav kaygısına müdahale etmede en etkili yaklaşımların bilişsel davranışçı yaklaşımlar olduğu çeşitli meta analiz çalışmalarıyla ortaya konmuştur (Amani ve Sheykhaliyadeh, 2021; Ergene, 2003). Bu olgu sunumunda olduğu gibi, sınav kaygısı ile başa çıkmada bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikolojik danışma sürecinden yararlanan bir araştırmada, BDT'nin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu görülmüştür (Altıntaş ve Üzbe-Atalay, 2022). Literatürde bireysel müdahalelerin sınırlı sayıda olduğu görülmekle beraber BDT'nin bir grup müdahalesi olarak uygulanışına sıklıkla rastlanmaktadır. Örneğin; bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının, sekizinci Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisinin incelendiği bir çalışmada (Demirci ve Erden, 2016) bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının sekizinci. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını düşürmede etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer olarak grup temelli BDT uygulamalarının sınav kaygısını azalttığına yönelik yurtdışı literatürde de çeşitli çalışmalar mevcuttur (Benor vd., 2009; Orbach vd., 2017). Bununla beraber deHullu vd. (2017) okul temelli bilişsel davranışçı yaklaşımın kaygı ve sınav kaygısı üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında iki yıl boyunca ergenleri takip etmişler ve hem

deney hem de kontrol grubundakilerin sınav kaygısının zaman içerisinde azaldığını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla BDT yaklaşımından bağımsız olarak sınav kaygısının zaman içerisinde azaldığını öne sürmüşlerdir. Dolayısıyla bu olgu sunumunda BDT temelli bireyle psikolojik danışmanın sınav kaygısını azalttığının görülmesi literatürdeki diğer çalışmalarla paralel görünmekle beraber bu etkinin uzun süreli olup olmadığı ölçülmediğinden sonuçlar dikkatli bir şekilde değerlendirilmelidir.

Bu olgu sunumunda danışanın bilişsel çarpıtmalarını ve olumsuz otomatik düşüncelerini, A-B-C modeli üzerinden kolayca fark etmesi, değişmeye yönelik motivasyonunun yüksek olması ve ebeveyn oturumundan sonra annenin danışana yaklaşımının kolaylaştırıcı olması yapılan çalışmanın etkililiğini olumlu etkilemiştir. Nitekim Kreuze vd. (2018) yapmış oldukları metaanaliz çalışmasında ebeveyn katılımının sağlandığı BDT uygulamalarının çocuk ve ergenlerin kaygısını azaltmada daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen psikolojik danışma sürecinde sadece ergene odaklanılmaması ve anneye yönelik yapılan oturumda annenin de çocuğuna yaklaşımıyla ilgili eğitilmesi psikolojik danışma sürecinin etkili olmasında rol oynamış olabilir.

Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmada bazı sınırlılıklar mevcuttur. Danışanla yapılan ilk oturumda danışandan sınav kaygısını 0 ile 10 arasında derecelendirmesinin istenilmemesi, bunun sadece sonlandırma oturumunda gerçekleştirilmesi bir sınırlılık olarak görülebilir. Bununla birlikte ebeveyn oturumlarına sadece annenin dahil olması, babanın çalışma gerekçesi ile ebeveyn oturumlarına dahil olmaması ve sürecin tek ebeveynle yürütülmesi sınırlılıklar arasında yer almaktadır. Son olarak sınav kaygısını azaltmaya yönelik bu çalışmanın nicel bulgularla desteklenmemesi ebeveyn, öğrenci ve öğretmen değerlendirmelerinden yola çıkılarak sürece başlanması, sonlandırma kısmında da danışanın ve ebeveynin yalnızca sözel değerlendirmelerinden yararlanılması sınırlılıklar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte Lobo vd. (2017) olgu sunumlarının değerlendirilmesinde öyküsel anlatımın tercih edilebileceğini ancak tek denekli desenlerde nicel yöntemlerden yararlanılabileceğini belirtmektedirler.

Sınav kaygısına sahip danışanlarla çalışırken, öncelikle terapötik bağın kurulması, danışanın kaygılarının anlaşılıp anlaşıldığının ona hissettirilmesi, süreçteki iş birliğinin artmasını kolaylaştırmaktadır. Danışanın psikolojik danışma sürecinde edindiklerini, deneme sınavı sürecinde uygulaması, uygulamalar sırasında olumlu sonuçlarla karşılaşması ise danışanın değişim sürecinin daha hızlı olmasını sağlamış olabilir. İzleme çalışmasında da danışanın öğrendiklerini uygulamaya devam ettiğinin görülmesi, yürütülen sürecin nispeten kalıcı ve devamlı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda danışan liselere giriş sınavından bir gün önce psikolojik danışmana ulaşarak, psikolojik danışma oturumları sayesinde kendisini iyi hissettiğini, sınav öncesinde, sınavdan korkmadığını sınava girip sınava hazırlık süresince öğrendiklerini

yansıtmaya çalışacağını, bu duruma gelmesinde kendisinin ve okul psikolojik danışmanının büyük bir katkısı olduğunu ve bu durumdan ötürü de teşekkür etmek istediğini söylemiştir. Danışan 2021 Haziran ayında girdiği Liselere Giriş Sınavı sonucunda Diyarbakır'da merkezi yerleştirme puanı ile öğrenci alan köklü bir Anadolu Lisesi'ni kazanmıştır.

Sonuç olarak, BDT temelli bireyle psikolojik danışma uygulamasının sekizinci sınıf öğrencisi danışanın sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Ruh sağlığı çalışanları, sınav kaygısıyla çalışırken kısa süreli bilişsel davranışçı psikolojik danışma yaklaşımından yararlanabilirler. Özellikle çocuk ve ergenlere yönelik yapılacak çalışmalarda, onların bilişsel çarpıtmalarını besleyen ebeveyn tutumlarını engellemek ve müdahale etmek için ebeveyn oturumundan yararlanmaları faydalı olabilir. Dolayısıyla daha etkili müdahalelerin gerçekleşebilmesi için sınav kaygısına sahip ergenlerle yapılacak çalışmalarda bilişsel davranışçı yaklaşım temelli uygulamaların planlanması ve ebeveynlerin de sürece dahil edilmesi önerilmektedir. Bu çalışma tek bir vaka çalışması olup, BDT'nin çocuk ve ergenlerle çalışmada etkililiğinin başka çalışmalarla da test edilmesi önem arz etmektedir.

**Bilgilendirilmiş Onam:** Danışandan ve ailesinden hem sözlü hem yazılı onam alınmıştır.

## KAYNAKÇA

- Adams, J. F. (1995). *Ergenliği anlamak*. İmge Kitapevi.
- Ali, M. S., ve Mohsin, M. N. (2013). Relationship of test anxiety with students' achievement in science. *International Journal of Educational Science and Research*, 3(1), 99-106.
- Altıntaş, Ö., & Üzbe-Atalay, N. (2022, 25 Mart). Sınav kaygısı ile başa çıkmaya yönelik bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikolojik danışma süreci: Bir olgu sunumu [Sözel bildiri]. *Uluslararası Çocuk ve Ergen Travma Kongresi*, İzmir, Türkiye.
- Amani, H., & Sheykhaliadeh, S. (2021). Meta-Analysis of the Effectiveness of Interventions on test anxiety reduction. *Psychological Research*, 45(1), 56. <https://doi.org/10.1177/014303430302430>
- Balkis, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 257-270. <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1460258>
- Barrett, P. M., Duffy, A. L., Dadds, M. R., & Rapee, R. M. (2001). Cognitive-behavioral treatment of anxiety disorders in children: Long-term (6-year) follow-up. *Journal of consulting and clinical psychology*, 69(1), 135-141. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.69.1.135>
- Beck, A. T. (1964). Thinking and depression: II. Theory and therapy. *Archives of General Psychiatry*, 10(6), 561-571. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1964.01720240015003>
- Beck, J. S., & Fleming, S. (2021). A brief history of Aaron T. Beck, MD, and cognitive behavior therapy. *Clinical psychology in Europe*, 3(2). <https://doi.org/10.32872/cpe.6701>
- Benor, D. J., Ledger, K., Toussaint, L., Hett, G., & Zaccaro, D. (2009). Pilot study of emotional freedom techniques, wholistic hybrid derived from eye movement desensitization and reprocessing and emotional freedom technique, and cognitive behavioral therapy for treatment of test anxiety in university students. *Explore*, 5(6), 338-340. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2009.08.001>
- deHullu, E., Sportel, B. E., Nauta, M. H., & de Jong, P. J. (2017). Cognitive bias modification and CBT as early interventions for adolescent social and test anxiety: Two-year follow-up of a randomized controlled trial. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 55, 81-89. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2016.11.011>
- Demir, S. B., & Yılmaz T. A. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye'de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 164-183. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-445515>
- Demirci, İ., & Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 67-83.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School psychology international*, 24(3), 313-328. <https://doi.org/10.1177/01430343030243004>
- Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik Döneminde Stres ve Başa Çıkma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 20-37. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13712/166011>
- Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (T. Ergene, S. Aydemir, Çev.). Mentis Yayıncılık.

- Hofmann, S. G., & Smits, J. A. (2008). Cognitive-behavioral therapy for adult anxiety disorders: a meta-analysis of randomized placebo-controlled trials. *Journal of clinical psychiatry*, 69(4), 621.
- İkiz, F. E., & Sakarya Çınk, Ö. (2020). Ergenlerde bilişsel davranışçı terapi uygulamalarının etkililiğinin ve yöntemlerinin sistematik gözden geçirilmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(6), 4277-4296. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46470>
- Kreuze, L. J., Pijnenborg, G. H. M., De Jonge, Y. B., & Nauta, M. H. (2018). Cognitive-behavior therapy for children and adolescents with anxiety disorders: A meta-analysis of secondary outcomes. *Journal of anxiety disorders*, 60, 43-57. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2018.10.005>
- Lobo, M. A., Moeyaert, M., Cunha, A. B., & Babik, I. (2017). Single-case design, analysis, and quality assessment for intervention research. *Journal of neurologic physical therapy: JNPT*, 41(3), 187. <https://doi.org/10.1097/NPT.0000000000000187>
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational psychology*, 21(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). 2018 Liselere Giriş Sistemi (LGS). [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_12/17094056\\_2018\\_lgs\\_rapor.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf) adresinden, 19.09.2023 tarihinde alınmıştır.
- Negru-Subtirica, O., ve Pop, E. I. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 163-170. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.006>
- Orbach, G., Lindsay, S., & Grey, S. (2007). A randomised placebo-controlled trial of a self-help Internet-based intervention for test anxiety. *Behaviour research and therapy*, 45(3), 483-496. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2006.04.002>
- Otte C. (2022). Cognitive behavioral therapy in anxiety disorders: current state of the evidence. *Dialogues Clin Neurosci*. 2011;13(4),413-421. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2011.13.4/cotte>
- Parlaz, E. A., Tekgöl, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.
- Reinecke, M. A., Ryan, N. E., & DuBois, D. L. (1998). Cognitive-behavioral therapy of depression and depressive symptoms during adolescence: A review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(1), 26-34. <https://doi.org/10.1097/00004583-199801000-00013>
- Sarason, I. G. (1977). The test anxiety scale: Concept and research. Report No: SCS-CS-003, University of Washington.
- Smead-Morganett, R. (1990). *Skills for Living: Group Counseling Activities for Young Adolescents*. Research Press.
- Smith, P., Yule, W., Perrin, S., Tranah, T., Dalgleish, T. I. M., & Clark, D. M. (2007). Cognitive-behavioral therapy for PTSD in children and adolescents: A preliminary randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(8), 1051-1061. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318067e288>
- Spirito, A., Esposito-Smythers, C., Wolff, J., & Uhl, K. (2011). Cognitive-behavioral therapy for adolescent depression and suicidality. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 20(2), 191-204. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2011.01.012>
- Tellis, W. (1997). Introduction to case study. *The qualitative report*, 3(2), 1-14. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/1997.2024>

- Thergaonkar, N. R., & Wadkar, A. J. (2007). Relationship between test anxiety and parenting style. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 3(1), 10-12.
- Thompson, E. H., Robertson, P., Curtis, R., & Frick, M. H. (2012). Students with anxiety: Implications for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 16(2\_suppl), <https://doi.org/10.1177/2156759X12016002S06>
- Vernon, A. (2002). *What works when with children and adolescents: A handbook of individual counseling techniques*. Research Press.
- Von Der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000–2010. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57-71. <https://doi.org/10.1002/pits.21660>
- Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., ve Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of affective disorders*, 227, 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Waldron, H. B., & Kaminer, Y. (2004). On the learning curve: the emerging evidence supporting cognitive-behavioral therapies for adolescent substance abuse. *Addiction*, 99, 93-105. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2004.00857.x>
- Walkup, J. T., Albano, A. M., Piacentini, J., Birmaher, B., Compton, S. N., Sherrill, J. T., ... & Kendall, P. C. (2008). Cognitive behavioral therapy, sertraline, or a combination in childhood anxiety. *New England Journal of Medicine*, 359(26), 2753-2766. <https://doi.org/10.1093/med/9780190625085.003.0010>
- Warwick, H., Reardon, T., Cooper, P., Murayama, K., Reynolds, S., Wilson, C., & Creswell, C. (2017). Complete recovery from anxiety disorders following Cognitive Behavior Therapy in children and adolescents: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 52, 77-91. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.12.002>
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of educational research*, 61(1), 1-24. <https://doi.org/10.2307/1170665>
- Wood, J. J., Piacentini, J. C., Southam-Gerow, M., Chu, B. C., & Sigman, M. (2006). Family cognitive behavioral therapy for child anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(3), 314-321. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000196425.88341.b0>
- Yin, R. K. (2003). Case study research. Design and methods. Sage Publication
- Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation: The International Journal of Theory, Research and Practice*, 19(3), 321-332. <https://doi.org/10.1177/1356389013497081>

**EXTENDED ABSTRACT****Introduction**

Sarason (1977), one of the pioneers of the test anxiety literature, suggests that test anxiety can be mentioned when the characteristics of anxiety are seen in academic or assessment situations. At the same time, test anxiety can be defined as a concept consisting of two dimensions: the cognitive dimension, in which the individual has thoughts such as "I can't do it" by doubting his own skills or knowledge, and the emotional dimension, such as feeling sick (McDonald, 2001). It is known that test anxiety affects students' success from standardized test results to academic averages (Ali ve Mohsin, 2013; Von der Embse et al., 2018). The most effective approaches in intervening test anxiety are cognitive or behavioral; cognitive-behavioral approaches have been demonstrated by various meta-analysis studies (Amani ve Sheykhaliyadeh, 2021; Ergene, 2003).

**Method**

Case D. is a 14-year-old middle school 8th - grade girl. The eldest child of a family of four children, D.'s parents are alive and live together. The mother is a housewife and the father works as a tea seller. The client, who has not received any medical diagnosis before, does not have any psychiatric complaints.

With the guidance of the family, the sessions with the client included in the psychological counseling process were carried out as 6 counseling sessions and 1 follow-up session. A parent session was also held with the mother. In the preliminary interview, the client stated that she had intense test anxiety, was careless, and wanted to cope with inattention.

The CBT model is explained in the context of factors that trigger test anxiety. The client's thoughts, cognitive distortions, and negative automatic thoughts were discussed through the A-B-C model. With the examples made on the A-B-C model, it was revealed that the client's concerns about the time were unfounded and that she completed the exam in the time he planned. The cognitive distortions and automatic thoughts of the client were revealed in the context of the A-B-C model. (For example, instead of the thought that a long paragraph question is difficult, the thought that whether the question is difficult or not does depend on the length and shortness of the text is settled, Although she says he cannot complete the exam, it is seen that she has solved the exams as he planned when the time allotted to the questions was written.)

The client changed his/her thought about the practice exam to I prepared for the exam, the result could be good or bad. It can be said that the examples given on the A-B-C model were effective in changing the previous thought that I would fail the exam and not get the result I wanted.



She said that she was relieved when she saw that it was not as bad as he thought in the beginning. The client expressed the change he experienced during the process with these words: "At the beginning, I was uncomfortable, I was very worried, I perceived the exam as a big thing, now I see the exam only as an exam, I do not overestimate the exam, I will only enter LGS when the time comes." The counselee was reminded of the purpose of his visit and asked how much she achieved this goal, and he said 10 out of 10. We have reduced my exam anxiety, and now I take the exams motivated, not afraid, and continued his words.

### **Discussion & Conclusion**

In this case report, the fact that the client easily notices cognitive distortions and negative automatic thoughts through the A-B-C model, the high motivation for change, and the facilitator of the mother's approach to the client after the parent session have positively affected the effectiveness of the study. When working with a client with test anxiety, first of all, establishing a therapeutic bond, and making the client feel that their concerns are understood and understood facilitates the increase of cooperation in the process. The client's application of what she gained during the counseling process during the practice exam and the positive results during the applications may have made the change process of the client faster.