

## Araştırma Makalesi

**Stres Yönetimi Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Kaygı, Stres ve Öz Etkinlik İnançlarına Etkisi: Kontrollü Bir Çalışma**F. Elif ERGÜNEY OKUMUŞ \*<sup>1</sup> <sup>1</sup> İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye**Makale Bilgisi****Öz****Anahtar Kelimeler:**stres yönetimi,  
gevşeme egzersizi,  
stres,  
kaygı,  
öz-etkinlik

Üniversite öğrencileri akademik stres, gelecek kaygısı ve kariyer planlaması gibi çeşitli stres kaynaklarını deneyimlemeleri sebebiyle olumsuz sağlık sonuçları açısından riskli bir gruba oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalar üniversite öğrencilerinin zaman zaman yaşadıkları stres ve kaygı ile baş etmekte zorlandıklarını, öte yandan bu durumlarda desteklenmelerinin önem taşıdığına dikkat çekmektedir. Öğrencilere stres yönetimi becerilerinin kazandırılması hem mevcut problemleriyle daha sağlıklı baş edebilmeleri hem de strese bağlı oluşabilen psikolojik/fiziksel sağlık sorunlarını önleme açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı 8 haftalık teorik ve uygulamalı stres yönetimi eğitiminin üniversite öğrencilerinin stres, kaygı ve öz etkinlik inançlarına etkisinin incelenmesidir. Araştırmada 200 katılımcı, deney ve kontrol olmak üzere iki grupta yer almıştır. Deney grubuna 8 hafta süreyle, içeriğinde stresin etkileri, stresle baş etme yöntemleri ve sosyal destek konularına dair psiko eğitimi içeren teorik ve uygulamalı (gevşeme egzersizleri, bilinçli farkındalık temelli gevşeme, imgeleme gibi) eğitim verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Her iki grubun algılanan stres, kaygı ve öz etkinlik inançları eğitimin öncesinde ve 8 hafta sonrasında ölçülmüştür. Bağımsız gruplar T-Testi ve İki Faktörlü Tekrarlı Ölçümler Anova analizi sonuçları, verilen eğitimin öğrencilerin kaygı ve stres düzeylerinde düşüş meydana getirdiğini, bu değişimin kaygı değişkeni için istatistiksel olarak anlamlı olurken, stres için anlamlılık seviyesinin marjinal düzeyde kaldığı görülmüştür. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin streslerini yönetmek için gerekli becerilere sahip olduklarına dair öz etkinlik inançlarının kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla eğitim sonunda anlamlı düzeyde arttığı bulgulanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın, öğrencilerin sağlıklarına yönelik önleyici/koruyucu etkisinin yanı sıra uygulanabilecek stres yönetimi eğitimlerinin geliştirilmesi doğrultusunda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Abstract****Keywords:**stress management,  
relaxation exercise,  
stress,  
anxiety,  
self-efficacy

College students experience intense stress due to various sources that put them at risk of developing negative health outcomes. Studies highlight the importance of providing support to students due to difficulties in coping with the stress and anxiety they experience. Bringing stress management skills to students is significant in terms of coping with their current problems healthily and preventing health problems. This study examined the effect of an 8-week theoretical and applied stress management training on college students' anxiety, stress, and self-efficacy beliefs. Two hundred participants took part in two groups, experimental and control. The experimental group was given theoretical (e.g., psychoeducation about stress, its effects, coping, and social support) and practical (e.g., relaxation training, mindfulness-based relaxation, imagination) stress management training for eight weeks. No application was made to the control group. Both groups' perceived stress, anxiety, and self-efficacy levels were measured before and after the training. Results indicated a decrease in anxiety levels for the experimental group. Although the change was statistically significant for anxiety, stress levels remained marginally significant. In addition, the results showed that the self-efficacy beliefs of the students in the experimental group increased significantly at the end of the training compared to the control group. In this context, it is assumed that the research will contribute to the literature regarding the protective/preventive role of stress management training for college students.

\*Sorumlu yazar, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Halkah Kampüsü, 34303 Halkah-Küçükçekmece, İstanbul, Türkiye

e-posta: [elif.okumus@izu.edu.tr](mailto:elif.okumus@izu.edu.tr)

DOI: 10.31682/ayna.1332606

Gönderim Tarihi (Received): 25.07.2023; Kabul Tarihi (Accepted): 13.02.2024

ISSN: 2148-4376

## Giriş

Stres kişinin çevreyle olan ilişkisine odaklanan çok bileşenli bir kavramdır. Kişinin çevreyle olan etkileşiminde denge halinin bozulması olarak kavramsallaştırılabilen stres, çeşitli disiplinler tarafından farklı boyutlarıyla çalışılmaktadır. Stres kavramının literatürdeki ilk tanımlarından biri Selye (1950, 1973) tarafından yapılmış olup organizmanın kendisine yapılan baskı sonucu verdiği tepki şeklinde ele alınmıştır. Bu tanım öncelikle stresle birlikte oluşan fizyolojik tepkilere odaklanmakta, stresin başta bağışıklık sistemi olmak üzere vücudun çeşitli sistemlerinde zamanla meydana getirdiği tahribatı vurgulamaktadır. Ancak psikolojik ve sosyal faktörleri dışarıda bırakan bu bakış, bireylerin stres deneyimindeki farklılıkları da göz ardı etmektedir. Lazarus ve Folkman (1984) stresin kişiyle çevre etkileşiminde, kişinin gücünü ve kaynaklarını aşarak tüketebileceğini ve böylece iyi olma halini tehdit ettiğini vurgulayarak daha kapsamlı bir açıklama yapmıştır. Dolayısıyla, kişi fiziksel ve psikolojik bütünlüğüne karşı tehdit olarak algıladığı olaylarla karşılaştığında ve bu olaylarla baş edebilme becerisinden emin olamadığında stres ortaya çıkar. Lazarus ve Folkman (1984), stresi bir sebep ya da sonuç değil de bir süreç olarak ele almakta ve kişilerin stres durumunu nasıl algıladıkları ve bu durumla nasıl baş ettiklerinin, sonuçta ortaya çıkan tepkileri belirlediğine dikkat çekmektedirler. Bu bağlamda optimal düzeyde ve baş edilebilen stres organizma için olumsuz sonuçlar oluşturmayabilirken, baş edilmekte zorlanılan ve yüksek düzeydeki stresin çeşitli sağlık sorunları oluşturabileceği vurgulanmaktadır.

Stres sürecinde, pek çok durumsal faktör ya da yaşam olayı stresi başlatıcı yani stresör olarak rol alabilir. Üniversite dönemi kişinin yaşamında belirgin değişimler içermesi sebebiyle psikolojik açıdan kırılgan bir dönem olarak öne çıkmaktadır. Yaşam boyu gelişim evrelerinin incelendiği literatürde onlu yaşların sonundan yirmili yaşların sonuna dek devam eden bu dönem, beliren yetişkinlik olarak tanımlanmakta ve bu dönemin çeşitli zorluklar barındırdığı belirtilmektedir (Arnett, 2007). Yapılan çalışmalar üniversite öğrencilerinin stres düzeyinin yüksek olduğunu, yakın ilişkilerdeki problemlerden, finansal sorunlara kadar geniş bir spektrumda kaynaktan stres deneyimlediklerini göstermektedir (Bulo ve Sanchez, 2014; Mazumdar ve diğerleri, 2012; Promsri, 2019). Üniversiteye uyum, çoğu zaman da yaşanan çevrenin değişmesiyle zorlayıcı bir deneyim olabilmenin yanı sıra bu dönemde akademik zorlanma, akran ve aile ilişkileri ve geleceğe yönelik kaygılar sıklıkla bildirilmektedir (Dyson ve Renk, 2006).

Deneyimlenen strese kişiler fizyolojik (gerginlik, kalp çarpıntısı gibi), bilişsel (bellek ve dikkat problemleri, olumsuz düşünceler gibi), davranışsal (sosyal geri çekilme, riskli davranışlar gibi) ve duygusal tepkiler (kaygı, depresyon, öfke, hayal kırıklığı gibi) gösterebilmektedir. Bu bağlamda strese verilen en yaygın tepkilerden biri kaygıdır (Beck ve

Emery, 1985). Stres ve kaygı öğrencileri pek çok açıdan olumsuz etkileyebilmektedir. Stresin dikkat, konsantrasyon ve problem çözme becerileri gibi bilişsel işlevlerdeki olumsuz etkileri özellikle öğrencilerin öğrenme performansını düşürebilmektedir (Beddoe ve Murphy, 2004). Stresin yaratmış olduğu gerginliğin de pek çok psikolojik ve fiziksel rahatsızlık için risk oluşturduğu bilinmektedir (Dixon ve Kurpius, 2005). Özellikle baş edilmekte zorlanılan stresin, kişinin sağlığını çok yönlü etkileyebilme riski de mevcuttur. Bu doğrultuda kişilerin streslerini yönetebileceklerine yönelik öz etkinlik inançlarının stresle baş etmede etkili olduğu anlaşılmaktadır (Konaszewski ve diğerleri, 2021). Öz etkinlik (self-efficacy) kavramı literatürde hem öz yeterlik hem de öz etkinlik olarak kullanılmakta, bireyin yeterli olmasından öte etkinlik düzeyine vurgu yapılması sebebiyle öz etkinlik şeklindeki kullanım tercih edilmektedir (Özalp-Türetgen ve Cesur, 2007). Öz etkinlik, kişinin stresle baş etmek için gerekli becerilere sahip olması ve bu becerileri kullanabileceğine dair kendine yönelik inancı şeklinde tanımlanmakta ve stres durumlarına uyum sağlamayı kolaylaştırmaktadır (Bandura, 1997). Geniş örneklemlerle bir çalışmada stres ve depresyon arasındaki ilişkide stresle baş etmeye yönelik öz etkinlik inancının kısmen aracı rolü olduğu ve öz etkinlik inancının artmasıyla depresif belirtilerin azaldığı bulgulanmıştır (Sawatzky ve diğerleri, 2012). Bu bağlamda öz etkinlik inançlarının yüksek olmasının, stresin olumsuz etkilerine karşı koruyucu bir rol oynayabileceği anlaşılmaktadır.

Ülkemizde yapılan çalışmalarda da üniversite öğrencilerinde stres ve kaygı düzeyinin yüksek olduğuna ve bu alanda öğrencilere uygulamalı destek sunulmasının önemine dikkat çekilmektedir (Çalışkan ve diğerleri, 2018). Özellikle insanla etkileşimi ve uygulamalı eğitimi içeren alanlarda (örneğin hemşirelik ve tıp gibi) öğrencilerin stres düzeyi daha da artmaktadır (Karaca ve diğerleri, 2017; Veena ve Shastri, 2016). Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin sağlıklarına çok yönlü katkı sağlayabilecek derslerin müfredata eklenmesi ve bu derslerde uygun olan pratiklerin kendilerine öğretilmesinin, risk altında yer alan bu popülasyonda olumlu sonuçlar doğurabileceği akla gelmektedir. Bir dönem boyunca yaşam kalitesi dersi alan öğrencilerin dönem sonunda depresyon düzeylerinin azaldığı ve sağlık okuryazarlıklarının arttığı araştırma, bunun bir örneği olarak değerlendirilebilir (Günel, 2020). Stres yönetimi eğitimleri kaygı ve depresyon gibi psikolojik belirtilerin azaltılmasının yanı sıra aynı zamanda koruyucu/önleyici bir perspektiften öz etkinlik düzeyini yükselterek psikolojik sağlamlığı artırma açısından da etkili olabilmektedir (Sawatzky ve diğerleri, 2012).

Stres yönetimi eğitim ve müdahaleleri çeşitli popülasyonlarda farklı teknikler ile bireysel veya grup formatında yüz yüze veya çevrim içi olarak uygulanabilmektedir. Farklı sağlık sorunları olan kişilere, çalışanlara ve öğrencilere yönelik stres yönetimi eğitimleri verilebilmektedir. Sonuç değişkenleri açısından ise sıklıkla algılanan stres, kaygı, öz etkinlik ve

depresyon düzeyleri değerlendirilmektedir (Rith-Najarian ve diğerleri, 2019). Üniversite öğrencilerinde yürütülen çalışmaların popülasyonun özelliklerine ve kullanılan tekniklere göre değişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda uygulamalı alanlarda (sağlık ve toplum bilimleri gibi) eğitim alanların ve lisansüstü öğrencilerin diğer gruplara kıyasla daha yüksek stres deneyimledikleri için sıklıkla bu gruplara yönelik çalışmalar yapıldığı ve uygulamalardan daha çok fayda gördükleri belirtilmektedir (Veena ve Shastri, 2016; Yusufov ve diğerleri, 2019). Bu bağlamda hemşirelik öğrencileri ile yapılan 8 haftalık stres yönetimi eğitiminin kontrol grubuyla kıyaslandığında eğitime katılan öğrencilerin kaygı ve stres skorlarını anlamlı şekilde düşürdüğü gözlenmiştir (Yazdani ve diğerleri, 2010).

Kullanılan yöntemler özelinde değerlendirildiğinde ise eğitici (psikoeğitim gibi bilgilendirici yöntemler) ve beceri kazanımını içeren müdahaleler (gevşeme egzersizleri, stabilizasyon teknikleri, bilişsel yeniden yapılandırma gibi katılımcının deneyimleyeceği uygulamalar) karşımıza çıkmaktadır (Yusufov ve diğerleri, 2019). Bu bağlamda yapılandırılmış tekniklerin yanı sıra zaman yönetimi, fiziksel egzersiz, uyku hijyeni, iletişim becerileri, aktivite planlama gibi tekniklerin de kullanıldığı görülmektedir (Rith-Najarian ve diğerleri, 2019). Ancak araştırmalarda sıklıkla psikoeğitim, gevşeme eğitimi, Bilişsel Davranışçı Terapi, Bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programı ve sosyal desteği ve baş etme becerilerini arttırmaya yönelik uygulamaların yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Literatür incelendiğinde; deneysel bir çalışmada 29 öğrenciye 8 hafta süren bir programda Bilinçli Farkındalık yöntemleri uygulandığında öğrencilerin algılanan stres düzeylerinde anlamlı düşüş gözlenmiştir (Demir ve Demir, 2018). Benzer şekilde bilinçli farkındalık temelli bilişsel davranışçı grup terapisini içeren 8 haftalık uygulamanın da üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini düşürdüğü bulunmuştur (Demir, 2017). Bilinçli farkındalık temelli uygulamaların sadece psikolojik rahatsızlık belirtilerini azaltmada değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşu arttırmaya etkisi de araştırılmıştır. Örneğin, Öksüz (2018) tarafından 40 öğrenci ile grup formatında yürütülen 8 haftalık bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programının sonucunda programa katılan öğrencilerin, affedicilik, bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş puanları anlamlı olarak yükselmiştir.

Stres yönetimi eğitimlerinde, drama ve sanat terapisini içeren uygulamalar da dikkat çekmektedir. Yaratıcı drama teknikleriyle yapılan 9 haftalık bir müdahalenin üniversite öğrencilerinin stresle baş etme düzeylerine olumlu katkı sağladığı gösterilmiştir (Gündoğdu ve Adıgüzel, 2016). Lise öğrencileriyle 8 hafta uygulanan sanat terapisinin öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerini azaltırken algılanan stres düzeylerinde anlamlı bir fark meydana getirmediği bildirilmiştir (Demir ve Yıldırım, 2017). Dolayısıyla kullanılan yöntem ve tekniklerin sonuç değişkenleri üzerinde farklı etkileri olabildiği vurgulanmaktadır. Örneğin;

Bilişsel davranışçı terapi, baş etme ve sosyal desteği geliştirmeye yönelik uygulamaların algılanan stresi azaltmada, psikoeğitim, gevşeme eğitimi ve bilinçli farkındalık temelli uygulamaların ise kaygıyı azaltmada daha etkili olduğu vurgulanmıştır (Yusufov ve diğerleri, 2019).

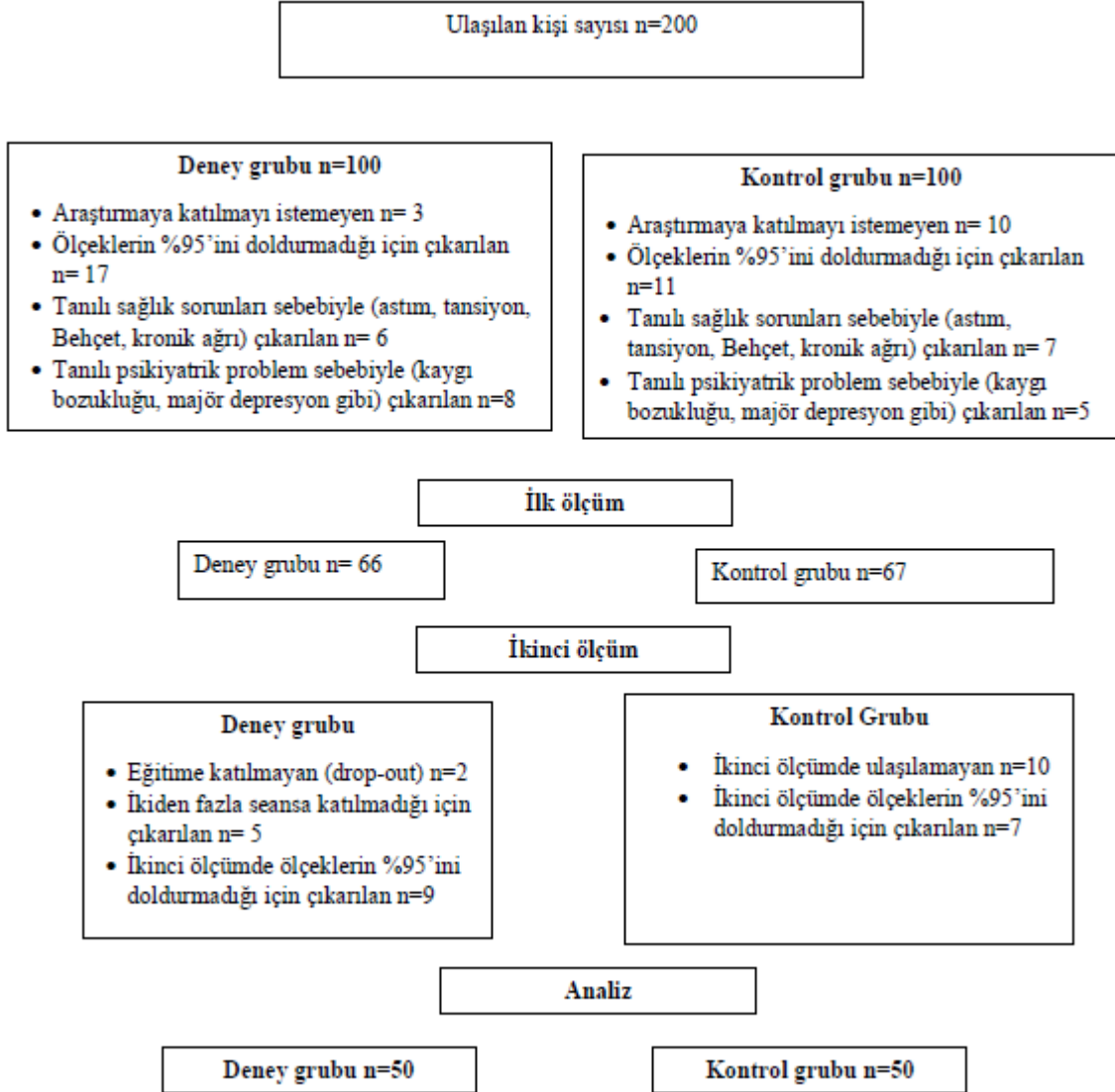
Alandaki araştırmalar incelendiğinde önemli kısıtlılıklar ve eksikler olduğu da anlaşılmaktadır. Çalışmaların bazılarında kontrol grubunun olmadığı, kullanılan tekniklere ve teknikleri uygulayanların yetkinliğine dair bilgi sunulmadığı ve müdahale öncesi ve sonrasında ölçüm alınmadığı görülmektedir. Ayrıca, çalışmaların büyük kısmı sadece nicel ölçümlere dayandığı için katılımcıların uygulamalara dair deneyimlerinin anlaşılmasında kısıtlı bilgi sunulmaktadır.

Uygulama süreci açısından incelendiğinde ise genellikle 8 haftalık grup oturumları halinde yürütülen uygulamaların yaygın olduğu ancak daha kısa veya daha uzun versiyonların da olabildiği anlaşılmaktadır. Yusufov ve diğerlerinin yaptığı gözden geçirme çalışmasında (2019), özellikle gevşeme eğitiminin kaygı üzerindeki etkisinin uzun süreli müdahalelerde daha belirgin olduğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla hangi tekniğin hangi popülasyonda ne kadar süreyle hangi sonuç değişkenleri açısından değerlendirildiği önem taşımaktadır.

Tüm bu çalışmalar gözden geçirildiğinde stres yönetimi eğitiminin üniversite öğrencilerinde uygulanmasının sağlık sonuçları açısından koruyucu bir rolü olabileceği anlaşılmaktadır. Ülkemizde bu uygulamaları içeren kısıtlı sayıda çalışma olduğu, bu çalışmaların sıklıkla örneklem sayısının az olduğu ve müdahalenin terapötik odakta gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesinde ise katılımcı geri bildirimleri ve hangi tekniklerin daha etkili olduğuna dair içerik oldukça kısıtlıdır. Bu bağlamda araştırmanın amacı 8 oturumluk stres yönetimi eğitiminin, katılımcıların stres, kaygı ve öz etkinlik inançlarına etkisinin incelenmesidir. Bu eğitime katılan katılımcıların, katılmayanlarla karşılaştırıldığında 8 haftalık eğitim sonrasında kaygı ve stres seviyelerinde düşüş, öz etkinlik seviyelerinde ise artış olması öngörülmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında stres yönetimi eğitimine dair katılımcıların deneyimleri ve geri bildirimleri de incelenerek değerlendirilmektedir. Böylece katılımcıların deneyimlerine dair daha kapsamlı bilgi sağlanmasının yanı sıra literatürde etkinliği belirtilmiş tekniklerin karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Katılımcılar



Figür 1. Araştırma örnekleme dair diyagram

Araştırma bir vakıf üniversitesinde psikoloji bölümüne kayıtlı öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleminde çalışmaya gönüllü olarak katıldığını yazılı olarak kabul eden üniversite öğrencileri yer almıştır. Katılımcılar uygulamaya katılabilme uygunluklarına göre deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Her iki grup için de 100'er öğrenciye ulaşılmıştır. Deney grubunda 8 haftalık uygulamaya katılmayı kabul eden ve uygulama öncesi ve sonrasında ölçekleri eksiksiz dolduran katılımcılar yer almıştır. Kontrol grubunda ise çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerden her iki ölçüm süresinde de ölçekleri eksiksiz

dolduran katılımcılar yer almıştır. Örneklemin dışlama kriteri olarak; kaygı ve stres durumunu etkileyebilecek olan tanımlı psikolojik veya fiziksel rahatsızlığı olma ve düzenli ilaç kullanma faktörü dikkate alınmıştır. Örnekleme dair diyagram bilgileri figür 1’de sunulmaktadır.

Örneklemin yaşı 19-23 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 20.6’dır (SS = 0.93). Deney ve kontrol grubunun yaşları arasında anlamlı fark yoktur ( $t(98) = 1.18, p = 0.24$ ). Araştırma örnekleminin %87’sini kadın, %13’ünü erkek (deney grubunda 5 ve kontrol grubunda 8 kişi olmak üzere) katılımcılar oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

**Sosyodemografik Bilgi Formu.** Araştırmacı tarafından hazırlanan sosyodemografik bilgi formunda katılımcıların yaş, cinsiyet, algılanan sosyoekonomik düzey gibi demografik değişkenlerine ek olarak tanısı konmuş hastalık, düzenli kullanılan ilaç, alınan tedaviye dair sorular sorulmuştur.

**Stresi Yönetebilme Becerilerine Dair Öz Etkinlik İnançları.** Bu değişken araştırmacı tarafından hazırlanan ve soru formunda kullanılan bir görsel analog skala ile ölçülmüştür. Öz etkinlik inançları ölçeklerle ya da tek bir soruyla ölçümlenebilmekte ancak hangi davranış ve beceriye yönelik ölçüm alınacaksa spesifik olarak bu davranışın belirtilmesi gerekmektedir (Ajzen, 2002; Bandura, 2006). Literatürde stresi yönetebilmeyle ilgili öz etkinlik ölçeklerinin kısıtlı olmasının yanı sıra tek soru kullanmanın ekonomik yönü de göz önünde bulundurulmuştur (Schwarzer ve Fuchs, 1996). Bu bağlamda Bandura’nın (2006) önerdiği kalıp temel alınarak katılımcılardan ‘stresimi yönetebilmek için gerekli becerilere sahip olduğuma inanıyorum’ ifadesinin doğruluk derecesini 1 (hiç doğru değil) ile 10 (tamamen doğru) arasında puanlamaları istenmiştir.

**Stres Yönetimi Eğitimine Yönelik Geri Bildirimler.** Deney grubunda, eğitimden sonra yapılan ölçümde katılımcıların oturumların kaçına katıldığı, egzersizlerden ne kadar fayda aldığı, egzersizleri günlük hayatta uygulama sıklığı ve hangi egzersizlerin kendilerine daha faydalı olduğu sorulmuştur. Son olarak deney grubu katılımcılarına açık uçlu soru olarak, stres eğitimine dair değerlendirmeleri ve görüş/önerileri sorulmuştur.

**Beck Anksiyete Ölçeği (BAÖ).** Beck ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilen Beck Anksiyete Ölçeği, kaygıyı ölçmek için kullanılan 21 maddelik bir öz bildirim envanteridir. Türkçe adaptasyonu Ulusoy ve diğerleri (1998) tarafından yapılmış olan ölçeğin her bir maddesi 4’lü likert tipinde (0=hiç ve 3=ciddi düzeyde) puanlanmaktadır. Kaygının; somatik, duygusal (kaygılı duygu, korku) ve gerginlik gibi boyutlarını kapsayan ölçekte, yükselen puanlar kaygı düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları her bir çalışma grubu ve tüm grup için .89 olarak bulunmuştur.

**Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ).** Cohen ve diğerleri (1983) tarafından geliştirilen algılanan stres ölçeğinin amacı kişilerin yaşamlarındaki durumları ne derece stresli algıladığının ölçülmesidir. Türkçe adaptasyonu Eskin ve diğerleri (2013) tarafından yapılmış olup puanlama 5'li likert formatında (0= hiçbir zaman, 4=çok sık) yapılmakta ve artan puanlar stresin daha yüksek düzeyde algılandığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin 14, 10 ve 4 maddelik kısa formları bulunmakta olup bu çalışmada 10 maddelik versiyonu kullanılmıştır. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları tüm grup için. 83, kontrol grubunda .84 ve deney grubunda .83 olarak bulunmuştur.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın etik kurul izni (Karar no:2020/08) alınmış ve araştırmayla ilgili duyuru yapılarak öğrencilerin gönüllü olarak katılabilecekleri bilgisi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenciler, uygulamaya katılmak için uygunluklarına göre deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmış ardından çalışmayla ilgili bilgilendirilmiş onam formu yazılı ve sözlü olarak sunulmuştur. Her iki grubun ön-test ölçümleri alınmış (sınav stresinin etkisini azaltabilmek adına sınav dönemlerinden en az 3 hafta önce ölçüm alınmıştır), sonrasında deney grubuna aşağıda detayları belirtilen 8 haftalık stres yönetimi eğitimi grup formatında uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. 8 haftanın sonunda her iki grubun son test ölçümleri alınarak istatistiksel analizler çalışmanın her iki aşamasına da katılıp ölçeklerin %95'ini dolduran katılımcıların verileri üzerinden SPSS 25.0 paket programı ile yapılmıştır. Araştırmanın uygulama ve veri toplama süreci yüz yüze ve grup uygulamasıyla gerçekleştirilmiştir.

### **Stres Yönetimi Eğitimi**

Bu eğitim kapsamında stres ile ilgili teorik bilgilerin yanı sıra her hafta stres yönetimi için uygulanabilecek farklı teknikler katılımcılara öğretilmiş ve pratikleri yaptırılmıştır. Yapılan uygulamalar grup formatında ve yaklaşık 2 saat sürmüştür. Önce teorik bilgilendirme ardından pratik uygulama ve son olarak bunlara dair grup tartışması yapılmıştır. Teorik bilgilendirme; stresin tanımı, stresi açıklayan teoriler, stresin biyolojik temelleri ve bağışıklık sistemi üzerindeki etkileri, strese verilen tepkiler, stresin türleri (akut ve kronik stres), stres kaynakları, stresle baş etme ve sosyal destek, stres ve sağlık ilişkisi konularını kapsamaktadır. Eğitim içeriği Bilişsel Davranışçı bir çerçevede oluşturulmuş, kullanılan tekniklerin hem literatürde etkinliği olması hem de büyük grup formatında uygulanabilirliği kriter kabul edilmiştir. Aynı zamanda stresin duygusal, davranışsal, bilişsel ve somatik tüm bileşenlerini kapsayan teknikler olması göz önünde bulundurulmuştur. Stres yönetiminde kullanılan



teknikler, ilgili alanda uzmanlığı bulunan bir psikolog tarafından uygulanmıştır. Bu teknikler, uygulanan oturum sırasına göre detaylı olarak aşağıda yer almaktadır. Bu uygulamalarda önce bilgilendirme yapılmış, katılımcıların isterlerse uygulamaları deneyebilecekleri, herhangi bir olumsuz deneyim yaşanırsa uygulamayı durdurabilecekleri ve grubun bitiminde bireysel destek alabilme imkanları olduğu belirtilmiştir. Tüm uygulamalar kullanılan tekniklerde uzmanlığı bulunan bir psikolog tarafından yapılmıştır.

1. Aşamalı kas gevşeme egzersizi: İlk hafta stresin tanımı, stresin gerginlik üzerinden aktarılması ve stres yönetiminde gevşemenin rolüyle ilgili teorik bilgilendirmenin ardından katılımcılara aşamalı derin kas gevşeme egzersizi yaptırılmıştır. Bu egzersiz Jacobson (1925) tarafından geliştirilen progresif gevşeme yönteminden köken almakta olup Sertel-Berk (2020, s. 160) tarafından oluşturulan uygulama modeli bu çalışmada kullanılmıştır. Yaklaşık 20 dakika süren egzersizde katılımcıların bedenlerindeki çeşitli kas gruplarına sırasıyla odaklanıp önce 5 saniye germeleri ve ardından 10 saniye gevşetmelerine yönelik yönerge verilmiştir. Katılımcıların gerginlik ve gevşeme arasındaki farka odaklanmaları istenmiştir.
2. Otojenik kas gevşeme egzersizi: Bu egzersiz aşamalı kas gevşeme egzersizinin (Sertel-Berk, 2020, s. 111) devamı niteliğinde olup germe olmaksızın gevşemeye odaklanmayı hedeflemektedir. Otojenik gevşemede bireylerin beden duyularına dikkatlerini yöneltmeleri ağırlık, sıcaklık, rahatlama ve gevşemeye odaklanmaları istenmektedir. İkinci oturumda uygulanan ve yaklaşık 10 dakika süren egzersizde katılımcılara vücutlarındaki çeşitli kas gruplarına sırasıyla odaklanıp 10 saniye kadar gevşetmelerine yönelik yönerge verilmiştir.
3. Nefesli gevşeme: Çok çeşitli formlarda uygulanabilen nefesli gevşemede amaç kişinin diyafram nefesi alabilmeyi öğrenmesi ve nefesini yavaşça verirken kaslarını da gevşetebilme becerisi kazanmasıdır. Bu bağlamda öncelikle katılımcılara diyafram nefesi alımı ve nefesi adeta bir balonun havasını söndürür gibi yavaşça vererek gevşemeye odaklanmaları doğrultusunda yönerge verilmiştir. Üçüncü oturumda uygulanan ve yaklaşık 5 dakika süren bu uygulamanın örneği için bkz. Sertel-Berk (2020, s. 111).
4. Güvenli yer egzersizi: Strese verilen tepkilerin düzenlenebilmesi için Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) ve Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR) terapisi gibi çeşitli müdahaleler kapsamında kullanılan güvenli yer egzersizi imajinatif öğeler barındıran bir tekniktir. Miller (1994) tarafından geliştirilen bu teknik sonrasında Shapiro (2017, s. 208) tarafından EMDR pratiğine entegre edilmiştir. Bu çalışmanın dördüncü oturumunda uygulanan güvenli yer

- egzersizi terapötik bir odak benimsenerek kullanılmamış, katılımcılardan stresi yönetmelerine yardımcı olması için güven ve huzur veren bir yeri zihinlerinde canlandırmaları ve bu süreçte duygu ve bedenlerindeki değişime odaklanmaları istenmiştir. Bu teknikte rahatlama etkisini arttırabilmek adına iki yönlü uyarım yöntemlerinden biri olan Kelebek Sarılması (Butterfly Hug) (Artigas ve Jarero, 2014) katılımcılara öğretilmiştir. Egzersizin tamamı ortalama 15 dakika sürmüştür. (Detaylı bilgi için bkz: Ergüney Okumuş, 2022, s. 73-74).
5. Konteyner egzersizi: Wildwind (1992)'den adapte edilerek Kiessling (2005) tarafından geliştirilmiş olan bu egzersizin amacı kişileri zorlayan durumlar karşısında kısa süreli bir stabilizasyon sağlamaktır. Stresli durumlarda gevşeme ve baş etmeyi desteklediği varsayılan imajinatif bir tekniktir. Çalışmanın beşinci oturumunda uygulanan bu egzersizde kişilere zorlayıcı gelen faktörleri (duygu/düşünce/deneyim) bir süreliğine uzakta tutabilecek, kendi zihinlerinde oluşturdukları bir konteynır tasarımları istenmiştir. Sonrasında kendilerini zorlayan durumu konteynıra koyduklarını hayal etmeleri ve bu sırada duygu, düşünce ve bedenlerindeki değişime odaklanmaları söylenmiş, eğer pozitif değişim varsa bu iki yönlü uyarımla (Butterfly hug) pekiştirilmiştir. Son olarak bu deneyimden fayda gören katılımcıların farklı senaryolar üzerinden bu tekniği denemeleri desteklenmiştir. Egzersiz ortalama 15 dakika kadar sürmüştür. (Detaylı bilgi için bkz: Ergüney Okumuş, 2022, s. 74-75).
  6. Bilinçli farkındalık egzersizi: Bilinçli farkındalık temelli müdahaleler ve Diyalektik Davranış Terapisi uygulamalarında kullanılan bu teknik ortalama 5 dakika sürmektedir (Safer ve diğerleri, 2009). Çalışmanın altıncı oturumunda kullanılan bu teknikte öncelikle kişinin rahatça oturması ve nefes alışverişine odaklanması istenir, ardından hiçbir şeyi değiştirmeye çalışmadan kendini gözlemlemesi ve zihnine başka şeyler gelirse yeniden nazikçe dikkatini nefesine yönlendirmesi istenir. Zihnin kendini eleştirmeden farklı içeriklerde gezinmesini sağlamak amaçlanır. Duygu, düşünce ve deneyimlerin geçici olduğu, her ne olursa o şekilde olmasına izin vermenin önemi vurgulanır.
  7. Kısa imajinatif kas gevşeme egzersizi: Bu egzersiz Leahy ve Holland (2009) tarafından BDT kapsamında kullanılan imajinatif bir tekniktir. Otojenik kas gevşeme ve nefesli gevşeme egzersizini birlikte ele alan bu uygulamada kişilerin derin nefes alarak gevşemeleri ardından bedenlerindeki farklı bölgelere odaklanarak gevşemeyi devam ettirmeleri istenmektedir. Çalışmanın yedinci oturumunda uygulanan bu teknik, ortalama 10 dakika kadar sürmüştür.

8. Akut kriz müdahalesi: Kiessling (2021) tarafından geliştirilen bu uygulamanın amacı akut bir kriz yaşayan kişinin hemen o anda stabilize olmasına katkı sağlamaktır. İçeriğinde sanat terapisi, grup terapisi ve EMDR öğelerinden iki yönlü uyarım yöntemini kullanmakla birlikte bir psikoterapi yöntemi olarak ele alınmaz. Ortalama 20 dakika süren bu uygulamada katılımcılardan yakın zamanda kendilerini zorlayan bir deneyimi resimleştirmeleri, bu olayla ilgili rahatsızlık düzeylerini puanlamaları ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. İki yönlü uyarım kullanarak rahatsızlık düzeyleri azalana kadar bu uygulama devam etmiş, son olarak bu olayla ilgili daha işlevsel bir resim çizerek bunun yarattığı olumlu deneyim pekiştirilmiştir. Çalışmanın son oturumunda uygulanan bu teknik ortalama 10 dakika sürmüştür.

### Bulgular

Araştırmanın sonuçlarının analizinde öncelikle normal dağılım analizleri yapılmış, değişkenlerin normal dağılım koşullarını sağladığı belirlendikten sonra deney ve kontrol gruplarının ilk ölçümde ve son ölçümde aldıkları skorlar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Buna göre yapılan bağımsız gruplar t-test analizi sonuçları grupların başlangıçta, araştırma değişkenleri açısından (algılanan stres, anksiyete ve öz etkinlik) anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (sırasıyla;  $t(98) = 0.454, p = 0.601$ ;  $t(98) = 0.997, p = 0.321$ ;  $t(98) = 0.45, p = 0.965$ ). Sekiz haftalık stres yönetimi eğitiminin ardından ise gruplar arasında BAÖ toplam puanları, ASÖ toplam puanları, öz etkinlik inançları açısından farklılık bulunmuştur (sırasıyla;  $t(98) = -2.72, p = 0.008$ ;  $t(98) = -1.98, p = 0.04$ ;  $t(98) = 9.37, p = 0.000$ ). Buna göre; deney grubunun stres yönetimi eğitiminin ardından ASÖ ve BAÖ puanları düşerken, öz etkinlik inançlarında artış olduğu görülmektedir.

Stres yönetimi eğitiminin deney ve kontrol grubunun eğitim öncesi ve sonrasında algılanan stres, kaygı ve öz etkinlik inanç puanlarındaki farklılığa etkisini değerlendirmek amacıyla İlişkili Tekrarlı Ölçümler için Çift Yönlü Varyans Analizi (Split-plot Anova /Sponava) kullanılmıştır. Buna göre öncelikle stres yönetimi eğitimine katılmanın, öğrencilerin kaygı düzeyine etkisi değerlendirilmiştir. Tablo 1'de yer alan sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarında olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin Beck Anksiyete Toplam puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. [ $F_{(1-48)} = 12.12, p < .01, \eta p^2 = .11$ ]. 8 haftalık süreçte her iki grubun da kaygı düzeylerinde anlamlı değişim olduğu, kontrol grubunun kaygı puanları artarken deney grubunun kaygı puanlarının düştüğü görülmektedir. Sonuçlar bize puanlardaki bu değişimin hangi grupta yer alındığından bağımsız şekilde gözlendiğini ve stres eğitimine katılıyor olmanın kaygı düzeyinin düşmesinde anlamlı fark yarattığını göstermektedir. Eğitimin stres düzeyine etkisi incelendiğinde ise deney ve kontrol gruplarında olmak ile

tekrarlı ölçüm faktörlerinin Algılanan Stres Toplam puanları üzerindeki ortak etkisinin ancak marjinal düzeyde anlamlı olduğu bulunmuştur. [ $F_{(1-48)} = 3.91, p = .05, \eta p^2 = .04$ ]. Buna göre, 8 haftalık süreçte her iki grubun algılanan stres düzeylerinde de değişim meydana geldiği ve bu değişimin deney grubunda daha belirgin olduğu anlaşılmaktadır. Stres yönetimi eğitimine katılıyor olmanın algılanan stres düzeyleri üzerindeki etkisi ise ancak marjinal kabul edilebilecek bir düzeyde anlam taşımaktadır. Son olarak stres eğitimine katılmanın, öğrencilerin streslerini yönetebilmek için gerekli becerileri olduğuna dair inançlarına etkisi değerlendirilmiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarında olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin stres yönetimi becerisine dair inanç puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. [ $F_{(1-48)} = 55.01, p < .001, \eta p^2 = .36$ ]. Dolayısıyla stres yönetimi eğitimine katılmanın öğrencilerin stres yönetimi becerilerine dair inançlarında artış meydana getirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 1.

*Gruplara göre Uygulama Öncesi (pretest) ve Uygulama sonrasında (post test) Anksiyete, Stres ve Öz Etkinlik Puan Ortalama, Standart Sapma ve Stres Eğitimi Müdahalesinin Etkileri*

Değişken	Deney Grubu n=50		Kontrol Grubu n=50		Pinter
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	
Beck Anksiyete Ölçeği	16,9 (10,1)	10,7 (7,2)	14,9 (9,8)	15 (8,4)	.001*
Algılanan Stres Ölçeği	19,8 (5,75)	17,9 (5,5)	19,3 (6,5)	20 (5,2)	.05
Öz etkinlik inancı	5,4 (2,1)	7,3 (1,6)	5,4 (2,3)	4,3 (1,6)	.000**

*Pinter* sütunu ANOVA analizinde Grup X Zaman Etkileşiminin anlamlılığını göstermektedir.

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.001$

### Deney Grubuyla İlgili Bulgular

Sekiz haftalık eğitimin sonunda yapılan değerlendirmede elde edilen bulgulara göre; deney grubundaki katılımcıların eğitimin 8 seansına katılım ortalaması 6.9 (SS = 1.4) olarak bulunmuştur. Eğitim sürecinde öğretilen egzersizleri gündelik hayatta uygulama sıklıkları sorulduğunda ise katılımcıların %28'i (N = 14) sıklıkla, %48'i (N = 28) nadiren uyguladıklarını, %24'ü (N = 12) ise hiç uygulamadıklarını belirtmiştir. Stres yönetimi egzersizlerinden hangilerinin kendilerine daha faydalı olduğu sorusuna ise katılımcıların %60'ı aşamalı kas gevşeme egzersizi, %58'i nefesli gevşeme egzersizi, %48'i güvenli yer egzersizi, %26'sı konteyner, %22'si bilinçli farkındalık, %20'si otojenik kas gevşeme egzersizi, %12'si akut kriz müdahalesi ve %6'sı kısa imajinatif kas gevşeme egzersizi şeklinde yanıt vermiştir. Son olarak

katılımcıların stres yönetimi eğitimine dair değerlendirmeleri ve görüş/önerileri açık uçlu soru şeklinde sorulmuş, verilen cevaplara dair temalar incelenmiştir. Buna göre katılımcıların %92'si (N = 46) stres eğitimine yönelik değerlendirmelerini belirtmiştir. Bu değerlendirmeler içerisinde öne çıkan üç tema tanımlanmıştır. Öğrencilerin %50'si bu eğitimle birlikte stresi yönetme becerisi kazandıklarını, %38,5'i ise stres, stresin etkileri ve stresi yönetmeye dair bilgi ve farkındalık kazandıklarını belirtmiştir. Son olarak %6'sı ise eğitimin kendilerine çok yönlü katkı sağladığını ve ileride meslek hayatlarında işlevsel olabileceğine dair ifadeler yazmışlardır. Eğitime dair görüş ve önerilerini belirten 19 öğrenciden %75'i genel olarak uygulamayı faydalı bulduklarını, %25'i ise kişi sayısının az olduğu küçük gruplarla yapılan uygulamaların daha yararlı olacağını belirtmiştir.

### **Tartışma**

Üniversite öğrencileri çeşitli stres kaynaklarına maruz kalmaları sebebiyle stresin sağlık üzerindeki olumsuz sonuçları açısından riskli bir grubu oluşturmaktadır (Dyson ve Renk, 2006). Bu bağlamda öğrencilere streslerini yönetebilmeleri noktasında destek olunmasının sağlık açısından koruyucu ve önleyici rolü olduğu önceki çalışmalarda vurgulanmıştır (Çalışkan ve diğerleri, 2018). Literatürdeki çalışmalarda stres yönetimi eğitimlerinin içeriğinde en yaygın olarak başvuru ve etkinliği olduğu belirtilen psikoegitim, gevşeme egzersizleri ve bilinçli farkındalık egzersizleri (Yusufov ve diğerleri, 2019) içeren 8 haftalık bir uygulama programı hazırlanmıştır. Böylece stres yönetimi eğitiminin öğrencilerin kaygı, stres ve öz etkinlik düzeylerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda önce örnekleme dair betimsel bulgular ardından da araştırma hipotezlerine yönelik bulgular literatür çerçevesinde tartışılacaktır.

Bu çalışmada İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin psikoloji programına kayıtlı 200 öğrenci yer almıştır. Program ve araştırma öğrencilere duyurulmuş, gönüllü katılım sağlayabilecek olanlar uygunluklarına göre deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Araştırmadan geri çekilmek isteyen, ölçeklerin %95'inden azını dolduran ve araştırma değişkenlerini etkileyebilecek tanımlı sağlık sorunu olanların çıkarılmasının ardından araştırmanın ilk aşamasında deney grubunda 66, kontrol grubunda ise 67 öğrenci yer almıştır. Deney grubuna haftalık iki saat süren grup oturumlarında teorik ve pratik olarak stres yönetimi eğitimi yüz yüze verilmiştir. Kontrol grubu herhangi bir uygulamaya maruz kalmamıştır. Sekiz haftalık sürecin sonunda her iki grubun araştırma değişkenleri açısından ölçümleri alınmış, son ölçümler her iki grupta da 50'şer katılımcı üzerinden analize dahil edilmiştir. Örneklem grubunun özellikleri incelendiğinde katılımcıların yaşlarının 19-23 arasında değiştiği, ağırlıklı bir şekilde kadınlardan oluştuğu hem deney hem de kontrol

grubunda erkek katılımcıların temsilinin düşük olduğu dikkat çekmektedir. Cinsiyet dağılımındaki bu dengesizlik geçmiş çalışmalarda da dikkat çekmektedir (Rith-Najarian ve diğerleri, 2019; Promsri, 2019). Öte yandan araştırma, psikoloji bölümü öğrencileriyle yürütülmüştür, bu bölümde kadın öğrencilerin çoğunlukta yer alması da sık karşılaşılan bir durumdur. Bu durum araştırma sonuçlarının genellenmesi noktasında önemli bir kısıtlılık olarak akılda tutulmalıdır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, deney ve kontrol grubunun ön test ölçümünde grupların yaş, algılanan stres, kaygı ve öz etkinlik puanları açısından fark göstermediği görülmüştür. Sekiz haftalık stres yönetimi eğitiminin ardından ise gruplar arasında istatistiksel açıdan farklılık oluşmuştur. Deney grubunun algılanan stres ve kaygı puanları düşerken, öz etkinlik inançlarında artış olmuştur. Bu farklılığa stres yönetimi eğitiminin etkisi yapılan İlişkili Tekrarlı Ölçümler için Çift Yönlü Varyans Analizi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar, eğitime katılmanın öğrencilerin kaygı düzeyini anlamlı olarak düşürdüğünü göstermiştir.

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde 8 haftalık stres yönetimi eğitiminin öğrencilerin kaygı puanında anlamlı düşüş meydana getirmesi sonucu geçmiş çalışmalarla tutarlık göstermektedir. Yazdani ve diğerlerinin (2010) 68 hemşirelik öğrencisini random olarak deney ve kontrol grubuna atadığı araştırmada da bizim çalışmamıza benzer bir içeriğe sahip olan 8 haftalık programın öncesinde ve sonrasında Depresyon, Anksiyete ve Stres ölçeği uygulanmış ve her üç değişken açısından da deney grubunda anlamlı düşüş meydana gelmiştir. Bir başka araştırmada psikoloji bölümü 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden oluşan 16 katılımcının yer aldığı 8 haftalık bilinçli farkındalık temelli bilişsel davranışçı terapi uygulamasında, Beck Anksiyete Ölçeği ile ölçümlenen kaygı seviyesinin uygulama öncesine kıyasla anlamlı derecede düştüğü görülmüştür (Demir, 2017). Benzer şekilde, Japonya'da sosyal hizmet öğrencileriyle 14 hafta yürütülen (Hirokawa ve diğerleri, 2002) stres yönetimi programının stresle baş etme becerilerini arttırmasının yanı sıra kaygı seviyelerinde düşüş meydana getirdiği bulunmuştur. Bizim çalışmamızda kaygı genel olarak ele alınmış olmakla birlikte, stres yönetimi eğitimlerinin sınav kaygısı üzerinde de olumlu etkisi olduğu önceki çalışmalarda gösterilmektedir (Heravi ve diğerleri, 2004). Bu çalışmaların örneklem, değişken ve stres yönetimi eğitimlerinin içeriklerinde farklılıklar olmakla birlikte, üniversite öğrencilerinde stres yönetimi eğitime katılmanın kaygı puanlarında anlamlı düşüşe yol açabileceği sonucuna varılabilmektedir.

Araştırmada stres yönetimi eğitime katılmanın algılanan stres düzeyi üzerindeki etkisi de incelenmiştir. 8 haftalık süreçte deney grubunda daha belirgin olmakla birlikte her iki grubun algılanan stres düzeylerinde de değişim olduğu, deney grubunun stres puanlarının

düşerken kontrol grubunun stres puanlarının da yükseldiği görülmüştür. Ancak stres yönetimi eğitimine katılıyor olmanın algılanan stres düzeyi üzerindeki etkisi marjinal düzeyde ( $p = 0.05$ ) anlamlılık göstermiştir. Araştırmanın veri toplama süreci sınav stresinin etkisini azaltabilmek adına sınav dönemlerinden en az 3 hafta önce yapılmıştır. Ancak ilk ölçümler ara sınavlardan 3 hafta önce, son ölçümler ise final sınavlarından 3 hafta önceye denk gelmektedir. Bu bağlamda final sınavı öncesinin daha stresli olabilme olasılığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla bu sonuçlar deney grubundaki öğrencilerin artan olası sınav stresini daha iyi yönetebildikleri şeklinde de değerlendirilebilmektedir.

Literatürdeki çalışmalar stres yönetimi eğitimine katılmanın stres düzeyini düşürdüğünü göstermektedir (Çelik-Örücü, 2005; Demir ve Yıldırım, 2017; Kim ve diğerleri, 2004; Yazdani ve diğerleri, 2010). Ancak bu çalışmalarda eğitimin içeriği ve stresin ölçümünde kullanılan yöntemler farklılaşmaktadır. Örneğin Kim ve diğerlerinin çalışmasında (2004) 10 puanlık görsel analog skala ile ölçümlenen stres düzeyinde, deney ve kontrol grubu arasında farklılık bulunmuşken, kortizol düzeyi ile ölçümlenen stres seviyelerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Aynı çalışmada eğitim içeriğine bakıldığında psikoeğitim ve sosyal desteğe odaklanıldığı, gevşeme egzersizlerinin ise çoğunlukla müzik ve nefes egzersizi olduğu görülmektedir (Kim ve diğerleri, 2004). Demir ve Demir'in (2018) araştırmasında ise 8 haftalık stres yönetimi eğitiminin içeriğinde bilişsel davranışçı öğeler ve bilinçli farkındalık yöntemleri kullanılmış, gevşeme egzersizleri nefes, an'a odaklanma ve farkındalık artırma tekniklerini içermiştir. Çocuk Gelişimi bölümünde okuyan 29 öğrenciyle yürütülen bu araştırmada stresin ölçümü, bizim çalışmamızdaki gibi Algılanan Stres Ölçeği ile yapılmıştır. Ön-test son test ölçümleri arasındaki farka bakıldığında ise algılanan stres düzeyindeki değişimin anlamlılığının  $p = 0.046$  olduğu görülmektedir. Bizim çalışmamızda da anlamlılığın marjinal düzeyde kalması göz önünde bulundurulduğunda sonuçların kullanılan ölçüm yöntemi ve eğitimin içeriğiyle bağlantılı olabileceği akla gelmektedir. Nitekim Yusufov ve diğerlerinin (2019) yapmış olduğu kapsamlı gözden geçirme çalışmasında eğitim içeriğine göre sonuç değişkenlerinde farklılık olabileceği vurgulanmaktadır. Örneğin bilişsel davranışçı öğeler, baş etme ve sosyal desteğe yönelik beceri kazandırma uygulamaları algılanan stres üzerinde daha etkili olabilirken; psikoeğitim, bilinçli farkındalık ve gevşeme egzersizleri ise kaygıyı azaltmada daha etkili olabilmektedir. Dolayısıyla bizim çalışmamızdaki eğitim içeriğinde de psikoeğitim ve gevşeme egzersizinin ağırlıkta olmasının, stres üzerindeki azalmanın anlamlılık düzeyini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Stres yönetimi eğitiminin öz etkinlik düzeyine etkisini ölçmek için ise araştırmamızda görsel analog skala ile 10 üzerinden katılımcılara streslerini yönetebilmek için gerekli becerileri olduğuna dair inançlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan analizler sonucunda stres

yönetimi eğitimine katılmanın öğrencilerin öz etkinlik inançlarında artış meydana getirdiği anlaşılmaktadır. Literatürdeki araştırmalar da stres yönetimi eğitiminin öğrencilere baş etme becerilerini geliştirme ve öz etkinlik düzeylerinin artımında katkı sağladığını göstermektedir (Çelik-Örücü, 2005; Konaszewski ve diğerleri, 2021; Sawatzky ve diğerleri, 2012). Ancak bu çalışmada öz etkinliğin yapılandırılmış bir ölçek ile değil de araştırmacı tarafından hazırlanan bir görsel analog skala ile ölçülmesinin yaratabileceği kısıtlılık göz önünde bulundurulmalıdır. Öz etkinlik ölçeklerinin davranışa özgü sorular içermesi, ölçümün geçerliğini arttıran bir faktör olarak karışımıza çıkmaktadır (Schwarzer ve Fuchs, 1996). Türkçe uyarlaması yapılan çeşitli öz etkinlik ölçekleri bulunmakla birlikte stresi yönetebilme becerisine özgü tasarlanan bir ölçek bilindiği kadarıyla uyarlanmamıştır. İleriki çalışmalarda stresi yönetmeye yönelik bir öz etkinlik ölçeğinin geliştirilmesi, adapte edilmesi ve kullanılmasının daha genellenebilir sonuçlar elde edilmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın deney grubunda elde edilen bulguları gözden geçirdiğimizde ise katılımcıların programa devam etme oranlarının yüksek olduğu, yarısından fazlasının oturumlarda öğretilen egzersizleri günlük hayatlarında sıklıkla ya da nadiren uyguladıkları görülmüştür. Stres yönetimi egzersizlerinin katılımcılar tarafından faydalı bulunma düzeyi ise sırasıyla aşamalı kas gevşeme egzersizi, nefesli gevşeme egzersizi, güvenli yer egzersizi, konteyner, bilinçli farkındalık, otojenik kas gevşeme egzersizi, akut kriz müdahalesi ve kısa imajinatif kas gevşeme egzersizi şeklinde olmuştur. Bu bulgular literatürde stres yönetimi eğitimlerinde en sık kullanılan ve en etkili olduğu bulunan yöntemler ile benzerlik göstermektedir (Rith-Najarian ve diğerleri, 2019). Bu bağlamda ileride yapılacak olan çalışmalarda eğitim içeriğine bilişsel davranışçı yöntemlerin eklenip, fayda düzeyi katılımcılar tarafından düşük olarak belirtilen egzersizlerin çıkarılmasıyla, eğitimin özellikle algılanan strese yönelik etkisinin arttırılabileceği düşünülmektedir.

Son olarak deney grubunda yer alan katılımcılara stres yönetimi eğitimine dair değerlendirmeleri ve görüş/önerileri açık uçlu soru şeklinde sorulmuş, verilen cevaplara dair temalar incelenmiştir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğu stres eğitimine yönelik değerlendirmelerini belirtmiştir. Bu değerlendirmeler içerisinde öne çıkan temalar; stresi yönetme becerisi kazanımı, stres, stresin etkileri ve stresi yönetmeye dair bilgi ve farkındalık kazanımı, eğitimin ileride meslek hayatında işlevsel olabileceği gibi çok yönlü kazanımlar olarak bulunmuştur. Katılımcıların genel olarak eğitimi faydalı bulmakla birlikte küçük grup uygulamasına yönelik önerileri olduğu da anlaşılmaktadır. Literatürde stres yönetimi eğitimlerinin katılımcılar tarafından nasıl deneyimlendiğine dair nitel çalışmalara sık rastlanmamakla birlikte bu çalışmada deneyime yönelik kısıtlı olsa da bilgi elde edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. İleride yapılacak çalışmalarda etkinliğin nicel yöntemlere ek



olarak daha kapsamlı nitel yöntemlerin de kullanılarak derinlemesine yapılandırılmış bir formatta analiz edilmesinin bu alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmada dikkat çeken bazı kısıtlılıklar vardır ve araştırma sonuçlarıyla ilgili çıkarım yapılırken bu kısıtlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Öncelikle deney ve kontrol grubu seçkisiz atama yoluyla oluşturulmamıştır, her ne kadar yapılan analizler sonucunda her iki grubun araştırma değişkenleri açısından başlangıçta farklılık göstermediği görülmüş olsa da bu durum araştırmanın önemli bir kısıtlılığını oluşturmaktadır. Katılımcıların uygulamaya katılabilme uygunluklarına göre deney ve kontrol grubuna ayrılması hali hazırda değişime daha açık ve motivasyonu daha yüksek olanların deney grubunda yer almasıyla sonuçlanmış olabilir. İkinci olarak, deney grubundaki uygulamalar büyük grup halinde yapılmıştır, bu durum zaman/mekân/maliyet açısından pratiklik sağlasa da katılımcıların geri bildirimlerinde de dikkat çektiği üzere, eğitimden sağlanan faydayı olumsuz etkileme riskini barındırmaktadır. Bir diğer önemli kısıtlılık kontrol grubunun herhangi bir uygulamaya maruz kalmamasıdır. Verilen eğitimin etkinliğini daha kapsamlı değerlendirebilmek adına farklı içeriklere maruz kalan kontrol gruplarının da eklenmesiyle ileriki çalışmalarda daha kapsamlı sonuçların elde edilebileceği düşünülmektedir. Araştırma örneğinde cinsiyet temsili eşit sağlanamamıştır, erkekler çok az sayıda temsil edilmiştir. Öte yandan araştırma değişkenleri öz bildirim envanterleri ile ölçülmüş, bu sebeple sonuçların sadece bu envanterlerin kapsadığı ölçümü içerdiğinin altı çizilmelidir. Başka materyallerin, örneğin klinisyen tarafından yapılan değerlendirme ya da biyolojik ölçümlerin bu bağlamda daha kapsamlı sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada katılımcıların deneyimledikleri stresin içeriğine ve boyutlarına yönelik değerlendirme yapılmamıştır. Örneğin akademik stres ile yakın ilişkilerdeki stresin farklı sonuçları olabilir ya da kullanılan stres yönetimi teknikleri bu farklı türlerdeki streslerde farklı sonuçlar meydana getirebilir. İleriki çalışmalarda deneyimlenen stresin doğasına, türüne ve kapsamına dair detaylı incelemelerin yapılmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak çalışmada sadece iki zaman diliminde veri toplanmış, boylamsal bir süreç içerisinde izlem yapılmamıştır. Dolayısıyla sözü geçen değişkenlerin ve stres yönetimi eğitiminin uzun vadeli etkilerine dair çıkarım yapmak güçtür. Literatürdeki araştırmalarda genellikle müdahalenin hemen ardından etkinlik görülmekle birlikte altı ay veya bir yılın ardından bu etkinin ortadan kaybolabileceği belirtilmektedir (Amanvermez ve diğerleri, 2020; Chiauuzi ve diğerleri, 2008; Çelik-Örücü, 2005). Bazı çalışmalarda ise yapılan müdahalenin bir yıldan uzun etki gösterebildiği bulunmuştur (Rove, 2000). Müdahale sonrası kalıcı etkilerin oluşmasında yapılan uygulamanın uzunluğu öne çıkan bir faktör olarak belirtilmekle birlikte birkaç seans süren çok kısa uygulamaların da uzun soluklu etki gösterebildiği

bilinmektedir (Rizzolo ve diğerleri, 2009; Rove, 2000). Bu bağlamda sağlanan değişimin etkisinin, güçlendirme seansları ile sürdürülmesi bir öneri olarak belirtilmektedir (Chiauzzi ve diğerleri, 2008). Bu sebeple ileriki çalışmalarda, müdahale etkisinin uzun vadede sürmesini sağlayacak faktörlerin neler olabileceği, hangi aralıklarla ne kadar sürede izlem yapılması gerektiği ve hangi değişkenlerde etkinin daha kalıcı olabileceği örneklem ve müdahale özelliklerini de dikkate alarak incelenmelidir. Tüm bu kısıtlılıklar göz önüne alındığında daha geniş ve homojen örneklemle ile küçük grup uygulamalarını içeren, boylamsal ölçümlerin yapılarak sürece etki edebilme potansiyeli olan diğer değişkenlerin kontrol altında tutulduğu araştırmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Sözü geçen kısıtlılıkların yanı sıra bu çalışmanın sonuçlarının stres yönetimi eğitimlerinin, öğrencilerin kaygı ve stres düzeylerinde düşüşün yanı sıra öz etkinlik inançlarında da artış sağlaması açısından alana katkı verdiği düşünülmektedir. Üniversitelerin öğrencileri için stres yönetimi programları sunmasının, öğrencilerin stresle baş etmelerini kolaylaştırarak dolaylı olarak olumsuz sağlık sonuçlarının önlenmesinde anlamlı katkı sağlayacağı literatürde de altı çizilen bir öneridir (Promsri, 2019). Bunların yanı sıra pozitif psikoloji perspektifinden, stres yönetimini hedefleyen uygulamaların öğrencilere affedicilik, psikolojik iyi oluş ve bilinçli farkındalık açısından katkı sağlayarak öğrencilerin dayanıklılıklarını arttırabileceği bilinmektedir (Öksüz, 2018). Stres yönetimi eğitimlerinin ilgili bölümlerin müfredatına ders olarak eklenmesinin veya süreğen uygulamalar şeklinde öğrencilerin ulaşabileceği bir sistemle sunulmasının öğrencilere bu alanda kapsamlı beceri kazandırabileceği öngörülmektedir.

---

**Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı:**

Çalışmanın tasarımı, literatür taraması, data toplanması, çalışmanın yürütülmesi, analizlerin yapılması ve makalenin yazımı yazar tarafından yapılmıştır.

**Finansal Destek Beyanı:**

Çalışmada herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

**Etik Kurul Onayı:**

Çalışmanın etik kurul onayı İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınmıştır (Karar no:2020/08).

---

### Kaynakça

- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Amanvermez, Y., Rahmadiana, M., Karyotaki, E., de Wit, L., Ebert, D. D., Kessler, R. C. ve Cuijpers, P. (2020). Stress management interventions for college students: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9, 113-123. <https://doi.org/10.1023/A:1014906820573>
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Artigas, L. ve Jarero, I. (2014). The butterfly hug. İçinde M. Luber (Ed.), *Implementing EMDR Early Mental Health Interventions for Man-Made and Natural Disasters* (ss. 127-130). Springer Publishing.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. NJ.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. İçinde F. Pajaras ve T. Urdan (Edl), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (ss. 307-337). Information Age Publishing.
- Beck, A. T. ve Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G. ve Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 893. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.893>
- Beddoe, A. E. ve Murphy, S. O. (2004). Does mindfulness decrease stress and foster empathy among nursing students?. *Journal of Nursing Education*, 43(7), 305-312. <https://doi.org/10.3928/01484834-20040701-07>
- Bulo, J. G. ve Sanchez, M. G. (2014). Sources of stress among college students. *CVCITC Research Journal*, 1(1), 16-25.
- Chiauzzi, E., Brevard, J., Thurn, C., Decembrele, S. ve Lord, S. (2008). MyStudentBody–Stress: An online stress management intervention for college students. *Journal of Health Communication*, 13(6), 555-572. <https://doi.org/10.1080/10810730802281668>
- Cohen, S., Kamarck, T. ve Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Çalışkan, S., Aydoğan, S., Işıklı, B., Metintaş, S., Yenilmez, F. ve Yenilmez, Ç. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Stres Düzeyi ve İlişkili Olabilecek Faktörlerin Değerlendirilmesi. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 3(2), 39-49.
- Çelik-Örücü, M. (2005). *The Effects of Stress Management Training Program on Perceived Stress, Self-Efficacy and Coping Styles of University Students* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Demir, V. (2017). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 98-118. <https://doi.org/10.12984/egeefd.332844>

- Demir, V. ve Demir, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Stres Azaltmaya Yönelik Bir Program: Bilinçli Farkındalık. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 55-78.
- Demir, V. ve Yıldırım, B. (2017). Sanatla Terapi Programının Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Belirti Düzeylerine Etkililiği. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 311-344. <https://doi.org/10.12984/egeedf.280267>
- Dixon, S. K. ve Kurpius S. E. R. (2005). Depression and College Stress Among University Undergraduates. *Journal of College Student Development*, 49(5), 412-424. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0024>
- Dyson, R. ve Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal Of Clinical Psychology*, 62, (10), 1231-1244. <https://doi.org/10.1002/jclp.20295>
- Ergüney-Okumuş, F. E. (2022). Göz hareketleri ile duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR) terapisi. İçinde N. Başer Baykal (Ed.), *Postmodern Terapiler ve Vaka Uygulamaları* (ss. 59-108). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkiran, F. ve Dereboy, C. (2013). The adaptation of the perceived stress scale into Turkish: a reliability and validity analysis. *Journal of New Symposium* (51), 132-140.
- Günel, A. (2020). Üniversite öğrencilerinde yaşam kalitesi dersinin sonuçlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 55-68. <https://doi.org/10.21020/husbfd.666842>
- Gündoğdu, R. ve Adıgüzel, Ö. (2016). Stres ve yaratıcı drama: Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 45-70. <https://doi.org/10.21612/yader.2016.004>
- Heravi, M., Jadid Milani, M., Ragea, N. ve Valaie, N. (2004). Effect of relaxation training exercises on anxiety levels of students. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 14(43), 86-92. <http://jmums.mazums.ac.ir/article-1-384-en.html>
- Hirokawa, K., Yagi, A. ve Miyata, Y. O. (2002). An examination of the effects of stress management training for Japanese college students of social work. *International Journal of Stress Management*, 9, 113-123. <https://doi.org/10.1023/A:1014906820573>
- Jacobson, E. (1925). Progressive Relaxation. *The American Journal of Psychology*, 36(1), 73-87. <https://doi.org/10.2307/1422693>
- Karaca, A., Yıldırım, N., Ankaralı, H., Açıkgöz, F. ve Akkuş, D. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin algılanan klinik stres düzeyi, stres cevapları ve baş etme davranışları. *Journal of Psychiatric Nursing*, 8(1), 32-39. <https://doi.org/10.14744/phd.2017.22590>
- Kiessling, R. (2005). Integrating resource development strategies into your EMDR practice. İçinde R. Shapiro (Ed.), *EMDR solutions: Pathways to healing* (ss. 57-87). New York: Norton.
- Kiessling, R. (2021). *EMDR Training Course: Integrating EMDR Into your Clinical Practice. 5 Day Training Manual*. EMDR Consulting.
- Kim C. J., Hur, H. K., Kang, D. H. ve Kim, B. H. (2004). Effects of psychosocial stress management on stress and coping in student nurses. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 33(3), 440-50. <https://www.doi.org/10.5293/KFMA.2004.7.2.090>
- Konaszewski, K., Kolemba, M. ve Niesiołędzka, M. (2021). Resilience, sense of coherence and self-efficacy as predictors of stress coping style among university students. *Current Psychology*, 40, 4052-4062. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00363-1>

- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stres, appraisal, and coping*. New York: Springer
- Leahy, R.L. ve Holland, S. J. (2009). *depresyon ve anksiyete bozukluklarında tedavi planları ve girişimleri*. (H. Türkçapar, S. Aslan, Çev.). HYB-Hekimler Yayın Birliği: İstanbul.
- Mazumdar, H., Gogoi, D., Buragohain, L. ve Haloi, N. (2012). A comparative study on stress and its contributing factors among the graduate and Post-graduate students. *Advances in Applied Science Research*, 3(1), 399-406.
- Miller, E. (1994). *Letting go of stres*. Menlo Park, CA: Source Cassette Tapes.
- Öksüz, S. (2018). *Bilinçli farkındalığın sosyal hizmet uygulamasında kullanımı: üniversite öğrencileri arasında bilinçli farkındalık çalışması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Özalp-Türetgen, İ. Ö. ve Cesur, S. (2007). Öz etkinlik ölçeği'nin psikometrik özellikleri-II. *Öneri Dergisi*, 7(28), 337-343. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.684448>
- Promsri, C. (2019). Measuring Life Stress of Accounting Students. *Saudi Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(11), 693-696. <https://doi.org/10.36348/SJHSS.2019.v04i11.001>
- Rith-Najarian, L. R., Boustani, M. M. ve Chorpita, B. F. (2019). A systematic review of prevention programs targeting depression, anxiety, and stress in university students. *Journal of Affective Disorders*, 257, 568-584. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.06.035>
- Rizzolo, D., Zipp, G. P., Stiskal, D. ve Simpkins, S. (2009). Stress management strategies for students: The immediate effects of yoga, humor, and reading on stress. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 6(8), 79-88. <https://doi.org/10.19030/tlc.v6i8.1117>
- Rowe, M. M. (2000). Skills training in the long-term management of stress and occupational burnout. *Current Psychology*, 19, 215-228. <https://doi.org/10.1007/s12144-000-1016-6>
- Safer, D. L., Telch, C. F. ve Chen, E. Y. (2009). *Dialectical behavior therapy for binge eating and bulimia*. Guilford Press
- Sawatzky, R. G., Ratner, P. A., Richardson, C. G., Washburn, C., Sudmant, W. ve Mirwaldt, P. (2012). Stress and depression in students: the mediating role of stress management self-efficacy. *Nursing Research*, 61(1), 13-21. <https://doi.org/10.1097/nnr.ob013e31823b1440>
- Schwarzer, R. ve Fuchs, R. (1996). Self-efficacy and health behaviours. İçinde M. Conner ve P. Norman (Edl.), *Predicting health behavior: Research and practice with social cognition models*, (ss. 163-196). Buckingham Open University Press.
- Selye, H. (1950). Stres and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal*, 1(4667), 1383-1392. <https://doi.org/10.1136/bmj.1.4667.1383>
- Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatonic hormones. *American Scientist*, 61(6), 692-699. <https://www.jstor.org/stable/27844072>
- Sertel-Berk, H. Ö. (2020). *Kronik Ağrı Sendromlarında Psikolojik Uygulamalar: Gevşeme Egzersizi*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Shapiro, F. (2017). *EMDR: Göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işleme, temel prensipler, protokoller ve prosedürler*. (M. Şaşzade ve I. Şensoy, Çev.). Okuyan Us Yayıncılık.

- Ulusoy, M., Sahin, N. H. ve Erkmen, H. (1998). Turkish version of the Beck anxiety inventory: psychometric properties. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 12(2), 163-172.
- Veena, N. ve Shastri, S. (2016). Stress and academic performance. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 71-82. <http://dx.doi.org/10.25215/0303.068>
- Wildwind, L. (1992, 4 April). Treating chronic depression. [Sözlü Bildiri] The First Annual EMDR Conference, San Jose, California, USA.
- Yazdani, M., Rezaei, S. ve Pahlavanzadeh, S. (2010). The effectiveness of stress management training program on depression, anxiety and stress of the nursing students. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 15(4), 208.
- Yusufov, M., Nicoloro-SantaBarbara, J., Grey, N. E., Moyer, A. ve Lobel, M. (2019). Meta-analytic evaluation of stress reduction interventions for undergraduate and graduate students. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 132–145. <https://doi.org/10.1037/stro000099>

## **Effect of Stress Management Training on Anxiety, Stress, and Self-Efficacy Beliefs in a Group of College Students: A Controlled Study**

### **Summary**

Stress is a multi-dimensional concept defined as a disturbance in one's interaction with the environment. According to Lazarus and Folkman (1983), stress is a process rather than a trigger or a result, and its effects on health outcomes can be determined by how people perceive and cope. Previous studies have demonstrated that the transition to college is a specifically stressful experience, and the stress level of college students may increase due to various reasons including academic stress and financial problems (Dyson & Renk, 2006; Promsri, 2019), putting them at risk of developing adverse health outcomes like anxiety and low levels of self-efficacy (Dixon & Kurpius, 2005). Several studies have highlighted the importance of providing stress management training to students due to difficulties in coping with stress and anxiety (Çalışkan et al., 2018; Veena & Shastri, 2016). Stress management skills may contribute to students in terms of both coping with their current problems and preventing psychological/physical health problems that may occur from stress (Sawatzky et al., 2012). These trainings include various components. Typical forms of stress management training were conducted in a group setting, approximately eight sessions with psychoeducation, relaxation training, and mindfulness techniques that target perceived stress and anxiety (Yusufov et al., 2019). Multiple studies have shown effective results of stress management training on reducing stress, anxiety, and depression, plus increasing students' self-efficacy levels (Demir, 2017; Demir & Demir, 2018; Sawatzky et al., 2012; Yazdani et al., 2010).

The current study examined the effect of an 8-week theoretical and applied stress management training on college students' anxiety, stress, and self-efficacy beliefs. Two hundred students from a psychology department in a private college were recruited. Students who declared voluntary participation and answered %95 of the questionnaires were divided into experimental and control groups. Participants who had any form of health problem (physical or mental) and used medication that could affect the stress or anxiety were excluded, leaving 66 students in the experimental and 67 in the control group. Pre-test measurements were made with socio-demographics form, the Beck Anxiety Scale (Beck et al., 1988; Ulusoy et al., 1998), the Perceived Stress Scale (Cohen et al., 1983; Eskin et al., 2013) and an analog scale (0-10) were used for self-efficacy. The experimental group was given theoretical (psychoeducation about stress, its effects, coping and social support, etc.) and practical (relaxation training, mindfulness-based relaxation, imagination, etc.) stress management training with 2-hour face-to-face group sessions for eight weeks. No application was made to

the control group. The perceived stress, self-efficacy, and anxiety levels of both groups were measured with the same tools in a post-test after eight weeks from 50 participants in both groups.

Furthermore, the experimental group answered questions regarding session attendance, benefits, and frequency of applying the exercises in daily life. Finally, evaluations and opinions/suggestions about stress training were asked as open-ended questions. The ages of the participants ranged from 19 to 23, with a mean age of 20.6 (SD = 0.93). There was no significant difference between the ages of the experimental and control groups ( $t(98) = 1.18$ ,  $p = 0.24$ ). 87% of the participants were women, and 13% were men (5 in the experimental group and 8 in the control group).

According to the results, T-test analyses showed no difference in the pre-test measurements of both groups in terms of anxiety, stress, and self-efficacy. Still, significant differences were observed in post-test measurement ( $t(98) = -2.72$ ,  $p = 0.008$ ,  $t(98) = -1.98$ ,  $p = 0.04$ ,  $t(98) = 9.37$ ,  $p = 0.000$ , respectively). Two-Factor Repeated Measurements ANOVA analysis results showed that the training decreased the anxiety and stress levels of the experimental group. While this change was statistically significant for anxiety, the significance level for stress remained at a marginal level ( $[F_{(1-48)} = 12.12$ ,  $p < .01$ ,  $\eta p^2 = .11$ ;  $F_{(1-48)} = 3.91$ ,  $p = .05$ ,  $\eta p^2 = .04$ , respectively). These results were consistent with the literature (Heravi-Karimavi et al., 2004; Hirokawa et al., 2002; Yazdani et al., 2016). In addition, the results showed that the self-efficacy beliefs of the students in the experimental group increased significantly at the end of the training compared to the control group ( $F_{(1-48)} = 55.01$ ,  $p < .001$ ,  $\eta p^2 = .36$ ), which was again consistent with the previous studies (Konaszewski et al., 2021; Sawatzky et al., 2012). Lastly, the participants in the experimental group stated an average participation rate of 6.9 (SD = 1.4) (in 8 sessions of the training), %76 of them practiced the exercises in their daily lives frequently or rarely, and half of them found the training beneficial. The most beneficial techniques were reported to be progressive muscle relaxation, breathing relaxation, and safe place, consistent with the previous results (Yusufov et al., 2019).

The study had several limitations, including cross-sectional design, lack of randomized sampling, unequal gender distribution in the sample, self-report measurement, and the implementation of training with a large group. Hence, recommendations were made for further studies. Overall, the results of this research can contribute to the literature in the direction of the development of stress management training that can be applied, as well as its preventive effect on the health outcomes of students.