

GRUP REHBERLİĞİNİN  
SINAV KAYGISINA ETKİSİ ÜZERİNE  
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Hakan UŞAKLI

99833

YÜKSEKLİSANS TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI

TC YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
BİLGİ YAYINLARI MERKEZİ

99833

Afyon

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ocak 2000

# YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

## GRUP REHBERLİĞİNİN SINAV KAYGISINA ETKİSİ ÜZERİNE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Hakan UŞAKLI

İlköğretim Anabilim Dalı  
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ocak 2000

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI

Bu araştırmada, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerini ve öğrencilere uygulanan grup rehberliğinin sınav kaygısına etkileri ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırma, Uşak il merkezinde bulunan üç ilköğretim okulundaki sekizinci sınıfa devam eden toplam 152 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma kapsamındaki öğrencilere Öner tarafından 1990 yılında geliştirilen “Sınav Tutum Envanteri” uygulanmış ve öğrenciler altı grup içinde, sekiz oturum olarak düzenlenen grup rehberliğine katılmışlardır. Oturumların sonunda aynı envanter son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca uygulanan grup rehberliğini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Grup Rehberliği Görüş Envanteri”nin cevaplandırılması istenmiştir. Grup rehberliğini oturumları her grup için yedi günde bir yapılmıştır. Oturumlarda öğrencilere, ders çalışma, sınava hazırlanma ve sınav alma becerilerine yönelik etkinlikler düzenlenmiştir.

Elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmış, karşılaştırmaların F ve t testi SPSS 8.0 ortamında yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Grup rehberliği öncesi öğrencilerin sınav kaygısı seviyeleri ortalama puanı 80 üzerinden 60'dır.
2. Grup rehberliği öncesi kız öğrencilerin sınav kaygısı seviyeleri erkek öğrencilerin puanından ortalama 2 puan daha yüksektir.
3. Grup rehberliği sonunda öğrencilerin sınav kaygısı seviyeleri ortalama puanı 80 üzerinden 30'dur.
4. Grup rehberliği sonrası kız öğrencilerin sınav kaygısı seviyeleri erkek öğrencilerin puanından ortalama 0.5 puan daha yüksektir.
5. Genel olarak öğrenciler grup rehberliğini ortalama 60 üzerinden 54 puan olarak değerlendirmişlerdir.

Yapılan araştırmanın sonunda öğrencilerin görüşlerine dayanarak ilköğretim II. kademesinde yapılan grup rehberliğinin öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

## ABSTRACT

In this research, it is aimed to find out primary education second level students' test anxiety level and their opinions about the effects of group guidance.

This research with the sample of 152 eighth grade students from three primary education schools, in the capital of Usak Province.

After administered "Test Anxiety Inventory" developed by Oner in 1990 to students, they participated eight sessions group guidance in six groups. After group guidance sessions, the same inventory administered as a post test. In addition to this inventory, students answered "Group Guidance Opinion Inventory" to evaluate group guidance sessions. These sessions were arranged one time in a week for all groups. There were activities in the sessions about study skills, preparation exam and taking exam.

Frequency and percentages of data were calculated and the null hypotheses were tested by F and t test by using SPSS 8.0 computer software.

The findings of this research can be summarized as the following:

1. Before group guidance the mean of students' test anxiety levels mean was 60 points over 80.
2. Before group guidance female students had 2 more mean points than male students.
3. After group guidance the mean of students' test anxiety levels mean was 30 points over 80.
4. After group guidance female students had 0.5 more mean points than male students.
5. Generally, the mean of students' opinions about group guidance was 54 as a total score of 60 points.

In the result, according to students' opinions, it can be said that group guidance has effect to reduce students' test anxiety level in the second level of primary schools.

## TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

Tez Danışmanı

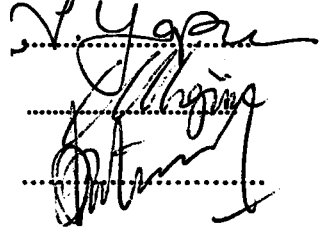
: Yrd.Doc. Dr. Senay YAPICI

Jüri Üyeleri

: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN


Yrd.Doc. Dr. Bahattin ERGİZER

İmza



Hakan USAKLI 'İlköğretimde Gmp Rehberliğinin Sınava Kaygısına Etkisi' Üzerine başlıklı tezi 27.01.2000 tarihinde, yukarıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, İlköğretim Anabilim / Anasanaat dalında, Yüksek Lisans/Doktora / Sanatta Yeterlik tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. H. Hüseyin  
BAYRAKCI

  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerini ve öğrencilere uygulanan grup rehberliğinin sınav kaygısına etkileri ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma pek çok kişinin katkılarıyla hazırlanmıştır.

Öncelikle, tezimin her aşamasında zaman ayırıp yapmış olduğu değerlendirmelerle beni yönlendirerek bu tezi tamamlamama yardımcı olan danışmanım Yrd. Doç. Dr. Şenay Yapıcı'ya teşekkür ederim.

İdarecisi oldukları okullarda çalışmama izin veren ve rahat uygulama imkânları sağlayan okul müdürleri Ahmet Dedey, Yaşar Battal, Mehmet Kara ve Kudret Sürücü'ye teşekkür ederim.

Çalışmamın bilgisayarda yazılmasında ve verilerin değerlendirilmesi için istatistik programının kullanımında bana yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Lütfullah Türkmen ve Öğr. Grv. Hakan Gülveren'e ve araştırmada kullanılan envanterlerin çoğaltılmasında, verilerin bilgisayara yüklenmesinde bana yardımcı olan A.K.Ü. Uşak Eğitim Fakültesi öğrencilerinden Halil Kaplan, Irmak İçme ve Gürkan Kuzucuoğlu'na teşekkür ederim.

Eğitim hayatımın her safhasında bana maddi ve manevi yardımlarını esirgemeyen aileme de teşekkür ederim.

Hakan Uşaklı

## ÖZGEÇMİŞ

Hakan UŞAKLI

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

### Eğitim

Lisans: 1997 Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Lise: 1989 Afyon Bolvadin Lisesi, Matematik Bölümü

### İş/İstihdam

1997-1998 M.E.B. Uşak Rehberlik Araştırma Merkezi Rehber Öğretmeni

1999- Araştırma Görevlisi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Uşak Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

### Mesleki Birlik/Dernek/Kuruluş Üyelikleri

1999- O.D.T.Ü Ege Mezunlar Derneği

1999- International School Psychology Association (Uluslar Arası Okul Psikolojisi Derneği)

### Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: Afyon-Bolvadin 20 Mayıs 1972 Cinsiyeti: Erkek  
Yabancı Dili: İngilizce

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iv
TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	v
ÖNSÖZ .....	vi
ÖZGEÇMİŞ .....	vii
TABLolar LİSTES .....	xi
ŞEKİLLERLİSTESİ.....	xii

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

<b>I. PROBLEM DURUMU.....</b>	<b>1</b>
A) REHBERLİK.....	2
<b>1. Grup Rehberliği.....</b>	<b>5</b>
a) Farklı yaklaşımlarda Grup Rehberliği.....	10
B) KAYGI.....	13
<b>1. Sınav Kaygısı.....</b>	<b>19</b>
<b>2. Sınav Kaygısını Azaltmayla İlgili Yöntemler.....</b>	<b>20</b>
C) İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN GELİŞİMSEL ÖZELLİKLERİ.....	21
D) ERGENLİK DÖNEMİNDE KAYGI VE ERGENLERLE GRUP ÇALIŞMASI.....	25
<b>1. Ergenlikte Kaygı.....</b>	<b>25</b>
<b>2. Ergenlerle Grup Çalışması.....</b>	<b>26</b>
E) İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	28
<b>II. ARŞTIRMANIN AMACI.....</b>	<b>32</b>
A) PROBLEM CÜMLESİ.....	33
<b>III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....</b>	<b>34</b>
<b>IV. SAYILTILAR.....</b>	<b>35</b>
<b>V. SINIRLILIKLAR.....</b>	<b>35</b>

<b>VI. TANIMLAR.....</b>	<b>36</b>
--------------------------	-----------

**BÖLÜM II  
YÖNTEM**

<b>I. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....</b>	<b>37</b>
<b>II. EVREN VE ÖRNEKLEM.....</b>	<b>37</b>
<b>III. VERİ TOPLAMA.....</b>	<b>38</b>
A) ÖLÇME ARAÇLARI.....	38
B) GRUP REHBERLİĞİ OTURUMLARI.....	39

**BÖLÜM III  
BULGULAR VE YORUMLAR**

<b>I. GRUP REHBERLİĞİ ÖNCESİ İLKÖĞRETİM II. KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ.....</b>	<b>44</b>
A) GRUP REHBERLİĞİ ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİN TÜM TEST SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ.....	44
B) GRUP REHBERLİĞİ ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİN KURUNTU VE DUYUŞSALLIK SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ.....	48
<b>II. GRUP REHBERLİĞİ ÖNCESİ İLKÖĞRETİM II. KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN CİNSİYET AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI.....</b>	<b>49</b>
<b>III. GRUP REHBERLİĞİ SONRASI İLKÖĞRETİM II. KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ.....</b>	<b>50</b>
A) GRUP REHBERLİĞİ SONRASI ÖĞRENCİLERİN TÜM TEST SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ.....	50
B) GRUP REHBERLİĞİ SONRASI ÖĞRENCİLERİN KURUNTU VE DUYUŞSALLIK SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ.....	53
<b>IV. GRUP REHBERLİĞİ SONRASI İLKÖĞRETİM II. KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN CİNSİYET AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI.....</b>	<b>55</b>
<b>V. GRUP REHBERLİĞİ ÖNCESİ VE SONRASI ÖLÇÜMLERİN KARŞILAŞTIRILMASI.....</b>	<b>55</b>
<b>VI. GRUP REHBERLİĞİ SONRASI İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN GRUP REHBERLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....</b>	<b>56</b>

BÖLÜM IV  
SONUÇ VE ÖNERİLER

.....63

EKLER

EK-1 ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ.....	66
EK-2 SINAV TUTUM ENVANTERİ.....	67
EK-3 GRUP REHBERLİĞİ GÖRÜŞ ENVANTERİ.....	68
EK-4 ENDİŞELEİMİZ.....	69
EK-5 ETKİNLİK II .....	73
EK-6 GRUP REHBERLİĞİ OTURUM TARİHLERİ.....	74
KAYNAKLAR.....	75

TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1 Çalışma Evrenini ve Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı.....</b>	<b>38</b>
<b>Tablo 2 Rehberlik Yapılan Okulların Grup ve Öğrenci Sayılarına İlişkin Bilgiler.....</b>	<b>40</b>
<b>Tablo 3 Sınav Tutum Envanteri İlk Test Genel Sonuçları.....</b>	<b>45</b>
<b>Tablo 4 İlk Test Tüm Kaygı Düzeyinde Cinsiyete Göre t Değeri.....</b>	<b>49</b>
<b>Tablo 5 Sınav Tutum Envanteri Son Test Genel Sonuçları.....</b>	<b>50</b>
<b>Tablo 6 Son Test Tüm Kaygı Düzeyinde Cinsiyete Göre t Değeri.....</b>	<b>55</b>
<b>Tablo 7 İlk Testte ve Son Testte Bağlı Olarak Değişkenler Arası İlişki.....</b>	<b>55</b>
<b>Tablo 8 Grup Rehberliği Görüş Envanteri Genel Bilgiler.....</b>	<b>56</b>
<b>Tablo 9 Grup Rehberliği Boyutlarına İlişkin İstatistikler.....</b>	<b>58</b>
<b>Tablo 10 Grup Rehberliğine İlişkin Genel Görüşlerin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi.....</b>	<b>58</b>

ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1 İlk Test Tüm Kaygı Düzeyi Dağılımı.....</b>	<b>47</b>
<b>Şekil 2 İlk Test Kuruntu Kaygı Düzeyi Dağılımı.....</b>	<b>48</b>

<b>Şekil 3 İlk Test Duyuşsalık Kaygı Düzeyi Dağılımı.....</b>	<b>48</b>
<b>Şekil 4 Son Test Tüm Kaygı Düzeyi Dağılımı.....</b>	<b>52</b>
<b>Şekil 5 Son Test Kuruntu Kaygı Düzeyi Dağılımı.....</b>	<b>53</b>
<b>Şekil 6 Son Test Duyuşsalık Kaygı Düzeyi Dağılımı.....</b>	<b>54</b>
<b>Şekil 7 Grup Rehberliğine İlişkin Tüm Görüşler.....</b>	<b>59</b>
<b>Şekil 8 Grup Rehberliği Oturumları, Uzmanı ve Geneline İlişkin Görüşler.....</b>	<b>60</b>



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu ile ilgili olarak, rehberlik, grup rehberliği, kaygı, sınav kaygısı, ergenlik dönemi ve ilgili araştırmalar ve araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

#### I. PROBLEM DURUMU

Eğitim kurumlarında öğrencilerin salt bilgiyle dolu ve halihazır topluma uyum gösteren kimseler olmaktan ziyade, hızla değişen ve karmaşık hale gelen toplumda, var olan ve olası sorunlarla baş edebilecek ve değişen çevresine uyum gösterebilecek kimseler olarak yetişmeleri gereği daha çok hissedilmektedir.<sup>1</sup>

Okullarda bu yetiştirme amacına katkıda bulunabilmek için kişilik hizmetleri veya bir başka deyişle rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri yer almaya başlamıştır. Öğrencinin hem okul içi hem de okul dışı eğitim sorunlarını kendi başına çözebilmesine rehberlik uzmanı yardım eder. Bu yardım ilişkisi, ilköğretimde ağırlıklı olarak rehberlik ve araştırma merkezlerince, ortaöğretim okullarında rehberlik servislerince yürütülürken, üniversitelerde ise rehberlik merkezlerince geliştirilerek sürdürülmektedir. Bu gelişme, nitelikli uzman kadrolarla ve aynı zamanda niceliksel artışla olmaktadır. Rehberlik hizmetlerinde rehber uzman olmaksızın, sadece idarecilerle ve branş öğretmenleriyle öğrenciye yardım etmeye çalışmak; yeterli zaman bulmada ve her öğrenciye ulaşmada sorun yaratır. Bunların yanında, öğrencinin sorunları tek yönlü değildir, sorunları; meslek seçiminden arkadaşlık ilişkilerine,

---

<sup>1</sup> R.A.M., *Ortaöğretim Okullarında Rehberlik Çalışmaları*, (Rize,1993), s.1.

ergenlik dönemi problemlerinden ders çalışma becerilerine kadar geniş bir yelpazede ele almak ve incelemek gerekmektedir.<sup>2</sup>

Okul ortamında ve özellikle sınav dönemlerinde sayısal içerikli; matematik, fen bilgisi gibi derslerin yanında, yabancı dil, sosyal bilgiler ve Türkçe gibi sözel içerikli derslerde de öğrenciler endişelenmektedirler. Bu endişe yüksek düzeylere ulaştığında öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkilediği gibi onun okula karşı olumsuz tutum almasını da neden olmaktadır.<sup>3</sup>

Öğrencilerin kaygı sorunlarının yanında çeşitli problemlerinin de var olduğunu göz önünde bulunduracak olursak, iyi bir eğitim sisteminde 35 kişilik sınıflarda kişisel rehberlik faaliyetleri fazla etkili olamaz. İdeal olarak 250 ya da 300 öğrenciye 1 rehber öğretmenin karşılık gelmesi uygun görülmektedir.<sup>4</sup> Bu oranı sağlamak için maalesef Türkiye’de yetişmiş rehber uzman sayısı yeterli değildir.<sup>5</sup>

Yukarıdaki paragraflarda da gereği ve önemi vurgulanan rehberlik ve psikolojik danışmanlığın ayrıntılı olarak incelenmesi uygun olacaktır.

## A) REHBERLİK

Kepçeoğlu, rehberlikteki gelişimi ve değişimi İngilizce karşılığını vererek belirtmenin yanısıra yine yardım ilişkisinin vurgulandığı tanımlamada bulunmuştur. Rehberlik alanındaki temel konular için başlangıçta hazırlanan İngilizce ders kitaplarında sadece “Rehberlik” (Guidance) adının yaygın olarak kullanılmış olduğunu, ancak buna karşın son yıllarda rehberlik ile birlikte, “Danışma” (Counseling) adının daha çok kullanılmakta olduğuna dikkati çekmiştir.<sup>6</sup>

<sup>2</sup> R.A.M., a.g.e., s.79.

<sup>3</sup> R.A.M., “Okullarda Rehberlik Çalışmalarını Değerlendirilmesi,” Araştırma ve Yayın Bölümü Raporu (Uşak Eylül 1998), s.3.

<sup>4</sup> B.SHERTZER and STONE, *Fundamentals of Guidance* (Houghton, 1981), s.130.

<sup>5</sup> H.TAN, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (M.E.B., 1992), s.314.

<sup>6</sup> M.KEPÇEOĞLU, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (Gül, 1994), s.3.

Eğitimin ulaşmak istediği hedef, kişiyi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek, problemlerinin çözümünde yardımcı olmak ve böylece toplumun çağdaş bir üyesi haline gelmesine yardım etmektir. Çağdaş insan, çevresine iyi uyum sağlayan ve kendini gerçekleştiren insandır. Eğitim, insana böyle bir ortamı hazırlamayı hedef edinmiştir. Rehberlik de bu hedefe ulaşmada görevlidir ve eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.<sup>7</sup>

Rehberlik bireyin topluma uyumunu sağlamaya çalışır, yaşamdaki problemlere olumlu bakış açısı kazandırarak onların çözümünü kolaylaştırır.<sup>8</sup>

Tan rehberliği; kişinin en verimli şekilde gelişmesi ve tatminkâr uyumlar sağlamasında gerekli olan seçimleri (tercihleri), yorumları, planları yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması, ulaştığı bu seçim ve kararları uygulaması için kişiye yapılan sistematik ve profesyonel (uzmansal) yardım olarak tanımlanmaktadır.<sup>9</sup>

Shetzer ve Stone, rehberliği; bireye kendini ve kendi dünyasını anlaması için yardım etme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bireyin kendisini ve dünyasını anlamasıyla daha etkin, üretken ve mutlu olacağını, bu şekilde işlevsel insan tipine daha çok yaklaşacağını da belirtmişlerdir. Rehberlik, hem kavram hem de program olarak gençlere ve gençlerin geleceğine odaklanmıştır. İşte bu yüzden eğitimde rehberliğin temel hedefi öğrencinin kişisel gelişimini kolaylaştırmaktır.<sup>10</sup>

1960'lardan önce ilköğretim rehberliğinin (elementary school guidance) uzmanlaşmış bir servis olarak sadece problemlili öğrenciler için olduğu düşünülürdü. Son yıllarda ilköğretim rehberliği sadece problemlili çocuklarla sınırlandırılmamış; rehberlik servisi tekniklerinin tüm çocuklar için faydalı olabileceği belirtilmiştir. Bu durumda okul rehberliği gelişim psikolojisinden faydalanır ve temellerini tüm insanların geçtiği

<sup>7</sup> G.TANERİ, *Orta dereceli Okullarda Rehberlik ve Uygulaması* (ER-DİZ, 1986), s.23.

<sup>8</sup> TANERİ, a.g.e., s.28.

<sup>9</sup> TAN, a.g.e., s.18.

<sup>10</sup> B.SHETZER and S.C.STONE, a.g.e., s.40.41.47.

gelişim basamaklarından alır. İlköğretimdeki rehberlik servisleri çocuklara öğrenmede yardımcıdır. Aslında servis her çocuğa kendini anlamada, ihtiyaçlarıyla ve çevresiyle ilişki kurmada bir yardım süreci niteliğindedir. Günümüzde kaynaklar, ilköğretim rehberliğini sınıf öğretmenin yapabildiği, iyi rehberliğin sadece iyi öğretim olduğu şeklinde görmemektedir.<sup>11</sup>

Kuzgun; “Çağdaş rehberlik öğrencilerin kişilik gelişimine yardım hizmetleridir. Özürlü öğrencilerin teşhis edilmesi ve bunların özel eğitim kurumlarına yönlendirilmesi de rehberliğin fonksiyonlarından. Ancak tüm öğrencilerin sağlıklı bir ruhsal gelişim göstermeleri eğitimin ve rehberliğin temel fonksiyonudur.” şeklinde rehberliği tanımlamıştır.<sup>12</sup> Bir başka tanımlamada Kuzgun, rehberlik için “bireye kendini anlaması, çevresindeki olanakları tanıması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştiren bir kişi olarak gelişebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir”<sup>13</sup> şeklinde tanım yapmıştır. Ayrıca bu tanım başka uzman tanımlarına da benzemektedir.

Bütün bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere rehberlik; okullarda tüm öğrencilerin gelişimini sağlamak, öğrencilerin yerinde seçimler yapabilmeleri ve sorunlarına kendi başlarına çözüm bulabilmeleri için uzmanlarca yapılan yardım ilişkisidir şeklinde özetlenebilir. Okullarda yapılan rehberliği, “bireysel ve grup rehberlikleri” olarak iki ana kısma ayırabiliriz. Bu araştırma grup rehberliğine dayalı olduğundan, grup rehberliği kavramı ve özelliklerinin açıklanması yararlı olacaktır.

---

<sup>11</sup> C.E.BECK, *Guidelines for Guidance* (Brown, 1969), s.177.

<sup>12</sup> Y.KUZGUN, “Türk Eğitim Sisteminde Rehberlik ve Psikolojik Danışma,” *Eğitim*, Sayı:6 (Ekim-Kasım-Aralık 1989), s.4-10.

<sup>13</sup> Y.KUZGUN, *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (ÖSYM, 1997), s.5.; C.BİNBAŞIOĞLU, *Rehberlik* (Binbaşıoğlu, 1983), s.2.; KEPÇEOĞLU, a.g.e., s13.

## 1. Grup Rehberliği

En kısa anlatımıyla grup rehberliği; okullarda öğrencilere yapılan rehberlik faaliyetlerinin bireysel olarak değil de gruplar halinde yapılmasıdır.

Tan, eğitimde ekonomik olma ilkesini ve yetersiz danışman bulunmasını göz önünde bulundurarak “okullarda yetişmiş danışmanlar bulunmadığına göre, bireysel rehberlik faaliyetlerinden ziyade rehberlik amacını güden grup faaliyetleri, rehberlik programlarının ağırlık merkezini oluşturabilir”<sup>14</sup> şeklinde grup rehberliğini önermiştir.

Kuzgun, grupla psikolojik danışma ile grup rehberliğinin farklılığına dikkat çekmektedir. Ona göre grup rehberliği şu özellikleri içermelidir;

1. Grup rehberliği bireylere gruplar halinde verilir,
2. Kişilerin kendilerine ilişkin konularda (test sonuçları, bedensel, cinsel ya da duygusal gelişimlerine ilişkin ya da meslekler hakkında) bilgi verir,
3. Zihinsel konular bireylerin dışında yürütülür,
4. Grup rehberliği çalışmalarda öğrencilerin bazıları öğrenme sürecinin dışında kalabilir ve bu öğretmen tarafından da yürütülebilen bir faaliyettir.<sup>15</sup>

Farklı yaklaşımlara göre grup rehberliğinin hedefleri genel olarak şöyle sıralanabilir:

- 1) Eğitimsel, meslekî ve sosyo-kişilikselsel hayat yönlerinde kişinin kendi isteği doğrultusunda öğrenme imkânları sağlamak.
  - a) Yeni okul ortamına oryantasyon ve okul imkanlarını en iyi şekilde kullanmaya yardım etmek.
  - b) Kişisel ilişki problemlerinde ve grup deneyimleri seçiminde kişiye ve sosyal ortama uygun yollarla grup çalışmaları yapmak.
  - c) Büyüme problemleri, yetişkinliğe uyma ve yaşamda tutarlı düşünme amaçlı grup çalışmaları yapmak.

<sup>14</sup> TAN, a.g.e., s.314.

<sup>15</sup> KUZGUN, *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, s.147.

- 2) Tutum, ilgi, yetenek, kişilik ve sosyo-psikolojik uygunluk için kendini yetiştirmeye yönelik grup çalışmaları yapmak.
  - a) Öğrenmede etkili metodlar için uygulama ve çalışma grubu hazırlamak.
  - b) Meslekî hayat ve meslekî problemlere uyma ve kişisel gelişim hakkında grup çalışması yapmak.
  - c) Uzun vadeli eğitimsel planlar yapmaya yönelik grup yardımı.
  - d) Grup işleviyle teröpatik fırsat sağlamak.
  - e) İnsanların ortak problemine bakış açısı sağlamak.
  - f) Duygusal işlevinin farkına varma, kişilik dinamiklerinin dışa çıkışını artırma ve yaratıcı enerjinin yeniden yönetimi sayesinde ortak insani problemlere yönelik grup çalışması yapmak.
- 3) Kişisel yaklaşım yerine rehberlik hedeflerine daha ekonomik ve etkili ulaşmak.<sup>16</sup>

Kuzgun yine grup rehberliğinin kullanılma sebeplerini ve hedeflerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Rehberlik hizmetlerinin amacı kişilik eğitimi olarak belirlenince, bu hizmetlerin bütün öğrencilere ulaşması gerekir. Grup rehberliği bu hizmetlerin yapılabilmesi için en ideal yoldur. Bunun sebebi ise grup faaliyetlerinin ekonomik ve kolay olmasıdır.

Kişilik eğitimi programının genel hedefleri:

- 1) Hangi alanda, ne ölçüde yetenekli olduğu konusunda doğru ve ayrıntılı bilgi sahibi olma .
- 2) İlgi duyduğu alanları belirleyebilme.
- 3) Gerçek ve sürekli ilgiyi özentiden ayırt edebilme.
- 4) Plan yapabilme ve bunu uygulayabilme.
- 5) Mesleğini ve ona götürececek adımları belirleyebilme.
- 6) Zevki erteleyebilme, gelecekteki sürekli doyumları elde edebilmek için şimdiki zevklerinden vazgeçebilme.”<sup>17</sup>

Ortak noktadan uzaklaşmaksızın diğer yazarların grup rehberliği üzerindeki

<sup>16</sup> M.E.BENNETT, *Guidance and Counseling in Groups* (McGraw, 1963), s.8.9.

<sup>17</sup> Y.KUZGUN, *Grup Rehberliği El Kitabı* (M.E.B., 1997), s.10.11.

fikirleri sayı ve zaman üzerinde yoğunlaşmıştır.

Grup rehberliği, okulda, öğrencileri sorun olmaktan kurtaran önemli bir çalışma alanıdır. Çocukların iyi yetişebilmelerini sağlamak için grup rehberliğine gerek duyulur. Kişisel problemlerin çoğu grup rehberliğinin tam olarak yapılamamasından oluşabilir. Bu tarz rehberlikte rehber, öğrenciye konu hakkında somut bilgiler verir. Ayrıca grup rehberliğinin şu faydaları da vardır:

1. Zaman, çalışan ve giderler bakımından ekonomik olması.
2. Grup içinde öğrenciye yerini tayin etmede yardımcı olması.
3. Öğrencilerin şahsi sorunlarını, doğrudan, derinliğine inmeden, rahatlıkla ortaya koyabilme fırsatı tanınması.
4. Grup içi ortak problemlere ortak çözüm yolu bulabilme.<sup>18</sup>

Temel olarak insanların bir araya gelmesi şeklinde tanımlanan grup kavramının iki çeşit düzenlemesi vardır. Yaygın olarak bilinenler şunlardır:

- a) Birincil ve ikincil gruplar,
- b) Organizeli ve organizesiz gruplar,
- c) Formal ve informal gruplardır.

İşlevsel gruplar sadece insanların bir araya gelmesi demek (toplanması) demek değildir. Bu gruptaki kişiler psikolojik olarak birbirlerinin etkileşimlerinden ve ilişkilerinden haberdardır. Grubun yapısı kişiler arası etkileşimden anlaşılır. Organizeli gruplarda kişisel bağımsızlık fazladır. İnfomal gruplarda ise bağımsızlığın yanında esnekliğin ve bireyselliğin daha fazla olduğu görülür. Bireyler bu gruplara çeşitli kişilik ihtiyaçlarını karşılamak için katılırlar fakat temelde amaç kendini gerçekleştirmenin temel anlamını bulmaktır. Her birey gruba kendi standart veya sosyal normlarını getirir. Şayet bu normlar grupla çatışırsa en uygun şartlarda grup standartlarına uyması sağlanır.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> BİNBAŞIOĞLU, a.g.e., s.77.

<sup>19</sup> J.WARTERS, *Group Guidance Principles and Practices* (McGrow, 1960), s.24.

Grup rehberliğinde önemli olan bireylerdir. Her bireyin gereksinimleri, ilgileri ve davranışları göz önünde bulundurulur. Bireye belli bir grup içinde yardım edilir. Buna göre grup rehberliği, bireysel rehberliği destekleyen ve kolaylaştıran bir çalışma olmasından dolayı önemlidir.<sup>20</sup>

Öğrenci sayısı fazla olan okullarda her 500 öğrenci için bir grup rehberi görevlendirilir. Bu rehber öğretmenin görevleri ise şunlardır:

1. Sınıf öğretmeni ile işbirliği yaparak öğrenciyi tanımak ve gerekli bilgileri toplamak için fiş, gözlem kartları, anket vb doldurmak kendi grubuna uygulamak ve sonuçları dosyalarda saklamak.
2. Başka okullardan gelen öğrencilere ait kişisel dosyalardaki bilgileri değerlendirmek.
3. Okulun rehberlik programının hazırlanmasına ve uygulanmasına yardımcı olmak.
4. Problemlı öğrencilerle konuşmak, sonucu danışman rehber ve diğer ilgililere bildirmek.
5. Okul, iş ve meslek seçimlerinde öğrencilere yardım etmek.<sup>21</sup>

Grup rehberliğinin (group guidance) temel amacı davranışı ve karar vermeyi kolaylaştırmak için bilgi sağlamaktır. Grup rehberliği yaklaşımı tabiatında koruyucudur; grubun üyeleri daha çok bilgi kazanma, yeni problemlere yönlendirilmiş olma, planlama ve öğrenci etkinliklerini yerine getirme, meslekî ve eğitimsel kararlar için bilgi toplamayla ilgilidir. Gazda, bunu çok iyi açıklamıştır: Grup rehberliği, problemlerin gelişmesini önlemek ve eğitimsel-meslekî bilgi vermeyi amaçlayan yaklaşık 20 ila 35 sayıdaki üyenin sınıf içindeki organizasyonudur şeklinde açıklanabilir.<sup>22</sup>

Grup danışmanlığında incelenen konular grup rehberliğinin de konusu olabilir. Fakat grup rehberliğinde grubu yönlendirmede ve etkinliklerde sorumluluk grup liderindedir. Grup danışmanlığında, ilgi ayrı ayrı her bir üyeye iken grup rehberliğinde ağırlıklı olarak tartışılan konuya ve üyelerin davranışlarını değiştirmeye yöneliktir.

<sup>20</sup> G.ÖZMEN, *Sınıf Öğretmenine Rehberlik* (M.E.B., 1975), s.5.

<sup>21</sup> TANERİ, a.g.e., s.26.27.

<sup>22</sup> GAZDA, M. George, *Group Counseling: A Developmental Approach*, (Boston: Allayn And Bacon, Inc. 1978), p.6.

Grup danışmanlığının ana özellikleri Gazda tarafından şu şekilde oluşturulmuştur:<sup>23</sup>

- 1) Bilinçli düşünme ve davranışlara odaklanılır
- 2) Açıklık, gerçeğe yönlendirmede bilinçlenme, karşılıklı güven, tanıma, anlama ve kabullenme gibi terapi fonksiyonlarını içerir
- 3) İlgisini zayıflatmayan normal üyelerle oluşturulur.

Bununla birlikte Gazda grup rehberliği ve grup danışmanlığı arasındaki farkları maddeler halinde açıklamıştır. Bunlar;

- 1) Grup rehberliği tüm okul öğrencilerine haftalık zaman çizelgesi tabanıyla düzenli şekilde tavsiye edilmiştir, fakat grup danışmanlığı sürekli ya da geçici problemler yaşayanlara önerilir.
- 2) Grup rehberliği bilgi sağlayarak ve zihni fonksiyonlara odaklanarak tutum ve davranışlarda dolaylı değişikliği dener, halbuki grup danışmanlığı tutum ve davranışlarda hissi içeriğe odaklaşarak doğrudan, hafif değişikliğe kalkışır.
- 3) Grup rehberliği sınıf büyüklüğünde gruplar için uygulanabilirken; grup danışmanlığı küçük ve yakın gruplar için daha uygundur.<sup>24</sup>

Uzmanların yapmış oldukları tanımlamalar sonucunda grup rehberliğinin, okullarda yapılan kişisel rehberlik faaliyetlerinin gruplar halinde yapılması şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Kişinin zihinsel ve davranışsal özelliklerini hedefleyen grup çalışmaları; ergenlik gibi genel problemleri, çalışma becerileri ve meslek seçimi gibi öğrencilerin ihtiyaç duydukları konuları kapsar. Öğrencinin grup içinde yeterince açılmaması gibi sakıncalı tarafları olmasına rağmen kısa zamanda daha çok bireye ulaşması, eğitimde zaman ve personel tasarrufu sağlaması gibi özelliklerinden dolayı grup rehberliğinin faydalı özellikleri de bulunmaktadır. 20-30 kişilik bir sınıf ortamında grup faaliyetleri rahatlıkla yürütülebilir.

Aşağıda yaygın olarak kullanılan grup yaklaşımlarının özellikleri verilmiştir.

---

<sup>23</sup> GAZDA, a.g.e., s.7.

<sup>24</sup>GAZDA, a.g.e., s.9.

### a) Farklı Yaklaşımlarda Grup Rehberliği

Grup rehberliği grup danışmanlığını da kapsayan bir alandır. Bu iki noktaya dayanarak grup danışmanlığının konusu olmuş teorileri incelemek, grup rehberliğine farklı açılardan bakmayı sağlayabilir.

Freud'cu psikanalitik görüşe göre grupta tıpkı ailede olduğu gibi babanın liderliğindeki sürü içgüdüğü egemendir; grup lideri anne-baba ve diğer üyeler onun çocuklarıdır. Bu anlayışa göre grupta her üye kendi başına bir bireydir ve diğer üyelerle ayrı bir birey olarak etkileşir.<sup>25</sup>

Vander Kolk, grup danışmanlığını; psikoterapide uzmanların geliştirdikleri yöntemlerin tarihi gelişimlerini, yapılarını ve özel terimlerini belirterek açıklamıştır. Danışmanlık psikolojisinin grup ortamında kullanılan önemli yöntemleri şunlardır:

Psikodinamik teorilerinde grup danışmanlığı ve terapisi 1920'ler ve 1930'larda ortaya çıkmıştır. Adler, Dreikurs, Wolf ve Schwartz tarafından yapılan ilk çalışmalar bu teorik başlangıçlardan sonraki ilaveler ve değişmelere temel teşkil etmiştir. Bu insanlar grupla çalışmayı daha yaygın değilken savunmuşlardır. Sonraki çalışmalar ise Yalom'un çalışmaları, diğer teorisyenlerin ve uzmanların bulguları üzerine inşa edilmiştir. Psikodinamik merkezli grup liderleri psikoanalize bağlılıklarını daha fazla kullanmadılar. Geleneksel yapıdan farklı olarak değiştirilmiş temel analitik kavramlar grup ortamının ihtiyaçlarına uyar. Psikodinamik teorilerinde grup işlevi ve liderin rolü belirli psikodinamik okul düşüncesine göre çok değişiklik gösterir. Adlerciler, sosyal güçlere ve üstünlük elde etmek için grup üyelerinin çabalarına (striving for superiority) daha çok ilgi göstermiştir. Grup lideri grubun işleyişini anlamakla sınırlı bir katılımcıdır. Klasik analistciler, ilişkiler arası transfere (transference) yönelir ve erken aile çatışmalarına (conflict) çözüm arar. Grup liderinin rolü üye davranışını yorumlamaktır. Çağdaş eklektik teorisyenler, psikodinamik teorilerde üyeleri iyileştirici

<sup>25</sup> A.TANGÖR, *Psikoterapiler Elkitabı*, (E.Ü. Basımevi, 1997), s.147.

etkide bulunan geniş çapta grup dinamikleriyle ilgilenirler ve bu teoride grup lideri üyelere doğrudan yardım eder.<sup>26</sup>

Eric Berne grup danışmanlığına zihinsel bir yaklaşım tasarladı. Bu yaklaşımda bilinç altına, şimdiki davranışa ve üyelerin hayatlarını yüklenme sorumluluklarına odaklanılarak psikoanalitik kavram değiştirildi ve zenginleştirildi. Pek çok grup üyesi bu yaklaşımı birkaç oturumda öğrenebilir. Bunun yanında grup lideri, uygulayıcı olarak katılanları insanlar arası ilişkilerin analizi [(transactional analysis) (TA)] yaklaşımında eğitebilir. TA diğer teorilerden iki şekilde farklıdır. Yaklaşım, davranış kavramlarını zihinsel anlamıyla vurgular ve Berne farklı insanların oluşturduğu her hangi bir grup danışmanlığında uzlaşma olabileceğini ileri sürer.<sup>27</sup>

Gestalt, (Fritz Perls) psikoanalitik yaklaşımının pek çok kavramını reddederek teoride yeni kavramları terminolojiye sokmuştur. Kişinin algısı (perception) veya gestalt, şimdi ve burada, kişinin tüm tabiatı ve kendi kararını vermek için duyduğu ihtiyaç Gestalt teorisinin önemli temel kavramlarıdır. Gestalt'da grup çalışmaları insancıl, kişinin daha çok kendinden haberi olması ve olgunluğa ulaşması için varoluşcudur. Gestaltçılar insanların büyüme ve hayattan sorumluluk alabilme yeteneğine sahip olduklarına inanırlar. Grup ortamında, üyeler, üye lider etkileşimini gözleyerek kendilerini fark edebilirler. Lider; gözlemler, dinler, geribildirim verir, süreci yönetir. Sözsüz davranışlara, ses tonuna ve sözler arkasındaki gizli anlamlara çok özen gösterir. Değişim için gerçek sorumluluk her zaman grup üyesine aittir.<sup>28</sup>

Carl Rogers'ın iletişim grubu daha az yapılandırılmış gruplara örnektir. Bazen duyarlık grupları (sensitivity groups) olarak adlandırılır. Onun yaklaşımı, insanların kendi başlarına büyümeye ve gelişmeye doğal eğilimleri olduğunu varsayar. Grup danışmanlığı; üyelerine ihtiyaçlarını açıklamada kendilerini emniyette hissettikleri ve hayatlarını son derece rahat geliştirdikleri bir ortam sağlar. Yaşamdan zevk alma ve yaşam süresince anlamlı ilişkiler kurabilme yetenekleri gibi belirli davranışlara, üye

<sup>26</sup> C.J.VANDER KOLK, *Introduction to Group Counseling*, (Merrill, 1985), s.54.

<sup>27</sup> VANDER KOLK, a.g.e., s.68.

<sup>28</sup> VANDER KOLK, a.g.e., s.87.

algısından daha az dikkat eder. Böylece üyenin kendine olan güveni artabilir, başkalarıyla çatışması azalabilir ve bu şekilde üye enerjisini daha verimli kullanabilir. Lider, grup üyeleri için empati (empathy), saygı (respect) ve başkalarına karşı olumlu tavır (positive regard for others) gibi tekniklerle yardımcı ortam sağlayarak bir örnek oluşturur. Bu terapi iklimi kendini-keşif (self-exploration), geçmiş ve şimdiki duyguları açığa vurma ve kendini kabullenme (self acceptance) meydana getirir. Grup atmosferinde kabullenme veya duyarlılığı oluşturur. Üyeler birbirlerine yardım için kapasitelerini geliştirir ve kişilik değişimine yardım ederler. Lider grupta kolaylaştırıcı ve katılımcıdır, grubu kontrolde, planlamada ve etkinlikleri yönlendirmede tarafsızdır.<sup>29</sup>

Amerikan Psikoloji Derneği'ne göre, Gerçekçi-duygusal terapi [(Rational-Emotive-Therapy)] ve danışmanlık yaklaşımına göre pek çok uyum problemleri mantıksız (illogical) ve çarpık (croked) düşünmeden kaynaklanır. Bir takım faraziyelerden kaynaklanan gerçek dışı inançlar (irrational beliefs), değerler, düşünceler ve beklentiler gerçek dünyayla ve kişinin çevresiyle gerçekçi bir ilişkiyi nasıl kurabileceği düşüncesiyle çatışır. Aynı zamanda kişi mantıklı düşünme kapasitesindedir. Kişi kendini zor duruma sokan davranışları gereksiz veya yararsız sayarak atabilir ve bunların yerine faydalı, yapmaya değer gerçekçi düşünceleri benimser. Odaklaşma çevrede değil grup üyelerinin değişimindedir. Bu yaklaşımda mantıksız inançlarla mücadele, kendi kendine konuşmayı değerlendirme, çoğu Ellis tarafından hazırlanmış psiko-eğitimsel bilgiler, ev ödevleri, komedi, şartsız kabul, mantıklı betimleme, utangaçlığa karşı hareket ve davranış oyunu gibi teknikler kullanılır.<sup>30</sup>

Davranışçı grup danışmanlığı (behavioral group counseling), davranışı anlamak ve değiştirmek için öğrenme prensiplerini kullanır. Danışma süreci, davranışı değiştirmek için gözlenebilir, ölçülebilir davranış ve sistematik yaklaşımı içerir. Pekiştirme (reinforcement), sönme (extinction), karşı-şartlanma (counter-condition) gibi bir takım işlevsel, tanımlanmış kavramlar danışanı ve çevresel değişkenleri tanımlar. Sistematik duyarsızlaştırma (systematic desensitization), model alma yöntemleri

<sup>29</sup> VANDER KOLK, a.g.e., s.99.

<sup>30</sup> A.P.A., <http://php.iupui.edu/~flip/groups2.html>

(modeling procedures), tiksinti şartlanması (aversive conditioning), kendini kontrol etme (self-control) ve sistematik sosyal beceriler eğitimi (systematic social skills training) grup metotlarıdır. Her üyenin problemini tanımak, davranışsal hedefler kurmak ve genellikle danışanla sözleşme yapmak önemlidir. Amaç, danışanın istenileni nasıl tanımladığına göre dikkate değer davranış değişikliği oluşturmaktır. Liderin dikkatlice planlar yapabilmesi için sistematik ve belirli davranışlar gereklidir. Grup lideri, davranışların kişinin isteğiyle değişmesi için grubun yapılaşmasını keskinleştirmelidir. Lider, üyelerle amaçları müzakere eder, oturumlardaki metotları lider belirler. Ne olursa olsun lider bir uygulayıcıdır, problemi azaltacak en uygun tekniği kullanır. Eldeki pek çok tekniğin etkinliği araştırmalarla desteklenmiştir. Hangi tekniğin belirli bir durumda çalışabileceğine karar vermede lidere esneklik tanınmıştır.<sup>31</sup>

Teorisyenlerin danışma sırasında tepkilerinin değerlendirildiği bir çalışmada Rogers (kişi merkezci), Perls (Gestalt) ve Ellis (gerçekçi duyuşsal terapi) karşılaştırılmıştır. Rogers'ın genelde az cesaretlendirmeler, tekrar ifadeleri yorumlar, yansıtma ve bilgi kullanmıştır. Perls çoklukla doğrudan rehberlik, bilgi, yorumlamalar, açık sorular, az cesaretlendirmeler, kapalı sorular, yorumlamalar, onay-güven vermeler ve sözsüz yansıtma, Ellis'in ise diğerlerine göre çok aktif, genelde bilgi kullanma, direkt rehberlik, az cesaretlendirmeler, yorumlar, kapalı sorular ve tekrar ifadeleri kullandığı görülmüştür.<sup>32</sup>

## B) KAYGI

Kaygı, İngilizce'de anxiety teriminin karşılığıdır.<sup>33</sup> Psikoloji teorisyenlerinin kendi teorileri doğrultusunda kaygı tanımlamaları vardır. Bu tanımlamalarda kaygının çıkış noktaları ve insan üzerindeki etkileri bazen kesişirken bazen de derin farklılıklar görülmektedir.

<sup>31</sup> VANDER KOLK, a.g.e., s.128.129.

<sup>32</sup> C.E. HILL, T.B. THAMES, D.K. RADIN, "Comparison of Rogers, Perls, Ellis on the Hill Counselor Verbal Response Category System," *Journal of Counseling Psychology*, Vol.26, No:3, 1979, p.198-203.

<sup>33</sup> Ö.DEMİREL ve K.ÜN, *Eğitim Terimleri* (Şafak, 1987), s.332.

Kaygı üzerine yapılan çalışmalar modern psikolojinin tarihi kadar eskidir. Freud kaygı konusunda yaptığı çalışmalarla diğer psikologlara önderlik etmiştir. Ona göre kaygı her zaman ve her yerde tecrübe edilen, istenmeyen bir şey, hoşlanılmayan duygu (his) durumudur. Kaygıyı tek başına tanımlamaya ihtiyaç yoktur; herkes kişisel olarak bu durumu tecrübe eder veya her hangi bir zamanda duyuşsal olan bu fenomeni tam olarak konuşur. Fakat genel kaniya göre “niçin özellikle sinirli insanlar diğerlerine göre kaygıyı daha yoğun yaşarlar”, sorusuna yeterince önem verilmemiştir. Kaygı probleminin bir eğim noktası olduğu kesindir. Kaygı, pek çok önemli sorular arasında bağ kuran, cevabı ruhumuzun derinliklerindeki hafif bir sele atılmış bir bilmece gibidir. Kısaca kaygı hoş olmayan, yükselen ve alçalan bir durum ve bu durumun algılanmasıdır şeklinde özetlenebilir.<sup>34</sup>

Psikoanalitik görüşte, insan tabiatını anlamak için kaygı kavramını anlamak önemlidir. Kaygı, bizleri bir şeyler yapmaya motive eden gerginlik durumudur. Kaygı; id, ego, ve superego çatışması dışında gelişir ve ruhi enerji (psychic energy) ile kontrol edilebilir. Fonksiyonu, yaklaşan tehlikeyi uyardır. Uygun tedbirler alınmadıkça ego harekete geçer ve ego kaygıyı yendiğinde tehlike azalır. Rasyonel ve doğrudan metotlarla ego kaygıyı kontrol edemezse gerçekçi olmayan ego savunma davranışlarına başvurur. Bu durumda üç çeşit kaygı vardır. Gerçek kaygı, bireyin dış dünyadaki tehlikelerden korkmasıdır. Tehlikenin derecesi ile kaygı düzeyi orantılıdır. Nevrotik kaygı, içgüdüsel, insanın elinde olmadan hissettiği korkudur. Moral kaygı ise, bireyin vicdanı ile ilgili korkularıdır. İyi gelişmiş vicdana sahip olan bir kişinin ahlaki gayelerinin dışında bir şeyler yaptığında, vicdanen suçluluk hissetmesidir.<sup>35</sup>

Adler, kaygı konusunu kendi kavramı olan alçaklık kompleksi ile şu şekilde açıklamıştır:

“Endişe, insan hayatındaki en önemli olaylardan biridir. Endişe mekanizması, üstün olma çabasını doğrudan doğruya açığa vurmaz; gerçekten de, ilk

<sup>34</sup> S.FREUD, *The Problem of Anxiety* (Norton, 1969), s.34.

<sup>35</sup> G.COREY, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy* (Brooks/Cole, 1982), s.12.

bakışta bir başarısızlığın belirtisi gibi görünür. Endişeli bir insan kendini alabildiğine küçültmek ister, şu var ki tam bu noktada bu duygunun insanları birbirine yaklaştıran yanı ile birlikte, üstün olmak için duyulan şiddetli bir isteğin de ortaya çıktığı görülür.”<sup>36</sup>

Varoluşçu yaklaşımda ise hayatın bir şartı olarak görülen kaygı, büyümenin bir kaynağı şeklinde öne sürülmüştür. Temel insan özelliği olarak kaygı, korkuya gösterilen reaksiyondur. Varolmanın içinde yer alır. Kaygı, kişinin varlığı tehdit edildiğinde hissedilir. Kaygı büyüme için uyarıcı olabilir. Bizler onu, özgürlüğümüzün farkına vardığımızda ve bu özgürlüğü kabul ya da reddetmenin sonuçlarına göre değerlendiririz. Gerçekten bir karar verdiğimizde bu hayatımızda yeni bir yapılanmadır. Buna eşlik eden kaygı kişisel değişime hazır olduğumuzu gösteren bir işarettir. Bu işaret bize doğru olmayı göstermesi açısından yapıcıdır. Şayet kaygının gizli mesajlarını dinlemeyi öğrenirsek hayatımızın yönlerini değiştirmede önemli adımlar atma konusunda cesur olabiliriz.<sup>37</sup>

Kılıççı, kaygının daha çok Freud’çu görüş açısından açıdan benlik kavramına etkisini değerlendirmiştir. Kaygı, egonun zayıf ve çıkar yol bulamadığı zamanlarda kendini gösterdiğine göre, ilk basamakta zayıf bir ego, zorluğa karşı direnme ve onu yenme konusunda kendini yetersiz bulup güvenemediği için kaygı daha da artmaktadır. Bu kaygı kişinin daha ileri zihni becerilerinden yararlanmasını güçleştirecek derecede konsantrasyonunu başarması gereken olaydan ayırarak benliğini muhafaza gayreti üzerinde odaklaştırmaktadır. Bu şekilde normal şartların dışında planlanarak abartılı bir biçimde korunmaya düşmüş olan benlik kavramı, başarısız olmanın temel nedenini oluşturmaktadır. Yaşanılan önceki başarısızlıklar da bu benlik kavramıyla da özdeşleşmiş olmaktadır.<sup>38</sup>

Baymur, kaygıyı genel anlamda, ihtiyacın karşılanmaması durumunda meydana gelen rahatsız edici gergin duygu olarak belirtirken, engellenmenin de insanda kaygıya yol açacağını ve bunun da şiddetlenip giderilmemesi halinde kompleksler oluşturacağını

<sup>36</sup> A.ADLER, *İnsan Tabiatını Tanıma* (İş Bankası, 1997), s.430.

<sup>37</sup> COREY, a.g.e., s.72.

<sup>38</sup> Y.KILIÇCI, *Okulda Ruh Sağlığı* (Anı, 1992), s.37.

söyler. Kompleksler ise kişiye yüksek heyecan getiren, öznel ve mantık dışı düşünmeyi sağlayan durumlardır.<sup>39</sup>

Yaygın anksiyete (kaygı) bozukluğu çocuğun aşırı anksiyete duyma bozukluğunu da kapsar. En az altı ay süreyle hemen her gün işte ya da okul ortamında aşırı anksiyete ve üzüntüyü kontrol etmek birey için oldukça güç olur ve tipik olarak şu belirtileri gösterir:

- 1) Huzursuz olma, aşırı heyecan duyma,
- 2) Hemen yorulma,
- 3) Düşüncede konsantrasyon güçlüğü ya da düşünce sistemini çalışmıyor gibi hissetme,
- 4) Sinirlilik,
- 5) Kas gerginliği,
- 6) Uyku düzensizlikleri (uykuya dalmada zorluk, hemen uyanırma ve bitkin uyanma) gibi kaygı üzerine pek çok medikal açıklamalar vardır.<sup>40</sup>

Kaygı reaksiyonu psikonevrotik reaksiyonların en önde geleni, en belirgin olanıdır. Kaygının nedeni ne hasta ne de ailesi ve yakınları tarafından ortaya çıkarılabilir, yani kaygı durumunda neden çok açık değildir.<sup>41</sup>

Başka bir tıbbi açıklamada ise Wade ve Tavis sürekli kaygı bozukluğunun bir ay veya daha fazla süreyle devam ettiğini ve belirtilerinin şunlar olduğunu söyler:

Motor gerginlik: Sallanma, heyecanlılık, kas ağrıları, rahatlayamama, huzursuzluk ve yerinde duramama.

Otonomik hiperaktivite: Terleme, ıslak ve soğuk eller, kalp çarpması, kuru ağız, baş dönmesi, heyecan bozuklukları, yüksek nabız.

<sup>39</sup> F.BAYMUR, *Genel Psikoloji* (İnkılap, 1984), s.96.

<sup>40</sup> E.KÖROĞLU, *DSM-IV Tanı Ölçütleri* (Medikomat, 1994), s.183.

<sup>41</sup> C.T.MORGAN, *Psikolojiye Giriş* (Meteksan, 1991), s.337.338.

Korkulu beklenti: Kendisinde ve başkalarında sürekli hastalık beklentisi, kötü talih üzerine kara kara düşünme.

Uyanıklılık ve gözden geçirme: Dikkat toplamada zorluk, uç duygular, çabuk kızgınlık, sabırsızlık, aşırı üzgünlük .<sup>42</sup>

Bu belirtileri olan kronik kaygının tek nedeni yoktur. Kalıtsal faktör, yetersiz üstesinden gelebilme mekanizması, sarsıntı yaratan olaylar ve gerçekçi olmayan amaç edinmek veya mantıksız inançlar gibi psikolojik karakterin yer aldığı birkaç hazırlayıcı faktörleri göz önünde bulundurmak gerekir.<sup>43</sup>

Kaygı eğilimi yaratan ve kaygının devam etmesini sağlayan daha pek çok sebep vardır. Başkalarının sürekli olarak sizi beğenmeme ifadeleri veya karakterinize uymayan bir ortama uymak zorunda kalmanız (örneğin ağır kanlı birisinin garsonluk gibi hızlı bir işte çalışması durumu) sizi kaygılandıracaktır. Belirli bir olay bu faktörlerin herhangi bir karışımını yansıtacaktır. Diğer bilim adamları da olumsuz bazı sosyal durumların kaygı yaratabileceklerine dikkat çekmiştir.<sup>44</sup>

Psikologların uzun yıllar uğraş alanı olan kaygı üzerine bilimsel anlamda sayısız çalışmalar yapılmıştır. Spielberger, sadece 1950 ve 1970 yılları arasında 5000'i aşan makalelerin ve kitapların yayınlandığını belirtmiştir. Kendi çalışmasında ise Spielberger, gelip geçici duygusal yoğunlaşma olarak ele aldığı kaygının tabiatı ve ölçümleri üzerine çalışmıştır. Kaygıyı yaşanma süresine bağlı olarak iki kısımda incelemiştir. Durumluluk kaygının, yoğunluğu ve inip çıkmalarında farklılık gösterir ve zamanla kişinin üzerinde tesiri olduğu bilinir. Durumluluk kaygı bir mizaç özelliği olan zamanla kendini yoğun olarak göstermede kişisel farklılıklara bağlı olan sürekli kaygıdan ayırt edilmesi gerekir.<sup>45</sup>

<sup>42</sup> C.WADE and C.TAVRİS, *Psychology* (Harper, 1990), s.581.

<sup>43</sup> D.M.CLARK, S.RACHMAN and J.D. MASTER, "A Cognitive Model of Panic Attacks," *Panic: Psychological Perspectives*, (1988).

<sup>44</sup> A.T.BECK, G.EMERY and R.L.GREENBERG, *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective* (Basic, 1985); S.EISENBER and D.DELANEY, *Psikolojik Danışma Süreci* (M.E.B.,1993), s.56.

<sup>45</sup> C.D.SPIELBERGER, "Anxiety," *Current Trends in Theory and Research*, vol:1 (1972), s.10.

Kaygının insan üzerindeki etkilerini belirtirken daha çok zihinsel etkileri üzerinde duran Başaran, hemen herkesin kendini engelleyen, üzüntü yaratıcı bir durum karşısında kaygıya düşebileceğini belirtir. Ancak insanın kaygıları sürekli olursa insanı uyumsuzluğa ve başarısızlığa sürükler, işlerini yapamaz hale getirir. Kaygı, en küçük sorunlara karşı gösterilen hafif endişelerden başlayarak insanın bir konuda düşüncelerini toplamaktan, belleğini kullanmaktan yoksun kalacak duruma kadar yoğunlaşabilir.

Kaygı genel olarak kendini iki şekilde gösterir:

1- Bir süre çözülmeyen bir sorun ya da doğrulanmayan bir gereksinme nedeniyle düşülen geçici kaygı. Bu tür kaygı, sorun çözüldünce ve gereksinme giderilince kendiliğinden ortadan kalkar.

2-Sürekli kaygı, güvenliği tehdit eden bir durumdan ve bir sorundan dolayı ortaya çıkıp da çok uzun süren kaygıdır. Bu tür kaygı kişiyi etkisi altına alarak ona gittikçe artan uyum problemleri yaşatır. Sürekli kaygı durumu insanın akıl sağlığını bozan temel sebeplerden biri sayılır. Bu tip kaygılı kişiler sürekli gerginlik içindedirler.

Kendine güven duyamama ve ben duygusunun yeterince sağlıklı olmayışı, kaygıların ana çıkış noktalarıdır. Maalesef gençlerdeki bu iki nokta kendine güven ve ben duygularındaki sağlıksızlık daha sık belirdiğinden kaygılanma oranları da daha fazla olmaktadır.<sup>46</sup>

Anksiyetenin kendisi kadar neden olduğu ikincil durumlar ve kişide oluşturduğu davranışlar da önemlidir, çünkü anksiyete bireyde sıkıntı yapmasının yanı sıra etki-tepki biçimlerinin geliştirilmesine de ket vurur.<sup>47</sup>

Cüceloğlu, diğer heyecanların tanımında olduğu gibi kaygının da tanımlanmasının zorluğunu vurgulamış, fakat neye benzediğinin açık olduğunu

<sup>46</sup> İ.E.BAŞARAN,*Eğitim Psikolojisi* (Emel, 1978), s.112.113.

<sup>47</sup> E.GENÇTAN,*Psikanaliz ve Sonrası* (Hür, 1981), s.277.

belirtmiştir. Kaygı, üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma gibi heyecanların birini veya çoğunu içerebilir.<sup>48</sup>

### 1.Sınav Kaygısı

Sınav ortamında gördüğümüz sınav kaygısı, bir formal sınav veya herhangi bir değerlendirme ortamında yaşanan duyuşsal davranışsal ve bilişsel öğelerden oluşan, hoşlanılmayan bir duygu ya da heyecansal bir durum olarak tanımlanır.<sup>49</sup>

Öner, “Bilişsel öğeler sınav kaygısının kuruntu (worry) yönünü oluşturur” der. Kişinin genel olarak kendisiyle ilgili olumsuz düşünceleridir. Bunun içinde başarısızlık ve yetersizlik üzerine tasarlanmış içsel konuşmalar da vardır. Örneğin “Daldım”, “Kendimi veremiyorum”, “Okuduklarımı anlayamıyorum, aklımda kalmıyor”, “Ben başarısız olacağım”, “Zaten beceriksizin biriyim” gibi içsel konuşmaları vardır. Bu tür düşünceler çocuğun dikkatini toplamasını engelleyerek sınav üzerine yoğunlaşmak yerine başka yönlere dikkat vermesini sağlar. Burada gereksiz bilişsel davranışlara yönelen kişi sınavlara çalışırken ve sınavlarda düşük verim sergiler.<sup>50</sup>

Öner’e göre duyuşsallık (emotionality) ya da heyecansallık, sınav kaygısının duyuşsal fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır. Sinirlilik, gerginlik, kalp atışlarının hızlanması, terleme, üşüme, kızarma, sararma, mide bulantıları gibi bedensel yaşantılar duyuşsallık belirtileri olarak kabul edilmektedir.<sup>51</sup>

Yüksek sınav kaygısına sahip olan bireyler Öner’e göre sınavlar sırasında kendi öz varlıklarının tehlikeye girdiğini tehdit edildiğini düşünüp korkarlar. Bu korku sadece yazılı sınavlarında değil aynı zamanda sınıf içi söz almalarda, kendilerine soru sorulduğunda, sorulan soruyu cevaplamalarda yine aynı korkuya düşerler. Bu tip kişiler sinirli, gergin ve heyecanlı olmaktadır. Olumsuz düşünceleri dikkatlerini

<sup>48</sup> D.CÜCELOĞLU, *İnsan ve Davranışı* (Remzi, 1993), s.276.

<sup>49</sup> “J.B.DUSEK, “The Development of Test Anxiety in Children,” *Test Anxiety: Theory, Research and Applications* (Hillsdale, 1980), s.87.110.” (Köklü, 1990, s.35’deki alıntı).

<sup>50</sup> N.ÖNER, *Sınav Kaygısı Ervanteri El Kitabı* (YÖRET, 1990).

<sup>51</sup> ÖNER, a.g.e., s.3.

toplamlarına engeldir. Sınav sırasında yapacakları sözlü ve yazılı ifadelerde mantıklı sıra takip ederken çok zorlanırlar. Bu bireyler kendilerini eleştirirler fakat başkalarının kendilerini eleştirmesine katlanamazlar.<sup>52</sup>

Erkan, yaptığı çalışmasındaki literatür taramada Liebert ve Morris (1970), Salame (1984) gibi uzmanların da sınav kaygısına ilişkin Kuzgun'un tanımlarıyla benzer tanımlamalar yapmış olduklarını belirtmiştir.<sup>53</sup>

## 2.Sınav Kaygısını Azaltmayla İlgili Yöntemler

Sistemik duyarsızlaştırma ve kas gevşetme eğitiminin otuz yıl öncesinde yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür. Bilişsel teknikler, biofeedback ve çalışma becerileri gibi yöntemler ise günümüzde yaygınlaşmıştır. Yöntemler arası ilişki yönteminde Spielberger ve Vagg bu yöntemlerin çalışan ve özel yönlerini belirtmiştir. Biofeedback yöntemi sınav kaygısının duyuşsal boyutu ile doğrudan bağlantılıdır. Gevşeme yöntemi, kaygının kuruntu boyutunu değiştirme amacına yönelik bilişsel yöntemlere ilişkin bilgi verirken, biofeedback yöntemi, sınav ortamından öncelikli olarak duyuşsal reaksiyonları değiştirmeye yöneliktir. Sistemik duyarsızlaştırmada genel amaç sınav süresince duyuşsal tepkileri azaltmaktır. Bilişsel davranış değişikliğinde merkez düşünce, düşük performansla da ilişkili olan kuruntuyu azaltmak veya değiştirmektir, aynı hedef bilişsel duyuşsal terapide de vardır. Sınav kaygısını azaltmada en etkin yaklaşımın kuruntu ve duyuşsal boyutlara hitap eden davranışsal ve bilişsel tekniklerinin yanında sınavlara çalışma ve sınav alma becerileri eğitiminin birlikte uygulandığı yöntemlerdir.<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> ÖNER, a.g.e., s.4.

<sup>53</sup> Z.ERKAN, "Grup Rehberliğinin Yüksek Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994), s.7-8.

<sup>54</sup> ERKAN, a.g.e., s.10-15.

## C) İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN GELİŞİMSEL ÖZELLİKLER

İngilizce’de büyüme anlamına gelen “adolescence” dilimizde yeniyetmelik ve delikanlılık dönemini içine alan ergenlik çağı, çocukluktan yetişkinliğe geçiş hazırlıklarını içine alan bir gelişme dönemini ifade etmektedir.<sup>55</sup>

### **Fiziksel Gelişim**

Türk insanı için bu sınırları Köknel, kızlarda 13-18, erkeklerde 15-20 olarak belirtirken Yörükoğlu ise her iki cinsiyet içinde 12-21 yaşları olarak almıştır.<sup>56</sup>

Ergenlik dönemini kesin bir yaş üzerinde göstermek mümkün değildir. Bu döneme geçişte cinsiyetler arası yaş farkı olduğu gibi toplumlar arası hatta aynı toplum içindeki insanlar arasında bile farklılıklar vardır. Bu yüzden ergenlik belirli bir yaşla ifade edilmek yerine bir dönem olarak ifade edilmektedir.

Ataç, ergenlik döneminde fiziki büyüme bakımından kız ve erkek çocuklar arasındaki farkları şu şekilde açıklamıştır: Her iki cinsiyetin dokuz yaşına kadar yakın büyüme seyri gösterdikleri, dokuz ile on üç yaşları arasında kızların önde olduğu, daha sonra erkeklerin kızları yakalayarak geçtikleri belirtilmiştir. Bu hızlı büyüme akselerasyon olarak adlandırılır. Akselerasyonun, özellikle erkek çocuklarda, kendilerini kanıtlama eğilimi, kızlarda duygusallık, yardım severlik eğilimi, erken seksüel eğilim, çevrenin onlara erotize görünmesi, ilginin aile fertlerinden öteye, diğer insanlara ve karşı cinse yönelmesi gibi etkileri vardır.

### **Zihinsel Gelişim**

Yine Ataç’a göre gündüz düşleri de bu dönemin belirgin özelliklerindedir. Gençler ya okudukları kitapların ya da izledikleri filmlerin etkisinde kalarak,

---

<sup>55</sup> Y.KILIÇCI, a.g.e., s.68.

<sup>56</sup> Ö.KÖKNEL, *Türk Toplumunda Bugünün Gençliği ve Sorunları* (Bozak, 1972); A.YÖRÜKOĞLU, *Gençlik Çağı* (İş Bankası, 1986), s.10.

kahramanların yerine kendilerini koyup gözleri açık rüyalara dalmaktadırlar. Belli düzeyde faydalı olan bu düşlerin aşırısı gençleri melânkoliye sürüklemesi açısından tehlikeli olduğu söylenebilir. Gençlerde gruplaşmalar, klikler birbirlerini etkilemeleri açısından önemli sosyal hareketlerdir.<sup>57</sup>

Her insan kendine ait kişisel özelliklere sahipse de ortalama genel özellikleri vardır. Çocuklar, 11 yaşından sonra yavaş yavaş soyut düşünme basamağına girerler. Soyut düşünme basamağının iki önemli özelliğini Başaran şu şekilde belirtir:

- 1) Öğrenciler nesneyi ve durumu görmeden bunlar hakkında düşünebilir ve kavram geliştirebilirler.
- 2) Kendi düşüncelerini eleştirmeye ve kendi düşünceleri üzerinde de düşünmeye başlarlar.

15 yaşına gelmiş bir genç artık somut olay ve nesnelere dayanmadan, bağımsız olarak soyut düşünebilme yeteneğine ulaşır.<sup>58</sup>

Formel (soyut) operasyonların gelişimi 12 ile 14 yaş arasında bir devrede başlar. Operasyonlar devresinde çocuk semboller düzeyinden bir aşama ötesine giderek düşünme düzeyine ulaşır. Bu düzeye ulaşan bir çocuk, belli bir sorunu çözmek için farklı hipotezler geliştirir ve her hipotezini tek tek dener. Öğrencinin düşüncesine ve sorunlarına yaklaşmasına bir düzenlilik, formel yapı, akıl yürütme süreci gelmiştir.<sup>59</sup>

### **Duygusal Gelişim**

Yörükoğlu, bu dönemin ruhsal yapısı üzerinde durmuştur. Ortaokul dönemine denk düşen ilk gençlik ya da ergenlik döneminde cinsel uyanışla birlikte yeni ruhsal tepkiler ve davranışlar belirmeye başlar. Dengeli, çevresiyle uyumlu ilkokul çocuğu gider yerine oldukça tedirgin, kaygılı, zor beğenen ve olaylara kişilere hemen tepki gösteren birisi gelir. Kişi bu yaşta heyecanlarını kontrol altında tutamaz. Sevincinde,

<sup>57</sup> F.ATAÇ, *İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim* (Beta, 1991), s.283.296.

<sup>58</sup> BAŞARAN, a.g.e., s.92.93.

<sup>59</sup> CÜCELOĞLU, a.g.e., s.352.

öfkesinde ve üzüntüsünde zaman ve yoğunluk bakımından uç noktalardadır. İnsanlarla uğraşmaktan hoşlanırken kendisiyle sürekli alay edilmesinden şikayetçidir. Ayrıca göstereceği tepkileri önceden kestirmek zordur. Öğretim hayatında derslere ilgisi azalır ve çalışma düzeni bozulur.<sup>60</sup>

Ergenlik dönemi ben-merkezciliği (ego-centrism) önemli bir sorundur. Onur, bu sorunun çıkışını, gelişmesini ve son bulmasını şu şekilde açıklar:

“Formal işlemler düşüncesi gencin yalnız kendi düşüncesini kavramlaştırmasını değil aynı zamanda diğer insanların düşüncelerini de kavramlaştırmasını sağlar. Ergenin başkalarının düşüncelerini kavramlaştırma bilme yeteneği aynı zamanda ergenlik ben-merkezliliğinin düğüm noktasını oluşturur. Çünkü ergen başkalarının düşüncelerini kavramlaştırabilirken, başkalarının düşüncelerinin yöneldiği nesnelere ile kendi yöneldiği nesnelere bir birinden ayırmaz. Ergen fizyolojik değişmeye bağlı olarak kendisine yönelik olduğundan, kendi zihni faaliyetleriyle başkalarının ne düşündüğünü ayıramamaktadır. Diğer insanların da kendisi gibi ergenin davranış ve görüntüsü ile meşgul olduklarını düşünmektedir. Bu doğrultuda, ergenin, başkalarının da kendi davranış ve görünüşü ile ilgili olduklarını düşünmesi, ergenlik çağıının ben-merkezciliğini oluşturur.

Hayali seyirci olgusu tipik ve çeşitli ergen davranış ve deneyimlerinin nedenlerinin en azından bir kısmını açıklamaktadır. Örneğin, hayali seyirci özellikle ilk ergenlikte benlik bilincinde önemli bir rol oynamaktadır. Genç kendisini eleştirirken, üyesi olduğu hayali seyircinin de kendisini eleştirdiğine inanmaktadır.

Formal işlemler düşüncesinin oluşmasından sonra yeni zihinsel sistemlerin gelişmesi sona erer ve ergenin bu zihin yapıları yaşamın sonuna kadar işlevlerini sürdürür. Yine de ilk ergenliğin ben-merkezliliği 15-16 yaş civarında formel işlemlerin iyice yerleşmesi sonucu kaybolmaya başlar. Hayali seyirci tepkileri, gerçek seyirci tepkileri doğrultusunda geliştirilir. Bir bakıma, hayali seyirci bir tür hipotez veya gerçeğe karşı sınanan hipotezler

<sup>60</sup> A.YÖRÜKOĞLU, *Gençlik Çağı* (İş Bankası, 1986), s.28.

serisi olarak algılanabilir. Bu sınamalar sonucu genç kendi düşüncesi ile başkalarının ilgilerini ayırt etmeye başlar.”<sup>61</sup>

Ergenlik yılları ve daha sonrasına uzanan son gelişim dönemi olan Freud’un terimiyle “genital dönem”de ise kişilik bir çocuk gelişiminden yetişkin kişiliğine dönüşmektedir. Genital dönem ve özellikle fallik dönem ergenlik dönemindeki gelişimin niteliğini belirler. Ancak Freud’a göre ilk üç dönem (oral, anal, fallik)’e oranla sonraki dönemlerin (latans, genital) kişilik üzerine etkileri daha azdır.<sup>62</sup>

Onur, Sigmund ve Anna Freud’un kendi terimleriyle genital dönemle ilgili olarak ergenlerdeki değişimi şu şekilde açıklar: Latans devresinde gizli kalan cinsel ve saldırgan dürtüler egoyu ve egonun savunmalarını yenecek düzeye gelir. Patlama noktasına gelen genital bölgedeki potansiyel cinsel enerji ve oedipal düşünceler ergeni zor duruma düşürür. Büyükleriyle birlikte olmak gence mutluluk vermez.<sup>63</sup>

Erden ve Akman da Erikson’un ergenlik üzerine görüşlerini değerlendirmişlerdir. Ergenlik dönemini de kapsayan 12-17 yaş arası gelişim dönemini Erikson “kimliğe karşı kimlik bocalaması” (identity versus identity diffusion) olarak adlandırır. Bu dönemde, önceleri sürekli çocuk olarak nitelendirilen birey; şimdi bazen çocuk bazen de yetişkin olarak görülmekte ve ona göre nitelendirilmektedir. Çakışan bu iki durum karşısında birey de ne yapacağını şaşırarak, bir kimlik arayışına girmektedir. Bu arayış ya kimlik kazanılmasıyla sonuçlanmakta ya da ergeni kimlik karmaşasına ergeni sürüklemektedir.<sup>64</sup>

Erikson’un isimlendirmesiyle kimlik çatışması büyük ölçüde bilinç dışında gelişen bir süreçtir. Karar vermek zordur. Bu zorluk gencin karşısına acı verici bir şekilde çıkar. Zaman kısadır ancak verilecek karar sayısı çok fazladır. Ayrıca verilen her bir karar seçenek sayısını kısıtlamaktadır. Karar vermenin ve bir şeye bağlanmanın bu

<sup>61</sup> B.ONUR, *Ergenlik Psikolojisi* (Hacettepe Taş, 1987), s.193.195.

<sup>62</sup> M.ERDEN ve Y.AKMAN, *Eğitim Psikolojisi* (Arkadaş, 1995), s.75.76.

<sup>63</sup> ONUR, a.g.e., s.35.

<sup>64</sup> ERDEN ve AKMAN, a.g.e., s.82.

şekilde zor olması genci psiko-sosyal bir moratoryuma iter. Bu olay kişinin kendisini bulması için bir nevi ara vermektir.<sup>65</sup>

Kimlik gelişiminde, Roger ve Maslow gibi insancıl kuramların temsilcileri benlik yapısını göz önünde bulundurmuşlardır. Kaygının benliği olumsuz yönde etkilediği (başarısızlıkla özdeş benlik) unutulmamalıdır.<sup>66</sup> İnsancıl yaklaşıma göre benliğin yapısını özben ve benlik tasarımı bir arada oluşturmaktadırlar. Bu yaklaşımdaki düşünceye göre her insanın benlik yapısının özü doğuştan getirdiği olumlu, iyi, yaratıcı değerler bulunmaktadır. Geçmiş yaşantılar şayet uygun olurlarsa, bu özellikler belirerek kişinin kendini gerçekleştirme (self actualization) mümkün olabilir.<sup>67</sup>

## D) ERGENLİK DÖNEMİNDE KAYGI VE ERGENLERLE GRUP ÇALIŞMASI

### I.Ergenlikte Kaygı

Ergenler, özellikle fiziksel değişimleri konusunda çevrelerinin değerlendirmelerine aşırı hassasiyet gösterirler. Erkeklik organının dikleşmesi erkeklerde, göğüslerin büyümesi ise kızlarda tedirginlik yaratabilir. Ergenlerde anormal gelişim korkusu, vücut algısı (body image) çok güçlü estetik kaygılara yol açabilir. Kız çocuklarda ay hali yeni bir kaygı kaynağıdır.<sup>68</sup>

Vücut imgesinden hoşnut olmayan özellikle ergen kızlar “Acaba bana bakıyorlar mı?” gibi kaygılı soruları içlerinden geçirmekte ve göğüsleri yüzünden farkında olmadan bile bazen kambur durmaktadırlar. Yüzdeki sivilcelere bakarak aynanın karşısında zamanlarının çoğunu harcarlar. Kızlar için güzel görünüm erkekler içinse kaslı vücut yapısına sahip olmak kaygı unsurudur.

<sup>65</sup> ONUR, a.g.e., s.37.

<sup>66</sup> KILIÇÇI, a.g.e., s.37.

<sup>67</sup> ERDEN ve AKMAN, a.g.e., s.100.

<sup>68</sup> ONUR, a.e.g., s.160.161.

Onur, “kaygılar korkunun imgesel biçimidir” der. Çünkü kaygılar ona göre, gerçek uyarıcılardan çok imgesel uyarıcılar tarafından yaratılırlar. Okuldaki problemlerle ilgili kaygılar ergenlik yıllarında çok yaygındır. Erkekler kızlara nazaran bu problemlerle daha çok ilgili gözükürler.<sup>69</sup>

Ergenlerdeki kaygı sorununa Kaplan ve Sadock, ağırlıklı olarak psikiyatrik açıdan bakmışlardır. Anksiyete, çocukların akademik performanslarını engellemede önemli bir rolü oynar; onların testlerde yeteneklerini göstermelerini, insanların önünde konuşmalarını ve bir şeyleri anlamadıklarında soru sormalarını güçleştirir. Bazı çocuklar akademik sorumluluklarını yerine getirmedikleri zaman başkalarının onları seyretmesine aşırı tepki gösterirler. Bazıları için ise korkularındaki çatışmanın oluşturduğu bilinçteki hayali başarı, akademik başarılarını engeller. Freud bu çeşit çatışmalı kimseleri sağlığı bozulmuş olarak niteler. Örneğin ergenlikteki bir kız, sosyal gerilemeden veya kendini ikinci sınıf hissetmeden veyahut her ikisinden dolayı başarıyı, saldırgan olmak ve erkeklerle yarışmak olarak algılar.<sup>70</sup>

## 2.Ergenlerle Grup Çalışması

Vander Kolk, ergenlerle ilgili olarak bu grubun özel, gelişimsel ihtiyaçlarına ve problemlerine uyacak şekilde grup çalışması önerir. Ergenler, kimlik bunalımı, müthiş derecede akran baskıları, dramatik fiziki değişimler, yakın kariyer kararları, özgürlük arzusu ve kendinden şüphe krizleriyle başa çıkmak zorundadır. Bu çatışmalar ve baskılar diğer grup üyelerinden olumlu büyüme sergileyecekleri grup danışmanlığı, bu tip problemlerin üstesinden gelinebilecek etkin bir yöntem olabilir. Etkili gruplar belirli engellerin üstesinden gelebilir örneğin sık sık kaybolan motivasyon problemi gibi... Vander Kolk gençlerle grup oluşturmanın zorluklarına dikkat çeker. Pek çok çocuk ve ergen, problemleri olduklarını hissetmez ya da problemlerini hissettiklerinde başkalarına açmazlar. Bir kısım yeni yetme bir gruba ait olduklarında etiketlenmiş gibi hissederler. Grup akışında devamsızlık, bırakma ve yetersiz katılmalar olabilir. Ergene seçim izni, grup öncesi mülakat ve etiket hissini azaltmak için yapılan grup tanıtımı motivasyonu artırabilir. Anormal davranışın teşvik edildiği ve uygun davranışa ceza

<sup>69</sup> ONUR, a.g.e., s.321.

<sup>70</sup> H.I.KAPLAN and B.J.SADOCK, *Synopsis of Psychiatry* (Mass, 1998), s.1292.

yürüten anormal grup normları, istenen değişimleri baltalayabilir. Lider sosyal davranışları cesaretlendirmek için sosyal yönü yüksek bireyi gruba ilave edebilir ve uygun davranışlar için bir ödül sistemini kullanabilir. Grup ortamından korkma ve karşıt tavırlar, kendini açmada isteksizlik oluşturabilir. Şayet ergenler kişisel problemlerini tartışmayı, tecrübelerini paylaşmayı veya rol yapmayı reddederlerse danışman kendini açan üyeleri destekleyebilir. Her bir üye ile yapılacak kontratlar olumsuz durumun sürekli bir problem haline gelmesini engeller.

Vander Kolk'a yukarıda belirtilen durumlara ilave olarak göre grup ortamında günah keçiliği ve başkalarını suçlama gibi tipik problemler de vardır. Danışman bu problemleri belirlemeli, karşı kurallar göstermeli veya kendi davranışları üzerinde herkesin sorumluluk almasını tartışmalıdır. Zayıf iletişim becerilerinden dolayı zayıf grup etkileşimleri de yaygındır. Yıpratıcı geri bildirim, kesme, dinlememe, dağıtmalar, eş zamanlı konuşma ve ilgisiz veya kişi-merkezli ifadeler sistematik beceri eğitimini gerektirir. Ergenler öğrenilen davranışı grup dışına genellemede problemler yaşarlar. Oturumlar arası verilen ev ödevleri, yeni davranışları cesaretlendirmek ve güçlendirmek için arkadaşlık sistemi ve kontratlar genellemeyi kolaylaştırır.<sup>71</sup>

Amerikan Psikoloji Derneği'ne göre çocuklarla oluşturulan gruplarda lider şu özelliklere dikkat etmelidir:

- Lider, grubun yapısını yetişkinlerle aynı yapıda oluşturmalıdır.
- Lider, cevap vermeden önce üyeleri yeterince anlamaya gayret etmeli ve üyeleribir birlerini dinlemeye özendirmelidir.
- Lider, çocukların anlayabileceği dilden konuşmalı ve onları bilgilendirirken gerçekçi olmalıdır.
- Lider, grup içi ilişkileri aydınlatmalı ve grubun işleyişine odaklanmalıdır.<sup>72</sup>

<sup>71</sup> C.J.VANDER KOLK, a.e.g., s.308.309.

<sup>72</sup> A.P.A., <http://php.iupui.edu/~flip/kids.htm>

## E) İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kaygı ve diğer değişkenlerle ilgili literatürde fazlaca kaynak bulunmaktadır. Ancak bu araştırmalar genelde kaygı ve akademik başarı üzerinde toplanmıştır.

Öner, kaygı ve başarı konusunda yaptığı bir literatür taramasında kaygılı bireyin kendisine güveni olmayan, küçük başarısızlıklar karşısında çabuk yıkılıp küsen ve motivasyonunu yitiren, hareketten kaçınan, büyüklerine bağımlı, otoriteden ve reddedilmekten korkan, eleştiriyi kaldıramayan, güçlüklerden yılan ve genelde normal zekâya sahip kimseler olduğunu ayrıca başarısız öğrencilerin yüksek kaygı düzeylerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.<sup>73</sup>

Başarır, ortaokul son sınıflar üzerine yaptığı araştırmada sınav kaygısı düzeyi, durumluk kaygı düzeyi, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkileri çok boyutlu bir yaklaşımla incelemiştir. Sonuç olarak düşük sınav kaygısı düzeyindeki öğrencilerin, giriş sınavlarında, ortalama olarak, yüksek sınav kaygısı düzeyindeki öğrencilere oranla daha başarılı olduklarını, yüksek ve düşük sınav kaygısı düzeyindeki öğrencilerin ortalama akademik başarıları arasında, sınav kaygısı düşük olanların lehine anlamlı fark olduğunu ifade etmiştir.<sup>74</sup>

Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi konulu araştırmasında Erkan, lise akademik başarıları, sınava hazırlanma düzeyleri, genel akademik yetenekleri ve başarı güdüleri yüksek, sınav kaygıları ise düşük olan öğrencilerin ÖSS’nda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.<sup>75</sup>

<sup>73</sup> N.ÖNER, “Kaygı ve Başarı,” *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1972, 2: 151-163.

<sup>74</sup> D.BAŞARIR, “Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygısı Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990).

<sup>75</sup> S. ERKAN, “Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı ile İlişkisi.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991), s.101-105.

Cülen, çalışmasında yaptığı literatür taramasını destekler nitelikte okul, aile, öğrenci beklentisi gibi bazı psiko-sosyal faktörler açısından çocukların Anadolu Lisesi sınavı öncesi kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur.<sup>76</sup>

Yabancı dille eğitim yapan ortaöğretim kurumlarına giriş sınavlarının öğrenciler üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında Öner, sınıflar arası farka göre öğrencilerin sınav kaygısı ve öz kavramı düzeylerinde 4. ve 5. sınıflar arasında önemli farklılıklar olmadığını ancak erkek öğrencileri sınav kaygısında diğer cinsiyetten daha iyi olduğuna ulaşmıştır.<sup>77</sup>

İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve akademik başarı çalışmada Gündoğdu, öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimine sahip olan öğrencilerin değerlendirme durumlarında daha çok sınav kaygısı yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bulguların içinde sınav kaygısı ve akademik başarı arasında zayıf ama manidar bir ilişki tespit edilmiş ama bu ilişki daha sonra-sınav kaygısı envanteri puanlarına uygulanan varyans analizi sonuçlarında ortaya çıkmamıştır.<sup>78</sup>

Erkan, grup rehberliğinin yüksek sınav kaygısına etkisini üzerine yönelik yaptığı deneysel çalışmada, ortaöğretim düzeyindeki yüksek sınav kaygılı öğrencilerin, sınav ortamına uyum sağlayabilmeleri için, gerekli önlemleri alabilecek farklı teknikleri bir araya getiren bir grup rehberliği yürütmüştür. Grup rehberliği uygulaması sonucunda elde edilen bulgular değerlendirdiğinde, deney ve kontrol grubunun son ölçümleri

---

<sup>76</sup> H.CÜLEN, "Bazı Psiko Sosyal Faktörler Açısından Çocukların Anadolu Lisesi Sınavı Öncesi Kaygı Düzeyleri." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993), s.95-115.

<sup>77</sup> N.ÖNER, "Yabancı Dille Eğitim Yapan Ortaöğretim Kurumlarına Giriş Sınavlarının Öğrencileri Üzerindeki Etkileri Nelerdir? Bu Etkiler Olumlu Mu Olumsuz Mudur? Geçici Mi Sürekli Midir?," Psikoloji Seminer Dergisi Özel Sayısı, (V. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, 1990), s.1-19.

<sup>78</sup> M.GÜNDOĞDU, "The Relationship Between Helpless Explanatory Style, Test Anxiety, and Academic Achievement Among Sixth Grade Basic Education Student." (Unpublished Master Thesis, METU Graduate School of Social Science, 1994), s.6-8.

arasında yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, anlamlı bir farklılık bulmuştur. Ayrıca deney grubunun ilk ve son ölçümleri arasında da beklenen doğrultuda anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir.<sup>79</sup>

Kaya, üniversite giriş sınavlarına hazırlanan ve bu amaçla özel dersanelere devam eden öğrencilerin anne-babalarının, çocuklarına yönelik davranışlarının grup rehberliği yoluyla olumlu yönde değiştirilmesi ve bu olumlu değişimin çocuklara da yansiyarak onların sınav kaygısı düzeylerinin azaltılabileceği düşüncesini araştırmasında test etmiştir. Grup rehberliği süreciyle, anne-babaların çocuklarına yönelik davranışlarının olumlu yönde değiştirilebileceği araştırmada ortaya konmasına rağmen, anne-babalara yönelik grup rehberliğinin çocukların sınav kaygısı düzeylerinin azaltılmasında bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır.<sup>80</sup>

Bir grup çalışması olan grupla psikolojik danışma, İnançlı tarafından homojen bir yapıda uygulanmış ve öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme düzeyine olumlu etkisi olduğunu bulmuştur.<sup>81</sup>

Hogg ve Defenbecher, depresyondaki yüksek öğretim öğrencileri üzerinde uygulanan zihinsel ve kişiler arası işlemsel grup yönetimleri karşılaştırmışlardır. Her iki yöntemde öğrencilerdeki depresyonu ve depresif düşüncüyü belirli şekilde azalttığı ve yöntemler arası etkilik veya teröpatik değişme mekanizmaları farklılığına rastlanmadığını bulmuşlardır.<sup>82</sup>

<sup>79</sup> ERKAN, a.g.e., s.76-78.

<sup>80</sup> A.KAYA, "Grup Rehberliğinin Anne-Babaların Çocuklarına Yönelik Davranışları ve Çocukların Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi.", (VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, 9-11 Eylül 1993), s.105-117.

<sup>81</sup> B. İNANÇLI, "Grupla Psikolojik Danışmanın Sınıf ve Başarı Düzeyleri Farklı Bireylerin Kendilerini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisi," *Eğitim ve Bilim*, Cilt:11, Sayı 62, (Ekim, 1986), s.36-48.

<sup>82</sup> A. J. HOGG and L.J. DEFFENBECHER, "A Comprasion of Cognitive and Interpersonal Process Group Therapies in the Treatment of Depression," *Journal of Counseling Psychology*, Vol.35, No:3, 1988, p.304-310.

Literatür taraması sunduğu araştırmasında Zimpfer, sınav kaygısı tedavisi için grup danışmanlığının ve çalışma becerilerinin dahil olduğu ve beraberinde grup tabanlı zihinsel ve davranışsal müdahalelerin ortak olarak ele alındığı etkili çalışmaları vermiştir.<sup>83</sup>

Nevels, çalışma alışkanlıkları ve kaygı azaltma üzerine yapılan grup danışmanlığı, çalışma becerileri yönetimi, zihinsel kendini yönetim ve davranışsal kendini yönetim grup oluşumları üzerinde araştırmalar yapmış ve olumlu sonuçlar almıştır.<sup>84</sup>

İlgın, verimli çalışma becerilerini kazandırma amaçlı seminer konulu çalışmasını üniversite giriş sınavlarına hazırlanan öğrenciler üzerinde yürütmüştür. Sonuç olarak verimli ders çalışma seminerinin öğrencilerin ders çalışma davranışlarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.<sup>85</sup>

Sınav kaygılı öğrencilerin akademik kaygılarına, grup danışmanlığı ve davranış terapisinin etkisine bakıldığında, duyarsızlaşmanın ve danışmanın beraberce yapıldığı grupta hem sınav kaygısında hem de çalışma becerilerinde iyileşmenin olduğu Mitchell ve Kim tarafından yapılan araştırmada belirtilmiştir.<sup>86</sup>

Richardson, Svinn ve Meichenbom tarafından orijinal olarak kullanılan ve gevşeme eğilimi, zihinsel yeniden yapılanma ve hayali piyes provası gibi üç temel ögenin bulunduğu yöntemi öğrencilerin kaygı düzeylerine etkisi araştırılmıştır.

---

<sup>83</sup> D.G. ZIMPFER, "Group Work in the Treatment of Text Anxiety," *Journal for Specialist in Group Work*, Vol.11, No:4, 1986, p.233-239.

<sup>84</sup> L.A. NEVELS, "Group Counseling vs. Self-Management in Improving Collega Study Behavior." *Annual Meeting of the American Education Research Association*, 66<sup>th</sup>. NewYork, March 19-23, 1982.

<sup>85</sup> B. İLGİN ve diğerleri, "Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Seminerinin Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Gençlerin Başarılarına Etkisi." *Psikoloji Seminer Dergisi Özel Sayısı*, (V. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, 1990), s.186-189.

<sup>86</sup> K.R. MITCHELL, and N.T. KIM, "Effecet of Group Counseling And Behavior Therapy on The Acedemic Achivement of Test Anxious Students," *Journal of Cuonseling Psycholgy*, Vol.9, No:6, 1972, p.441-447.

Araştırmada kaygı genel, açık ve kapalı olarak kategorilere ayrılmıştır. Yöntemin genel kaygı düzeyinin ortalama olarak azaldığını sonuçlar göstermektedir.<sup>87</sup>

Köklü, istatistiksel sınav kaygısının kestirilmesi üzerine yaptığı araştırmada matematiksel bir ders olan istatistik dersini alan üniversite öğrencilerinin bu dersin sınavında hissettikleri sınav kaygısının yüksek olanlarının istatistik dersi sınav puanlarının düşük olduğuna rastlamıştır.<sup>88</sup>

Anadolu Liseleri Giriş Sınavının iptali üzerine yaptığı çalışmada Aydın, 1992’de yapılan Anadolu Liseleri Giriş Sınavı öncesinde ve sonrasında ölçülen kaygının yakın oranlarda yüksek çıktığını saptamıştır.<sup>89</sup>

## II. ARAŞTIRMANIN AMACI

İlköğretim II. kademesindeki öğrenciler ileride alacakları meslekleri seçmede atacakları önemli adımları düşünmeleri bakımından bu kademe oldukça önemlidir. Çocuklar ilk defa Devlet Parasız Yatılı Okullarına, Fen Liselerine, Askeri Liselere girmek için tüm yurt çapında düzenlenen sınavlara katılacaklar ve çevrenin bilinçsiz baskı ve kaygılandırmalarına karşın okullarda onlara teke tek ilgilenecek uzman bulamayacaklardır. İşte Tan’ın belirttiği gibi okullarda rehberlik uzmanı sıkıntısından bilgilendirme, yönlendirme gibi rehberlik faaliyetlerinin gruplar halinde yapılması daha uygundur.<sup>90</sup>

<sup>87</sup> M.L. VINSON, “The Effect of Anxieti Management Training on Collage Students General, Overt, and Covert Anxiety,” *Annual Convention of the American Personel Guidance Asssocation*, Atlanta, GA, March 26-29, 1980.

<sup>88</sup> N. KÖKLÜ, “İstatistiksel Sınav Kaygısının Kestirilmesi,” *Eğitim ve Bilim*, Cilt:18, Sayı 19 (Ocak 1994), s.35-43.

<sup>89</sup> G.AYDIN, “1992 Anadolu Lisesi Giriş Sınavının İptalinin Öğrencilerin Sınav Kaygısına Etkisi,” *Eğitim ve Bilim*, Cilt:17, Sayı 89, (Temmuz 1993), s.36-45.

<sup>90</sup> TAN, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, s.314.

Bu araştırmanın amacı, aşağıda verilen problem cümlesi ve alt problem cümlelerindeki sorulara cevap aramaktır.

#### A) PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim II. Kademesindeki öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri nedir ve uygulanan grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşleri nelerdir?

#### Alt Problemler

1. Grup rehberliği öncesi ilköğretim II. kademe öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri nedir?
2. Grup rehberliği öncesi ilköğretim II. kademesindeki öğrencilerin cinsiyet açısından kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?
3. Grup rehberliği sonrası ilköğretim II. kademe öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri nedir?
4. Grup rehberliği sonrası ilköğretim II. kademesindeki öğrencilerin cinsiyet açısından kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?
5. Grup rehberliği öncesi ve sonrası ölçümler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. İlköğretim ikinci kademesindeki öğrencilerin;
  - a) Grup rehberliğinin sınav kaygısını azaltması,
  - b) Grup rehberliğinde yapılan etkinlikler,
  - c) Grup rehberliğini yürüten rehberlik uzmanı hakkındaki görüşleri nelerdir?

#### Denenceler

1. Grup rehberliği öncesi ve sonrasındaki ölçümler arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.
2. Grup rehberliği öncesi öğrencilerin cinsiyet açısından kaygı düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.
3. Grup rehberliği sonrası öğrencilerin cinsiyet açısından kaygı düzeyleri arasında 05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

## Değişkenler

Öğrencilerin; “tüm test, kuruntu, duyusallık sınav kaygısı düzeylerine ilişkin puanlar”, “grup rehberliği faaliyetleri”, “rehberlik uzmanı hakkında görüşleri” ve “öğrencilerin cinsiyetleri” birer değişkendir.

### III. ARAŞTIRMANIN ÖNEM

İlköğretimden itibaren, yüksek öğretimin ileri seviyelerine kadar her yaş diliminde öğrenciler değişik sınavlara girmektedirler. Fen Liseleri, Askeri Liseler sınavları gibi geniş kapsamlı seçme sınavlarla ilk kez karşılaşan öğrenciler gerçek performanslarını göstermelerinde kaygının olumsuz tesiri altında kalabilmektedirler. Küçük yaşlarda, ailelerin, çocuklarının sınav sonuçlarını onur meselesi gibi görmeleri ve sınavlara hazırlanmaları konusunda bunaltıcı baskıları, çocukları birer yarış atı haline dönüştürmektedir. Bunun sonucu olarak okullarda boş vakitlerinde dershaneye giden özel ders alan ve sadece okullarda, eğitim alma amacından uzaklaşıp diploma almak için gelen, sadece sınavları düşünen, kaygının yanında pek çok psikolojik problem taşıyan öğrenci sayısı gün geçtikçe artar olmuştur.

Öner, yapmış olduğu çalışmada kaygının kişilerin davranışlarını olumsuz yönde etkileyen bir etmen olduğunu ve bu yüzden de yüksek kaygılı öğrencilerin akademik yönden başarısızlıklarının yüksek olduğunu ifade etmiştir.<sup>91</sup>

Batı standartlarında her 250 öğrenciye 1 rehber öğretmen oranına<sup>92</sup> maalesef Türkiye’de henüz ulaşamamıştır. Rehber öğretmenin yetersiz olduğu okullarda kişisel rehberlik faaliyetlerinde güçlük çekilmektedir. Rehberlik faaliyetlerinin tüm öğrencilere ulaştırılması amacıyla grup rehberliğini okullarımızda yaygınlaştırmak faydalıdır.

<sup>91</sup> N.ÖNER, “Durumluk Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumunda Geçerliliği.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1977), s.5-8.

<sup>92</sup> Shertzer and Stone, a.g.e., s.130.

İlköğretim seviyesindeki geniş öğrenci kitlesine sınavlar gibi kritik konulardan grup rehberliği yardımıyla hitap etmek mümkündür.

Bu araştırmanın bulgularının, okuldaki başarıyı azaltıcı önemli faktörlerden birisi olan sınav kaygısının ortadan kaldırılması için grup rehberliğinin daha işlevsel biçimde uygulanabilmesinde ve ilköğretim rehberliğindeki ihtiyaçlara yararlı olacağı beklenilmektedir.

#### **IV. SAYILTILAR**

Ders çalışma becerileri ve sınav alma becerilerinin kazandırılmasını içeren Bilişsel Yaklaşımın, sınav kaygısını gidermek amacıyla kullanılması uygundur.

#### **V. SINIRLILIKLAR**

- 1- Araştırmanın örneklemini Uşak ili, merkez Ergenekon İlköğretim Okulu, Dülgeroğlu İlköğretim Okulu ve 23 Nisan İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri arasından seçilen 152 öğrenci ile sınırlıdır.
- 2- Araştırma 1998-1999 Öğretim Yılıyla sınırlıdır.
- 3- Araştırma her biri 90 dakika toplam 8 oturumluk grup rehberliği faaliyetleriyle sınırlandırılmıştır.

## VI. TANIMLAR

İlköğretim Okulu: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim-öğretim gördükleri ve öğrenim sekiz yıl olan ilköğretim kurumu.<sup>93</sup> Bu okullardaki 6,7 ve 8. sınıflar ilköğretim II. kademesidir.

Grup Rehberliği: Grup rehberliği bir öğretmen tarafından da yürütülen, zihinsel, bireylere guruplar halinde, kendilerine ilişkin konularda bilgi vermektir.<sup>94</sup>

Sınav Kaygısı: Bir sınav durumu veya değerlendirme ortamında bireylerin yaşadığı fizyolojik, davranışsal ve bilişsel boyutları olan hoşlanılmayan bir duygusal ya da heyecansal durum.<sup>95</sup>

Kuruntu Kaygı Düzeyi: Öğrencilerin, sınavda başarı beklentisiyle ilişkili düşüncelerini içerir ve Sınav Tutum Envanterinin ilgili 8 maddesinin toplamıyla bulunur.<sup>96</sup>

Duyuşsal Kaygı Düzeyi: Sınavların öğrencileri sınav öncesi ve sınav sırasında titreme, terleme, kızarma gibi otonomik sinir sistemini etkileme boyutudur. Sınav Tutum Envanterinin ilgili 12 maddesinin toplamıyla bulunur.<sup>97</sup>

<sup>93</sup> M.E.B., *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, (Milli Eğitim, 1997), s.1.

<sup>94</sup> KUZGUN, a.g.e., 1997, s.147.

<sup>95</sup> SARASON, IRVIN, G. and SPIELBERGER, CHARLES, D., *Stress and Anxiety*, (Hamisphere, 1978), 193-216.

<sup>96</sup> ÖNER, a.g.e., 1990 s.2.

<sup>97</sup> ÖNER, a.g.e., 1990 s.3.

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölümde; Araştırmanın Modeli, Evreni, Örneklemi, Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları, Yapılan Sekiz Oturumla İlgili Genel Bilgiler, Araştırma Verilerinin Toplanması ve Verilerin Analizi İle İlgili açıklamalar yer almaktadır.

#### I. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma uygulamalı ve betimsel bir alan araştırmasıdır.

#### II. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Uşak İl merkezinde bulunan Ergenekon İlköğretim Okulu, Dülgeroğlu İlköğretim Okulu ve 23 Nisan İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Yukarıda adı geçen okullarda tüm 8. sınıf öğrencileri bu araştırmanın çalışma evreni olarak alınmış ancak oturumların yüzünden Ergenekon İlköğretim Okulundan bir sınıf ve oturumlara çeşitli nedenlerle katılamayan sekiz öğrenci araştırma dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak 6 grupta toplam 152 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

**Tablo 1 Çalışma Evrenini ve Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı**

Okul Adı	Çalışma Evreni					Örneklem				
	Şube	Kız		Erkek		Şube	Kız		Erkek	
		n	%	N	%		n	%	n	%
Ergenekon İlköğretim	3	27	41,0	55	47,4	2	17	31	41	42,3
Dülgeroğlu İlköğretim	1	20	30,3	32	27,6	1	19	34,5	29	29,9
23 Nisan İlköğretim	2	19	28,7	29	25	2	19	34,5	27	27,8
TOPLAM	6	66	100	116	100	5	55	100	97	100

Tablo 1, araştırmanın çalışma evreni ve örnekleminde bulunan ilk öğretim okullarını ve bu okullardaki sekizinci sınıf öğrencilerinin oluşturdukları sınıfları göstermektedir. Ayrıca tabloda öğrencilerin cinsiyet dağılımları sayı olarak verilmiş, aynı cinsiyetteki farklı okullardaki öğrencilerin yüzdeleri de gösterilmiştir.

### III. VERİ TOPLAMA

#### A) ÖLÇME ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak orijinali Spielberger tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlama çalışmaları ise Öner ve Albayrak-Kaymak<sup>98</sup> tarafından yapılan ve Öner tarafından Türkiye norm çalışmaları yapılmış olan Sınav Kaygısı Envanteri (Test Anxiety Inventory) ilk test ve son test olarak kullanılmıştır.

<sup>98</sup> N.Öner ve D.ALBAYRAK-KAYMAK, The Transliteration Equivalence and the Reliability of the Turkish Test Anxiety Inventory, (H.M. Van der Ploeg, R. Schwarzer ve C.D. Spielberger'in yayına hazırladığı Advances in Test Anxiety Research. 5. Cildinde Lisse:Hiltsdale N.J. Swets and Zeitlinger/Erbaum, 1987),s.227-239.; ÖNER, a.g.e., (YÖRET, 1990), s.1-14.

Envanter toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Envanterin Türkçe formunda sekiz madde kuruntu, kalan on iki madde ise duyuşsallık alt testlerini oluşturmaktadır. Sınav Kaygısı Envanteri deneklere uygulandıktan sonra her bir denek için kuruntu, duyuşsallık ve toplam (kuruntu ve duyuşsallık puanlarının toplamı) puanlar oluşmaktadır. Envanter 10 yaş ve daha büyük kişiler için uygulanmaktadır. Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabında ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri için kuruntu, duyuşsallık ve toplam puanlara ait normlar verilmektedir.

Yapılan grup rehberlikleriyle ilgili olarak öğrencilerden görüş almak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen Grup Rehberliği Görüş Envanteri uygulanmıştır.

Toplam 12 maddeden oluşan envanterin üç maddesi genel görüşleri, üç maddesi rehberlik uzmanını ve üç maddesi öğrenci ve grup rehberliği etkileşimini değerlendirme amacına yöneliktir.

Grup Rehberliği Görüş Envanteri hazırlandıktan sonra, ön uygulama amacıyla grup rehberliğine katılan her gruptan rast gele seçilmiş 5 öğrenci, toplamda 30 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin anlamadıkları veya anlamakta güçlük çektikleri itemler tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir.

## B) GRUP REHBERLİĞİ OTURUMLARI

### **Oturuşlar Öncesi Çalışmalar**

Oturuşlar öncesinde, grup rehberliği çalışmalarının hangi okullarda yapılacağı belirlendi. Bunun için öncelikle Uşak İl merkezinde bulunan tüm ilköğretim okullarının listesi çıkarıldı. Bu okulların içerisinde İmam-Hatip ve Anadolu Lisesi gibi orta son sınıflarının olduğu fakat önceki sınıflarının olmadığı okullarla, kesintisiz sekiz yıllık temel eğitime yeni geçmiş okullar 8. sınıfları olmadığı için dışarıda bırakıldı. Uygulamaları bir rehberlik uzmanının yürüteceği göz önünde tutularak mesafe açısından yakın okullar seçildi. Daha önce rehberlik uzmanıyla tanışmamış öğrencilerin böyle bir uygulamayla da olsa rehberlik faaliyetlerini tanımaları açısından rehberlik

uzmanı olmayan okullar belirlendi. Uygulamaların rahat bir şekilde yürütülebilmesi için uygulamalar öncesi okul idarecileri ön görüşmeler yapıldı. (İki okul idarecisi farklı sebeplerden dolayı okullarında böyle bir çalışmaya izin veremeyeceklerini belirtmiştir.) Yapılan tüm değerlendirmeler sonunda üç ilköğretim okulunda grup rehberliği çalışmalarının yapılabileceğine karar verilmiştir.

Aşağıda özetlenen oturumlarda, gruplar aynı sınıf üyeleriyle oluşturulmuş sadece bir okulda son sınıf bir şube ve kalabalık olduğu için ikiye ayrılmıştır.

**Tablo 2 Rehberlik Yapılan Okulların Grup ve Öğrenci Sayılarına İlişkin Bilgiler**

Gruplar Okullar	I. Grup		II. Grup		III. Grup		IV. Grup		V. Grup		VI. Grup	
	B		C		A		B		A		A	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Ergenekon	4	20	13	21								
23 Nisan					7	15	12	12				
Dülgeroğlu									10	15	9	14
TOPLAM	24		34		22		24		25		23	

Tablo 2’de grup rehberliğini oluşturan grupların; okul, şube ve cinsiyete göre dağılımları verilmiştir. Dülgeroğlu İlköğretim Okulunda tek sekizinci sınıf olduğundan sınıf rehberlik uzmanı tarafından ikiye ayrılmıştır.

### 1.Oturum

Birinci oturum, tüm okullarda Sınav Kaygısı Envanterinin uygulandığı oturumdur. Bu şekilde üç okulda ikişer grupta toplam altı oturum yapılmıştır. İlk oturumlarda rehberlik uzmanı gruplara okullarının idarecileri tarafından tanıtılmıştır. Ancak Envanterin uygulanışından önce suni bir kaygı ortamının yaratılmaması için çalışmanın muhtevassından öğrencilere bahsedilmemiştir. Ayrıca yapılacak Envanterin ve uygulamaların öğrencilerin ders notlarına hiçbir etkisinin olmayacağı belirtilmiştir. Sınav Kaygısı Envanterinin çocuklar tarafından doldurulmasından sonra, yapılan uygulamanın amacı ve ilerdeki oturumlar üzerine çocuklara bilgi verilmiş ve onlardan

gelen sorular cevaplandırılmıştır. Bazı gruplarda “Bizimle deney mi yapacaksınız?” sorusu çok ilgi çekicidir. Öğrenciler tarafından boş bir dersin doldurulması şeklinde algılanan ilk oturum sonraki oturumları olumsuz yönde etkilememesi açısından rehberlik uzmanı, rehberliğin tanımı, uygulamaları ve önemi gibi konulardan bahsetmiştir.

## **2.Oturum**

İlk oturuma katılmayan öğrencilere Envanter uygulanmıştır. İkinci oturumda ilk oturumda yapılanlar hatırlatıldı. Daha sonra çocuklara; “Nasıl bir okulda okumak isterdiniz? Okuduğunuz okulda nelerin olmasını ya da olmamasını isterdiniz?” şeklinde sorular soruldu. Burada öğrencilere, bu tür oturumlarda toplu düşünüp, toplu tartışabilme becerisi kazandırmak amaçlanmıştır. Aynı soru kalıpları ailelerine yönelik tekrarlandı. Oyun izni, oyun sahası, ulaşım, harcamalar gibi konuların yanında dersler, sınavlar, sınıf içi demokrasi, ilgi, başarı gibi konuları öğrenciler ortaya koymuşlardır. Öğrencilerden evlerinde, okul ve ev ile ilgili sorunlarını içeren kısa kompozisyon yazmaları istenmiştir. Oturum sonunda üzerinde durulan konular özetlenmiştir.

## **3.Oturum**

Bu oturumun başında ikinci oturumda yapılanlar hatırlatıldı. Yaptıkları ödevi grupta paylaşmak isteyenler yazdıklarını okudular. Genel olarak, “öğretmenlerin dersleri zorlaştırdığı, demokratik olmadıkları, söz almak istemeyenlerin üzerine gidilmesi, ebeveynlerden gelen sürekli ders çalış baskısı” çocukların şikayet konularıydı. Anne babaların okul sınavları için çocuklara çalışma uyarısı yaptıkları da çocuklardan gelen cevaplardan anlaşılmaktadır. Oturum kısaca özetlenerek kapatılmıştır. Oturumun sonunda çocukların daha özel sorunlarını rehberlik uzmanına açmışlardır.

#### 4.Oturum

Önceki oturumda yapılanlar çocuklara hatırlatılarak oturuma başlandı. Oturumun konuları ergenlik dönemine geçiş, 15 yaş grubu insanının genel özellikleri, hızlı değişimin kişide yarattığı etkiler olmuştur. Fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişim özellikleri, erken ve geç olgunlaşma, ergenlerde kimlik bunalımı da oturumlara katılanların ilgisini çeken konu başlıkları olmuştur. Yüzdeki sivilceler kızların, boy ve kas yapısı ise erkeklerin sorularına odak oluşturmuştur. Rehberlik uzmanı, düzensiz hormon salgılanmasının bu dönemde gencin, dikkatini bir yöne toplayamamasına ortam hazırlayabileceğinden bahsetmiştir. Çocuklardan gelen soruların ardından, konuşulanlar toparlanıp oturum kapatılmıştır.

#### 5.Oturum

Dördüncü oturumda yapılanlar öğrencilere hatırlatılarak yeni oturuma başlandı. Erkan tarafından hazırlanan Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri kitabından alınan 74. etkinlik “Endişelerimiz” sınav kaygısı yönünde bazı değişikliklerle yapıp yeniden yazılarak öğrencilere dağıtıldı. Kaygılarını Etkinlikte istendiği gibi çerçeveler arasında hareket ettirebilen öğrencilerin, bunu nasıl becerdikleri konusunda görüşleri alındı. Bu oturum genel bir değerlendirmeye kapatıldı.

#### 6.Oturum

Bu oturuma önceki oturumu hatırlatmak amacıyla “Derslerinize nasıl çalışırsınız? Sınavlara nasıl hazırlanırsınız?” şeklinde sorularla başlanılmıştır. Dersi derste öğrenme konusu tartışılmış ve anlaşılmayan kısımların öğretmene hemen sorulmasının önemi vurgulanmıştır. Haftanın tüm günlerini ve saatlerini içeren, örnek bir hatalık ders çalışma planı öğrencilere verilmiş üzerinde değişiklikler yapmak öğrencilere bırakılmıştır.

Bu oturumun doğrultusunda aynı hafta içinde öğrencilerle tekrar buluşarak ikinci bir oturum düzenlenerek yakında girecekleri seçme sınavlarının nitelikleri ve

sınav alma becerileri üzerinde duruldu. Çocukların çoğunluğunun Anadolu Liseleri Sınavına önceden katılmaları, o sınavda hissettiklerini konuşma fırsatı verdi. Son olarak iki oturumun özetlenmesiyle oturum bitirildi.

### **7.Oturum**

Önceki oturumun kısaca hatırlatılmasından sonra, bir başarısızlığın değerlendirilmesi ve karar verme etkinliği bu oturumda uygulanmıştır. Lider tarafından hazırlanan etkinlik öğrencilere dağıtılmış, gelen cevaplar üzerinde rehberlik uzmanı yorumlamalar yapmıştır. Öğrenciler etkili ders çalışmama ve sınav almalarındaki yetersizliklerini kendi aralarında tartıştılar. Sınavlarda, “şaşırdım, unuttuym, soruyu atlardım” gibi sorunlar tartışma konusu olmuştur.

### **8.Oturum**

Bu oturumda şimdiye kadar yapılan tüm oturumlar tekrar hatırlatıldı. Bilişsel olarak kaygıyı yenme, ders çalışma ve sınav alma davranışları üzerinde kısaca duruldu. Sekizinci oturumun son oturum olduğu artık bu oturumda sonra tekrar toplanılmayacağı belirtildi. Şaşkınlık itiraz ve üzüntü öğrencilerden gelen tepkisel duygulardır. Tüm oturumlarla ilgili olarak öğrencilerden sormak istedikleri son sorular alınıp cevaplandıktan sonra, rehberlik uzmanı öğrencilere genel olarak iyi dileklerini söyledi ve sınıftan ayrıldı. Sınıf öğretmenleri tarafından son test olarak Sınav Kaygısı Envanteri ve Grup Rehberliği Görüş Envanteri öğrencilere uyguladı.

Ek 6’da grup rehberliği oturum tarihleri tablolaştırılarak verilmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere araştırmanın uygulama kısmı olan grup rehberliği oturumları 26 Nisan 1999’da başlayıp 18 Haziran 1999’da biterek sekiz haftaya yayılmıştır. Resmi tatiller ve okullarda tarihleri önceden kesinleşmiş faaliyetlerin grup çalışmalarına rastlaması dışında oturumlar her grup için haftanın belirli bir gününde yapılmıştır.

### BÖLÜM III BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölüm; araştırmanın kapsamında bulunan Uşak il merkezindeki üç ilköğretim okulu sekizinci sınıflarda okuyan toplam 152 öğrencinin “İlköğretim ikinci kademesinde yapılan grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşleri”ne ilişkin genel dökümü ve denenceler doğrultusundaki bulguları ve yorumları kapsamaktadır.

Bu bölümdeki bulgular ve yorumlar aşağıdaki alt başlıklara göre düzenlenmiştir:

1. Grup rehberliği öncesi öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri.
2. Grup rehberliği öncesi ilköğretim II. kademedeki öğrencilerin cinsiyet açısından karşılaştırılması.
3. Grup rehberliği sonrası öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri.
4. Grup rehberliği sonrası ilköğretim II. kademedeki öğrencilerin cinsiyet açısından karşılaştırılması.
5. Grup rehberliği öncesi ve sonrası ölçümlerin karşılaştırılması.
6. Grup rehberliği sonrası ilköğretim II. kademedeki öğrencilerin grup rehberliğine ilişkin görüşleri.

#### **I. GRUP REHBERLİĞİ ÖNCESİ İLKÖĞRETİM II. KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ**

##### **A) GRUP REHBERLİĞİ ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİN TÜM TEST SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ**

Grup rehberliği öncesi öğrencilerin tüm test, kuruntu, duyusallık sınav kaygısı seviyelerine ilişkin ifadelere verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değerleri Tablo

3'te verilmiştir. Tablo 3'te, görüşlere katılma dereceleri 1'den 4'e kadar şöyle derecelendirilmiştir: (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) sık sık, (4) hemen her zaman.

**Tablo 3 Sınav Tutum Envanteri İlk Test Genel Sonuçları**

Madde No	Sınav Tutum Envanteri Maddeleri	1		2		3		4	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim	3	2.0	132	86.8	9	5.9	8	5.3
2	O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler	3	2.0	25	16.4	53	34.9	71	46.7
3	Önemli sınavlarda donup kalırım	4	2.6	55	36.2	51	33.6	42	27.6
4	Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam	18	11.8	50	32.9	48	31.6	36	23.7
5	Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır	3	2.0	27	17.8	46	30.3	76	50.0
6	Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim	3	2.0	58	38.2	58	38.2	33	21.7
7	Önemli bir sınav sırasında kendimi sınırlı hissedirim	12	7.9	54	35.5	42	27.6	44	28.9
8	Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur	-	-	12	7.9	79	52.0	61	40.0
9	Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sınırlı hissedirim	8	5.3	53	34.9	49	32.2	42	27.6
10	Önemli sınavlarda sınırlarım öylesine gerilir ki midem bulanır	40	26.3	64	42.1	24	15.8	24	15.8
11	Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum	5	3.3	23	15.1	72	47.4	52	34.2
12	Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim	13	8.6	77	50.7	30	19.7	32	21.1
13	Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim	6	3.9	23	15.1	72	47.4	51	33.6
14	Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım	3	2.0	46	30.3	68	44.7	35	23.0
15	Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim	2	1.3	8	5.3	26	17.1	116	73.3
16	Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (kurarım)	4	2.6	30	19.7	73	48.0	45	29.6
17	Sınavlar sırasında, başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam	-	-	17	11.2	76	50.0	59	38.8
18	Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim	5	3.3	24	15.8	66	43.4	57	37.5
19	Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışır, fakat yapamam	4	2.6	56	36.8	57	37.5	35	23.0
20	Sınavlar sırasında öylesine sınırlı olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum	1	0.7	24	15.8	59	38.8	68	44.7

Tablo 3'te görüldüğü gibi; öğrenciler soruların tümü göz önüne alındığında yüksek sınav kaygısını gösteren 3. ve 4. seçenekleri yani olumsuz yanıtları %50'yi aşan oranda işaretlemişlerdir. Özellikle tepkileri aşağıdaki sorularda oldukça belirgindir:

“Sınavlar sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim.” ( %86.8 bazen, %5.3 hemen her zaman).

“O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasında başarıyı olumsuz yönde etkiler.” ( %2.0 hemen hiçbir zaman, %46.7 hemen her zaman).

“Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşsam kafam o kadar çok karışır.” ( %2.0 hemen hiçbir zaman, %50.0 hemen her zaman).

“Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.” ( sık sık ve hemen her zaman ifadelerinin toplamı %92.8).

“Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.” ( %3.3 hemen hiçbir zaman, %34.2 hemen her zaman).

“Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim.” ( %47.4 sık sık, % 33.6 hemen her zaman).

“Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.” ( %1.3 hemen hiçbir zaman, % 73.3 hemen her zaman).

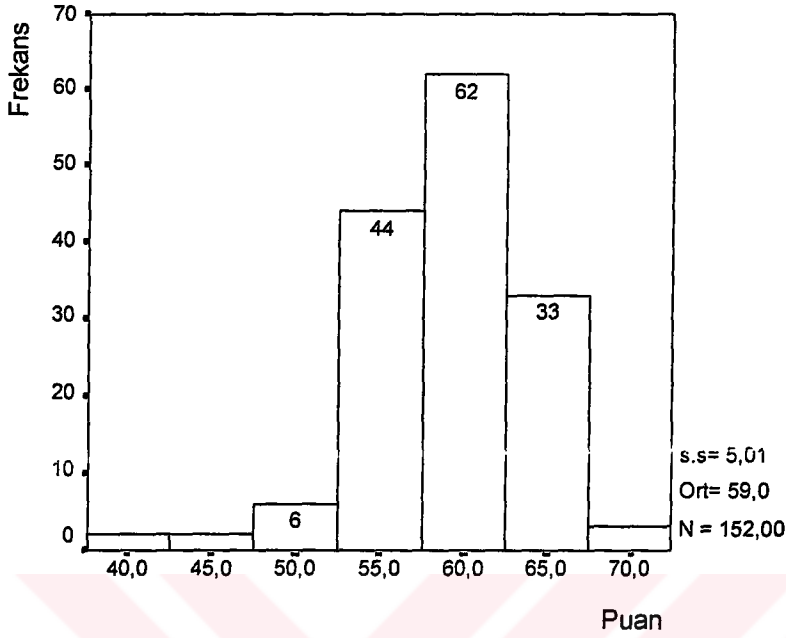
“Sınavlar sırasında, başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.” ( %50.0 sık sık, %38.8 hemen her zaman).

“Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.” ( %0.7 hemen hiçbir zaman, %44.7 hemen her zaman).

Yukarıda grup rehberliği öncesinde ilk test olarak uygulanan Sınav Tutum Envanterine öğrencilerin verdiği tepkilerden bazılarının açılımı gözükmektedir. Sık sık (3) ve hemen her zaman (4) gibi yüksek sınav kaygısı seviyesini gösteren yanıtların dağılımı olarak yoğunluğu dikkat çekicidir. Derslerin niteliği, öğretmenlerin özelliği, öğrencilerin psikolojik yapıları gibi faktörlerin sınavlarda öğrencileri etkilediği söylenebilir.

Aşağıdaki şekiller öğrencilerin; ilk testte aldıkları tüm test, kuruntu ve duyusallık kaygı düzeylerinin frekans ve puan olarak dağılımını göstermektedir. Şekiller incelenirken, sadece tüm test puanlar için en düşük kaygılı bir öğrencinin tüm

testten toplam 20, en yüksek kaygılı bir öğrencinin ise tüm testten toplam 80 puan alabileceği göz önünde tutulmalıdır.



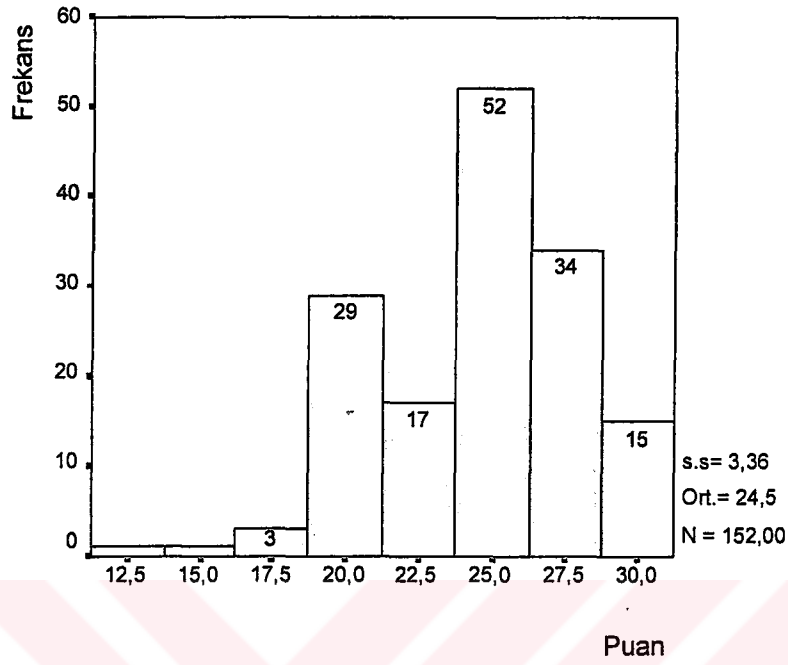
**Şekil 1 İlk Test Tüm Kaygı Düzeyi Dağılımı**

Tümtest puanı Sınav Kaygısı Envanteri –Tümtest (SKE-T) 20 soru maddesine verilen yanıtların hesaplanmasından çıkar. Kuramsal olarak puan genişliği en düşük 20 ile en yüksek 80 arasında değişir.

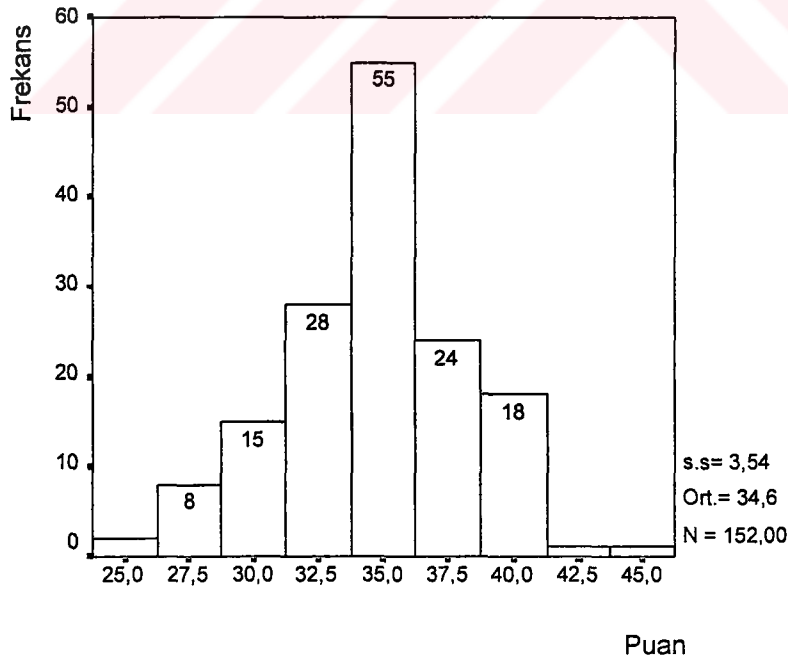
Şekil 1’de görüldüğü gibi tüm test için düşük kaygı seviyesi olan 20 ile 40 puan dilimlerinde herhangi bir öğrenci yoktur. 100’e yakın öğrenci ki bu örneklemin %65’idir, 60 ile 75 puan diliminde yani yüksek kaygı seviyesindedirler.

Öğrencilerin %65 gibi bir yoğunlukta 60 ve üzeri sınav kaygısı puanı almaları; aile, okul ve kişisel nedenlerden kaynaklanan bazı faktörlerin kendilerini sınavlarda etkilediği söylenebilir. Ayrıca şekilde sınav kaygısının olmadığını gösteren 20 puan seviyesine sahip herhangi bir öğrenci yoktur. Araştırma kapsamındaki tüm öğrencilerin sınavlardan çeşitli nedenlerle etkilendiklerini söylemek mümkündür.

B) GRUP REHBERLİĞİ ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİN KURUNTU VE DUYUŞSALLIK SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ



Şekil 2 İlk Test Kuruntu Kaygı Düzeyi Dağılımı



Şekil 3 İlk Test Duyuşsallık Kaygı Düzeyi Dağılımı

Kuruntu alt testi (SKE-K) puanı 8 maddenin hesaplanmasından çıkar ve puan genişliği 8 ile 32 arasında değişir. Şekil 2 ilk testte öğrencilerin, sınavda başarı beklentisiyle yakından ilişkili görünen kuruntu boyutunu göstermektedir. Bu durumda öğrencilerin özellikle sınavdan hemen önce ve sonra ortaya çıkan kuruntulu düşünceleri ile sınav kaygısıyla ilgili beklentilerinin ilk testte Sınav Kaygısı Envanterine vermiş oldukları tepkileri etkilediği söylenebilir.

Duyuşsallık alttesti (SKE-D) puanı 12 maddenin hesaplanmasıyla oluşur ve puan genişliği 12 ile 48 arasında değişir. Şekil 3 ilk test Sınav Kaygısı Envanteri duyuşsallık alt boyutunu göstermektedir. Sınavların öğrencileri sınav öncesi ve sınav sırasında terleme, titreme, kızarma gibi otonom sinir sistemlerini etkiliyor sonucuna ulaştırabilir.

Sınav Tutum Envanterindeki 12 maddenin duyuşsallık boyutunu, 8 maddenin ise kuruntu boyutunu ölçmeği amaçladığı göz önünde bulundurulursa, hem kuruntu boyutunda hem de duyuşsallık boyutunda öğrencilerin yüksek kaygıda oldukları ilk test için şekil 2 ve şekil 3'te görülmektedir. Ancak ilk test duyuşsallık kaygı düzeyi orta yüksek puanlara yayılırken kuruntu kaygı puanları daha yüksek puanlara yayılmıştır.

## II. GRUP REHBERLİĞİ ÖNCESİ İLKÖĞRETİM II.KADEMEDEKİ ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGILARININ CİNSİYET AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

**Tablo 4 İlk Test Tüm Kaygı Düzeyinde Cinsiyete Göre t Değeri**

	Cinsiyet	N	X	SS	t	P
ilk test tüm	kız	55	60,33	4,81	2,410	,017*
	erkek	97	58,32	5,01		

\*P<0.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi varyans analizi sonucu bulunan P değeri 0.05'den küçük olduğu için, ilk test tüm kaygı düzeyinde cinsiyetler açısından anlamlı bir

farklılık olduğu söylenebilir ( $P < 0.05$ ). Cinsiyetlerin kaygı düzeyleri ortalamalarına bakılırsa kızların erkeklerden 2,01 puan kadar daha fazla sınav kaygılı oldukları söylenebilir.

### III. GRUP REHBERLİĞİ SONRASI İLKÖĞRETİM II. KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ

#### A) GRUP REHBERLİĞİ SONRASI ÖĞRENCİLERİN TÜM TEST SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ

Grup rehberliği sonrası öğrencilerin tüm test, kuruntu, duyusallık sınav kaygısı seviyelerine ilişkin ifadelerine verdikleri cevapların frekans ve yüzdeler değeri Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'te, görüşlere katılma dereceleri 1'den 4'e kadar şöyle derecelendirilmiştir: (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) sık sık, (4) hemen her zaman.

**Tablo 5 Sınav Tutum Envanteri Son Test Genel Sonuçları**

Madde No	Sınav Tutum Envanteri Maddeleri	1		2		3		4	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim	32	21.1	111	73.0	7	4.6	2	1.3
2	O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler	73	48.0	75	49.3	4	2.6	-	-
3	Önemli sınavlarda donup kalırım	79	52.0	71	46.7	2	1.3	-	-
4	Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam	87	52.2	63	41.4	2	1.3	-	-
5	Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır	65	42.8	80	52.6	6	3.9	1	0.7
6	Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim	77	50.7	75	49.3	-	-	-	-
7	Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissederim	88	57.9	63	41.4	1	0.7	-	-
8	Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur	64	42.1	88	57.1	-	-	-	-
9	Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissederim	77	50.7	73	48.0	2	1.3	-	-

10	Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır	122	80.3	30	19.7	-	-	-	-
11	Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum	79	52.0	70	46.1	3	2.0	-	-
12	Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim	91	59.9	60	39.5	1	0.7	-	-
13	Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim	50	32.9	102	67.1	-	-	-	-
14	Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım	66	43.4	85	55.9	1	0.7	-	-
15	Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim	112	73.7	36	23.7	3	2.0	1	0.7
16	Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (kurarım)	71	46.7	80	52.6	1	0.7	-	-
17	Sınavlar sırasında, başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam	70	46.1	80	52.6	2	1.3	-	-
18	Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim	65	42.8	85	55.9	2	1.3	-	-
19	Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışır, fakat yapamam	92	60.5	59	38.8	1	0.7	-	-
20	Sınavlar sırasında öylesine sınırlı olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum	82	53.9	70	46.1	-	-	-	-

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Sınav Tutum Envanteri son test sonuçlarına göre tüm öğrenciler maddelere düşük puanlarla tepki vermişlerdir. Aşağıda bazı maddelerin değerlendirilme yüzdeleri şu şekildedir:

“O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler.” (%48.0 hemen hiçbir zaman, %0 hemen her zaman).

“Önemli sınavlarda donup kalırım.” (%52.0 hemen hiçbir zaman, %1.3 sık sık).

“Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır.” (%42.8 hemen hiçbir zaman, 0.7 hemen her zaman).

“Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim.” (%50.7 hemen hiçbir zaman, %0 sık sık).

“Önemli bir sınav sırasında kendimi sınırlı hissederim.” (%57.9 hemen hiçbir zaman, %0 hemen her zaman).

“Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.” (%80.3 hemen hiçbir zaman, %0 sık sık).

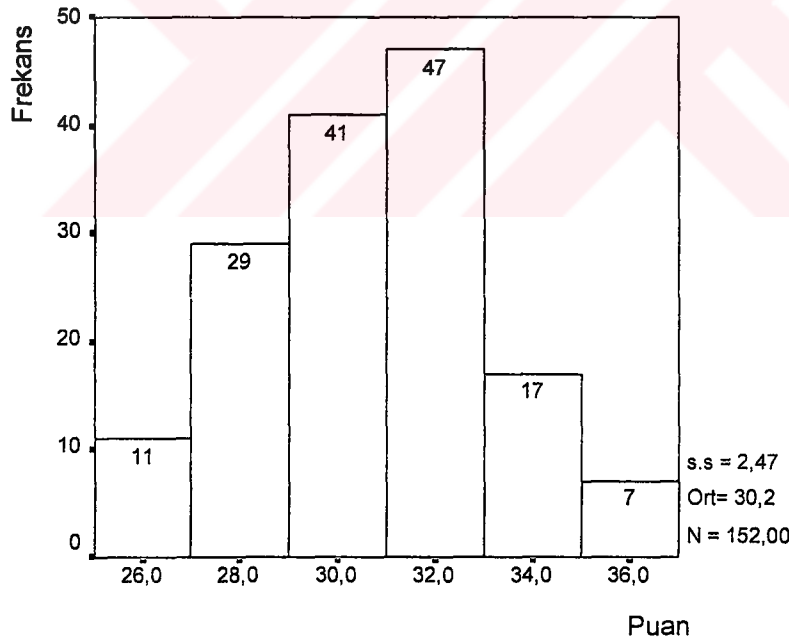
“Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.” (%73.7 hemen hiçbir zaman, %0.7 hemen her zaman).

“Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışır fakat yapamam.” (%60.5 hemen hiçbir zaman, %0 hemen her zaman).

“Sınavlar sırasında öylesine sınırlı olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.” (%53.9 hemen hiçbir zaman, %0 sık sık).

Yukarıda grup rehberliği sonrasında son test olarak uygulanan Sınav Tutum Envanterine öğrencilerin verdiği tepkilerden bazılarının açılımı gözükmemektedir. Hemen hiçbir zaman (1)ve bazen (2) gibi yüksek sınav kaygısı seviyesini gösteren yanıtlar dağılım olarak yoğunluğu dikkat çekicidir. Yapılan grup rehberliği oturumlarının genel olarak öğrencilerin sınav kaygısını etkilediği öne sürülebilir.

Aşağıdaki şekiller öğrencilerin; son testte aldıkları tüm test, kuruntu ve duyusallık kaygı düzeylerinin frekans ve puan olarak dağılımını göstermektedir. Şekiller incelenirken, tüm test puanları için en düşük kaygılı bir öğrencinin tüm testten toplam 20, en yüksek kaygı seviyesindeki bir öğrencinin ise tüm testten toplam 80 puan alabileceği göz önünde tutulmalıdır.



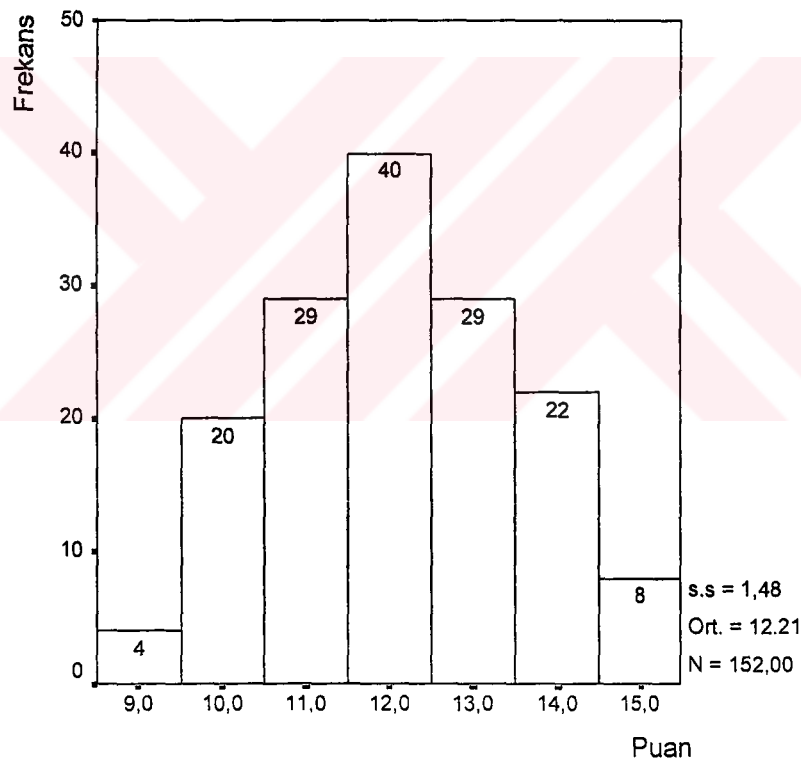
**Şekil 4 Son Test Tüm Kaygı Düzeyi Dağılımı**

Şekil 4'te görüldüğü gibi öğrenciler tüm test için düşük kaygı seviyesi olan 20 ile 40 puan diliminde grup rehberliği sonrası bulunmaktadır. 32.2 oldukça düşük bir

kaygı seviyesi ortalamasıdır. Grup rehberliğinin, öğrencilerdeki sınav kaygısını etkilediği söylenebilir.

## B) GRUP REHBERLİĞİ SONRASI ÖĞRENCİLERİN KURUNTU VE DUYUŞSALLIK SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ

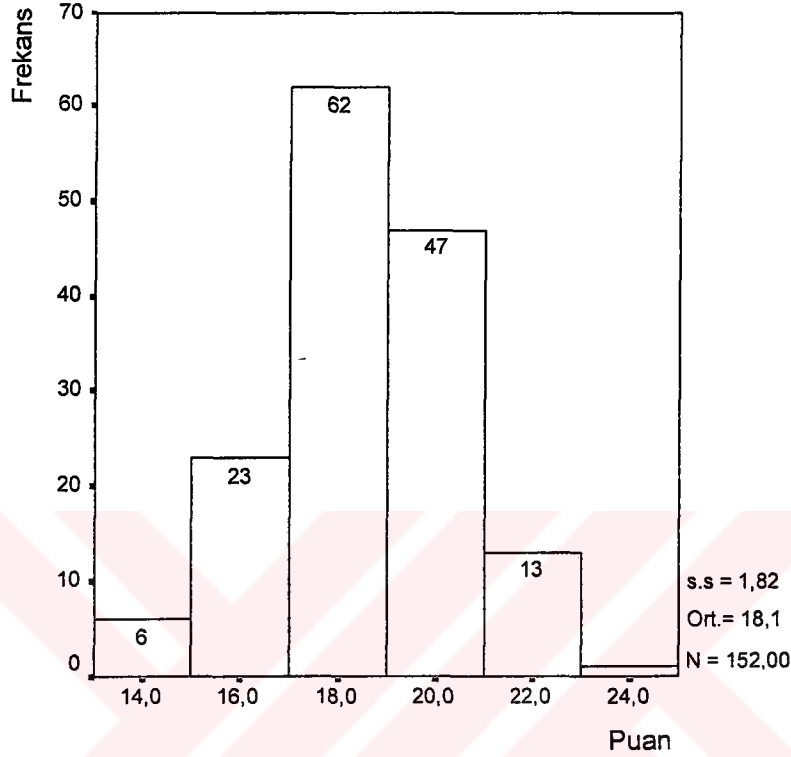
Aşağıdaki şekil grup rehberliğinin öğrencinin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Ancak ham puanların hesaplanması açısından 20 maddenin içinden 12 maddenin duyusallık, kalan 8 maddenin ise kuruntu düzeylerinin içinde olduğu göz önüne alınmalıdır.



**Şekil 5 Son Test Kuruntu Kaygı Düzeyi**

Şekil 5’de görüldüğü gibi son test kuruntu kaygı düzeyi oldukça azalmıştır. Yığılma 11 ile 13 puanları arasındadır, yaklaşık öğrencilerin yarısı bu dilimin içinde bulunmaktadır. Grup rehberliğinin, öğrencilerdeki özellikle sınav öncesi ve sınav

sonrası ortaya çıkan ve sınavdaki başarı beklentisiyle yakından ilişkili olan kuruntulu düşünceleri etkilediği söylenebilir.



**Şekil 6 Son Test Duyuşsalık Kaygı Düzeyi**

Şekil 6'da son test duyuşsalık kaygı düzeyi dağılımı gösterilmiştir. Envanterin 12 maddesinin duyuşsalık boyutunu gösterdiği göz önüne alınırsa en düşük duyuşsalık kaygı puanının 12, en yüksekinin ise 48 olacaktır. 18 ile 20 puan arasında 109 öğrenci bulunmaktadır bu da öğrencilerin %71'idir. Hiç duyuşsalık sınav kaygısı olmayan öğrenci gözükmemektedir. Grup rehberliğinin, öğrencilerin sınavdan önce ve sınav sırasında terleme, titreme, kızarma gibi otonom sinir sistemiyle ilgili tepkilerini kontrol etmede etkili olduğu söylenebilir.

#### IV. GRUP REHBERLİĞİ SONRASI İLKÖĞRETİM II.KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGILARININ CİNSİYET AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

**Tablo 6 Son Test Tüm Kaygı Düzeyinde Cinsiyete Göre t Değeri**

	öğrencilerin cinsiyeti	N	X	SS	t	P
son test tüm	kız	55	30,58	2,31	1,601	,112
	erkek	97	29,92	2,54		

Tablo 6'da görüldüğü gibi varyans analizi sonucu bulunan P değeri 0.05'den büyük olduğu için, son test tüm kaygı düzeyinde cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $P>0.05$ ). Grup rehberliğinin cinsiyetlere eşit seviyede etki ettiği söylenebilir.

#### V. GRUP REHBERLİĞİ ÖNCESİ VE SONRASI ÖLÇÜMLERİN KARŞILAŞTIRILMASI

**Tablo 7 İlk Testte ve Son Testte Bağlı Olarak Değişkenler Arası İlişki**

	X-X <sub>1</sub>	SS	Ortalama hata	t	sd	P (2 yönlü)
ilk test duyusallık kaygı düzeyi	18,1	3,66	,30	55,61	151	,000**
son test duyusallık kaygı düzeyi						
ilk test kuruntu kaygı düzeyi	12,21	3,56	,29	42,85	151	,000**
son test kuruntu kaygı düzeyi						
ilk test tüm - son test tüm	30,2	5,18	,42	68,72	151	,000**

$P<0.01$

Tablo 7'de X-X<sub>1</sub> ilk ve sontestler arasındaki kaygı düzeyleri farkını göstermektedir. P değerlerine göre, ilk test duyusallık kaygı düzeyi ile son test duyusallık kaygı düzeyi, ilk test kuruntu kaygı düzeyi ile son test kuruntu kaygı düzeyi ve ilk test tüm kaygı düzeyi ile son test tüm kaygı düzeyi arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır ( $P<0.05$ ).

## VI. GRUP REHBERLİĞİ SONRASI İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN GRUP REHBERLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Grup rehberliği sonrası, öğrencilerin, grup rehberliğinin sınav kaygısını azaltması, grup rehberliği faaliyetleri ve grup rehberliğini yürüten rehberlik uzmanına ilişkin görüşlerinin, frekans ve yüzdeler Tablo 9’da verilmiştir. Tablo 9’da, görüşlere katılma dereceleri soldan sağa Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamiyle Katılıyorum şeklinde düzenlenmiştir

**Tablo 8 Grup Rehberliği Görüş Envanteri Genel Bilgileri**

Grup Rehberliği Görüş Envanteri Maddeleri	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamiyle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Yapılan oturumlara isteyerek katıldım	-	-	-	-	4	2.6	33	21.7	115	75.7
2. Oturumlarda rahatlıkla söz alabildim	-	-	-	-	37	24.3	43	28.3	72	47.4
3. Oturumlarda kaygılarımla ilgili aklımdaki soruları sorabildim	-	-	1	0.7	30	19.7	37	24.3	84	55.3
4. Rehberlik uzmanı, oturumlarda çok aktif uygulamalar yaptı	-	-	-	-	13	8.6	31	20.4	108	71.1
5. Rehberlik uzmanı, oturumlarda açık, anlaşılır bir dil kullandı	-	-	-	-	7	4.6	43	28.3	102	67.1
6. Oturumların süresi ve sayısı; kaygılarımı anlamama ve çözüm yolları bulmaya yeterliydi	-	-	-	-	36	23.7	49	32.2	67	44.1
7. Rehberlik uzmanı, oturumlarda dostça ve samimiydi	-	-	-	-	6	3.9	31	20.4	115	75.7
8. Oturumlardan elde ettiğim bilgilerden hareketle bazı teknikleri kullanabilirim	-	-	-	-	20	13.2	40	26.3	92	60.5
9. Yazılı sınavlarda artık kendimi daha rahat hissediyorum	-	-	-	-	22	14.5	49	32.2	81	53.3
10. Sınıfta söz almada artık kendimi daha rahat hissediyorum	-	-	-	-	19	12.5	47	30.9	86	56.6
11. Daha önceki sınıflarda da grup rehberliği yapılmasını isterdim	-	-	-	-	12	7.9	36	23.7	104	68.4

12. Daha sonraki öğretim yıllarında da bu tür grup rehberliklerinin yapılması yararlı olacaktır	-	-	-	-	8	5.3	36	23.7	108	71.1
---	---	---	---	---	---	-----	----	------	-----	------

Tablo 8, genel olarak öğrencilerin grup rehberliği oturumlarına verdikleri tepkileri göstermektedir. Bir öğrencinin 3. maddede verdiği cevap hariç 152 öğrencinin tamamı 3, 4 ve 5 yani kararsızım, katılıyorum ve tamamiyle katılıyorum ifadelerini işaretlemişlerdir. Aşağıda öğrencilerin grup rehberliğine ilişkin görüşlerinin bir kısmının yüzdelikleri şöyledir:

“Yapılan oturumlara isteyerek katıldım.” (%2.6 Kararsızım, %75.7 Tamamiyle Katılıyorum).

“Oturumlarda rahatlıkla söz alabildim.” ( %24.3 Kararsızım, %47.4 Tamamiyle Katılıyorum).

“Oturumlarda kaygılarımla ilgili aklımdaki soruları sorabildim.” ( %0.7 Katılmıyorum, %55.3 Tamamiyle Katılıyorum).

“Rehberlik uzmanı, oturumlarda açık anlaşılır bir dil kullandı.” ( %4.6 Kararsızım, %67.1 Tamamiyle Katılıyorum).

“Oturumların süresi ve sayısı; kaygılarımı anlamama ve çözüm yolları bulmaya yeterliydi.” ( %23.7 Kararsızım, 44.1 Tamamiyle Katılıyorum).

“Rehberlik uzmanı oturumlarda dostça ve samimiydi.” ( %3.9 Kararsızım, %75.7 Tamamiyle Katılıyorum).

“Yazılı sınavlarda artık kendimi rahat hissediyorum.” ( %14.5 Kararsızım, %53.3 Tamamiyle Katılıyorum).

“Daha önceki sınıflarda da grup rehberliği yapılmasını isterdim.” (%5.8 Kararsızım, %71.1 Tamamiyle Katılıyorum).

“Daha sonraki öğretim yıllarında da bu tür grup rehberliklerinin yapılması yararlı olacaktır.” ( %5.3 Kararsızım, %71.1 Tamamiyle Katılıyorum).

Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin ilk kez grup rehberliği oturumlarına katılmaları ve oturumlardan aldıkları teknikleri sınavlarında kullanabilmeleri Grup Rehberliği Görüş Envanterine vermiş oldukları tepkileri etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

**Tablo 9 Grup Rehberliğinin Boyutlarına İlişkin İstatistikler**

	Otumlara ilişkin görüşler	Rehberlik uzmanına ilişkin görüşler	Genel görüşler	Grup rehberliği tüm görüşler
N	152	152	152	152
X	22,13	13,97	17,94	54,04
SS	2,00	1,18	1,44	3,10

Tablo 9’da grup rehberliği sonrası öğrencilerin otumlara ilişkin, rehberlik uzmanına ilişkin, genele ilişkin ve bunların toplamı olan tüm görüşlerin ortalama ve standart sapmaları verilmiştir.

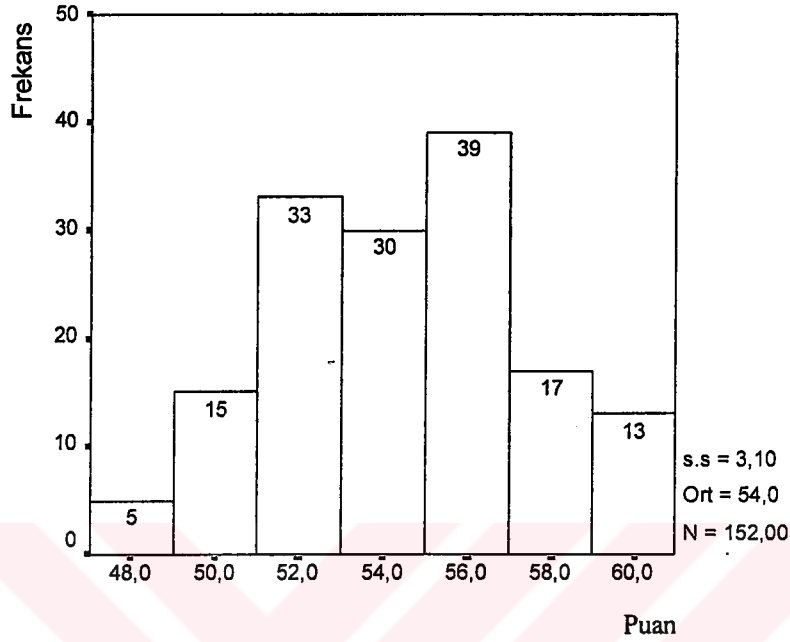
1.18 standart sapma ile öğrenciler rehberlik uzmanına ilişkin görüşlerinde, otumlara ve genel görüşlere oranla bir birleriyle hem fikir oldukları söylenebilir. Grup rehberliği oturumlarının değerlendirilmesinde öğrencilerin aralarında yakın tepkilerde bulunmaları, oturumların öğrencilerin tamam tarafından yakından takip olduğunu düşündürebilir.

**Tablo 10 Grup Rehberliğine İlişkin Genel Görüşlerin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi**

		N	X	SS
Otumlara İlişkin Görüşler	Kız	55	21,75	2,21
	Erkek	97	22,35	1,85
	Toplam	152	22,13	2,00
Rehberlik Uzmanına İlişkin Görüşler	Kız	55	14,42	,85
	Erkek	97	13,71	1,27
	Toplam	152	13,97	1,18
Genel Görüşler	Kız	55	18,11	1,33
	Erkek	97	17,85	1,50
	Toplam	152	17,94	1,44
Grup Rehberliği Tüm Görüşler	Kız	55	54,27	2,81
	Erkek	97	53,91	3,27
	Toplam	152	54,04	3,10

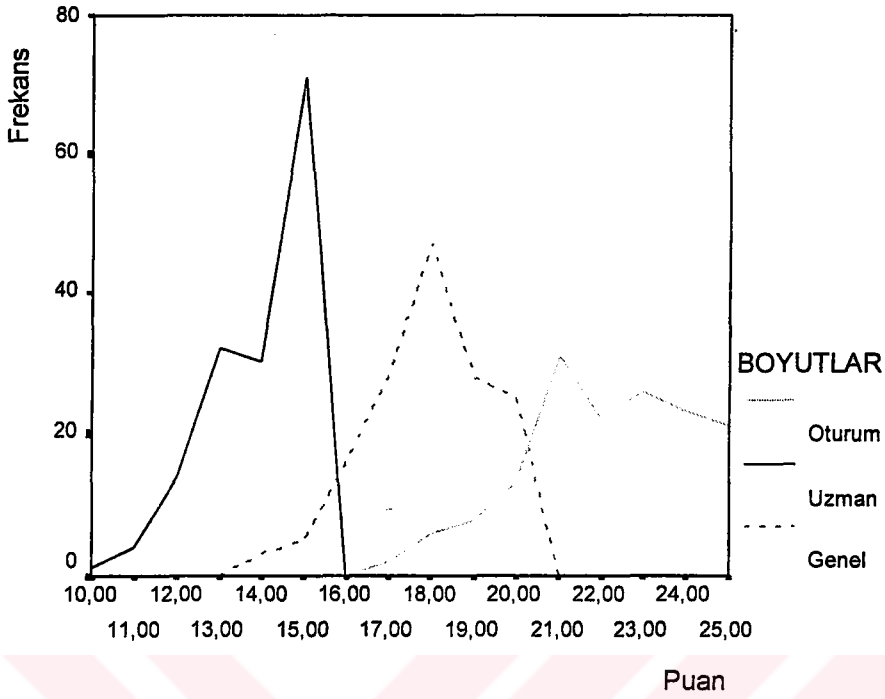
Tablo 10 araştırma amaçlı grup rehberliğine katılan toplam 152 öğrencinin cinsiyet açısından grup rehberliği ile ilgili oturumlar, rehberlik uzmanı, genel ve tüm görüşleri açısından sayı, ortalama ve standart sapma olarak göstermektedir. Grup

rehberliğine ilişkin tüm görüşlerde her iki cinsiyetin ortalamaları arasında ki farkın 0.36 olduğu gözükmemektedir. Grup rehberliğinin her iki cinsiyeti de bir birlerine yakın seviyede etkilediğini söylenebilir.



**Şekil 7 Grup Rehberliğine İlişkin Tüm Görüşler**

Şekil 7 incelendiğinde, 152 öğrenciye ait grup rehberliğine ilişkin tüm görüşlerde, ortalamanın 54.0 olduğu dağılımda öğrencilerin puanlamaları 48 ile 60 arasında değişmektedir ancak yığılmalar 52 ve 56 puanları arasında olduğu görülür. Verilebilecek en düşük puan seviyesinin 12 olduğu göz önüne alınırsa iki öğrencinin dağılımda verdikleri ve en düşük puan olarak görülen 47 puanı tüm sorulara verilecek “Kararsızım” ifadesi (puan değeri 36)’ne göre oldukça üst seviyededir. Grup rehberliğine ilişkin tüm görüşlere dayanarak öğrencilerin grup rehberliğine karşı olumlu oldukları söylenebilir. Öğrencilerin, derslerine benzemeyen ve rehber uzmanın liderliğinde bir birleriyle sürekli etkileşim içinde bulunarak sınav gibi ortak bir sorunlarına çözüm aradıkları bir ortamın, grup rehberliğine ilişkin görüşlerini etkilemiş olduğu öne sürülebilir.



**Şekil 8 Grup Rehberliği Oturumları, Uzmanı ve Geneline İlişkin Görüşler**

Şekil 8’de görüldüğü gibi öğrenciler rehberlik uzmanını ortalama 15 üzerinden 14 puan seviyesinde, oturumlara (grup rehberliği kapsamında yapılan çalışmalar, söz alma, kaygı giderme gibi teknikleri öğrenme gibi daha belirli konular) ve genel grup rehberliğine bakıştan daha fazla puan verdikleri görülmektedir. Her grup rehberliği oturumlarının sonunda rehberlik uzmanının teke tek öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmesi bu tür bir değerlendirmeyi etkilemiş olabilir. Oturumlarda ele alınan konuların orta öğretim okullarına giriş sınavlarıyla doğrudan ilişkili olması ayrıca sınavların ilk kez bu şekilde ders dışındaki etkinliklerle incelenmesi öğrencilerin grup rehberliğini değerlendirmelerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Elde edilen tüm bulgular göz önünde tutulacak olursa altı grupta toplam 152 ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle ile sekiz oturumda düzenlenen sınav kaygısını yenmek amaçlı grup rehberliği oturumlarının öğrencinin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu ileri sürülebilir.

Literatürde de bu bulguları destekleyen çalışmalar vardır: Erkan, yapmış olduğu çalışmada orta öğretim düzeyindeki yüksek sınav kaygılı öğrencilerin, sınav ortamına uyum sağlayabilmeleri için gerekli önlemler alabilecek farklı teknikleri bir araya getiren bir grup rehberliği yürütülmüştür. Yapılan grup rehberliği faaliyetleri öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmada etkili olmuştur.<sup>1</sup>

Kaya, üniversite sınavlarına hazırlanan ve özel dersanelere devam eden öğrencilerin anne-babalarının, çocuklarına yönelik davranışlarının grup rehberliği yoluyla olumlu yönde değiştirilmesi ve bu olumlu değişimin çocuklara da yansıtılarak onların sınav kaygısı düzeylerinin azaltılabileceği düşüncesini araştırmıştır. Ancak bu şekilde yapılan çalışmanın öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.<sup>2</sup> Kaya'nın çalışmasının tersine grup rehberliği öğrencilerin sınav kaygısının azaltmasına etki etmiştir. Bunun sebebi olarak da grup rehberliğinin direkt öğrenciler üzerine yapılmış olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Kaya'nın çalışması lise mezunu veya lise son sınıf öğrencisi olup üniversiteye hazırlanan gençler üzerindedir.

Bu çalışmada, fen liseleri, askeri liseler giriş sınavları gibi sınavların öncesinde öğrencilerin kaygı seviyelerinin yüksek olduğuna rastlanmıştır. Cülen'in Anadolu Lisesi giriş sınavı öncesinde öğrencilerin yüksek kaygı seviyesinde olduklarını gösteren çalışması bu çalışmayı destekler niteliktedir.<sup>3</sup>

Nevels, yapmış olduğu araştırmada grup danışmanlığının çalışma alışkanlıkları kazandırmada ve kaygı azaltmada olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Literatürdeki diğer çalışmalarda grup danışmanlığının kaygı, sınav kaygısı ve çalışma becerileri kazanma üzerindedir.<sup>4</sup> Yapılan bu çalışmalar grup danışmanlığı amacını gütmüştür. Ancak bu çalışmanın ana konusu grup rehberliğidir. Grup danışmanlığı; bilinçli düşünme ve davranışlara odaklanmış, açıklık, gerçeğe yönlendirme, karşılıklı güven gibi terapatik fonksiyonları olan üye sayısının daha az olduğu gruplarda

<sup>1</sup> ERKAN, a.g.e., s.76-78.

<sup>2</sup> KAYA, a.g.e., s.105-117.

<sup>3</sup> CÜLEN, a.g.e., s.95-115.

<sup>4</sup> NEVELS, a.g.e., s.19-23.; İNANÇLI, a.g.e., 36-48.; MITCHEL and KIM, a.g.e., 441-447.;

uygulanır. Buna karşın grup danışmanlığında ise okul ortamında haftalık zaman çizelgesi içinde, bilgi sağlamak amacıyla zihni fonksiyonlara odaklanmış, sınıf büyüklüğü gruplara yönelik çalışmalardır.<sup>5</sup>

Bu çalışmada ilktest tüm Sınav Tutum Envanteri bulguları göz önünde tutulacak olursa ortalama olarak çalışmaya katılan tüm öğrencilerin sınav kaygısı seviyeleri yüksektir. Tüm bu öğrencilerden seçilecek üye sayısı az olan bir gruba grup danışmanlığı çalışması yapmak yerine tüm öğrencilerin katıldıkları grup rehberliği çalışmalarının öğrenciler için daha faydalı olduğu düşünülmektedir.



---

<sup>5</sup> SHERTZER and STONE, a.g.e., s.192-193.

## BÖLÜM IV

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ilköğretim II. kademesindeki öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini ortaya çıkarmak ve uygulanan grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşlerini almak amaçlanmıştır.

Yukarıdaki amaç doğrultusunda örneklem olarak Uşak İl merkezinde bulunan üç ilköğretim okulundan toplam 152 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Önerin 1989 yılında geliştirdiği “Sınav Tutum Envanteri” kullanılmıştır. Daha sonra öğrenciler altı gruba ayrılarak toplam sekiz oturumun yapıldığı grup rehberliği oturumlarına katılmışlardır. Yapılan grup rehberliği oturumlarında öğrencilere ders çalışma becerileri, sınava hazırlanma becerileri ve sınav alma becerilerine yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Oturumların sonunda aynı envanter öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini ölçmek için tekrar öğrencilere uygulandı. Ayrıca yapılan grup rehberliğini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Grup Rehberliği Görüş Envanteri”nin öğrencilerden cevaplandırılması istenmiştir. Sonra verilere, denenceler doğrultusunda istatistiksel olarak ( $P<0.05$ ) F ve t testleri uygulanmıştır.

İstatistiksel uygulamaların sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Grup rehberliği öncesi öğrenciler ortalama olarak tüm test kaygı düzeyinde 59.0, kuruntu kaygı düzeyinden 24.5 ve duyuşsallık kaygı düzeyinden ise 34.5 seviyelerindedir. Envanterde bu kaygı seviyeleri için sırasıyla maksimum 80, 32, 48

puanlarının alınabileceği göz önünde tutulursa ilk test için alınan kaygı puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.

İlk test tüm kaygı düzeyinde cinsiyetler açısından 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Grup rehberliği sonrası öğrenciler ortalama olarak tüm test kaygı düzeyinden 30.1, kuruntu kaygı düzeyinden 12.1 ve duyusallık kaygı düzeyinden ise 18.0 kaygı seviyeleri oldukları göstermektedir. Yine bu envanterden alınacak minimum puanların sırasıyla 20, 8, 12 olabileceği ve bunlar hiç kaygım yok ifadesinin puan değerleridir, öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinde düşüş olduğu gözükmektedir.

Son test tüm kaygı düzeyinde cinsiyetler açısından 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Grup rehberliği öncesi ve sonrası yapılan ölçümler açısından ilk test tüm kaygı düzeyi ile son test tüm kaygı düzeyi, ilk test kuruntu kaygı düzeyi ile son test kuruntu kaygı düzeyi ve ilk test duyusallık kaygı düzeyi ile son test duyusallık kaygı düzeyleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

Grup rehberliği sonrası öğrencilerin grup rehberliğini değerlendirmelerinde, tüm puanlar dikkate alındığında öğrenciler 47 ile 60 puanlar arasında olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum verilebilecek maksimum puanın 60 olacağı göz önünde tutularak değerlendirilmelidir.

Grup rehberliği görüşlerinde puan dağılımı yüksekten küçüğe sırasıyla rehberlik uzmanına, genel grup rehberliği değerlendirilmesine ve oturumda yapılmış faaliyetlere verilen puanlar şeklinde sıralanmıştır

### Öneriler:

1. İlköğretim öğrencilerinin sınav kaygılarının yüksek olduğu aileler ve eğitimciler tarafından göz önünde tutulmalıdır.
2. Grup rehberliği oturumlarıyla daha çok öğrenciye ulaşılacağı; başta rehber öğretmenler olmak üzere diğer öğretmenle tarafından da göz önünde tutulmalıdır.
3. Grup rehberliği sayesinde öğrencilerin sınav kaygılarının büyük ölçüde azaldığı bilinmelidir.
4. Grup rehberliği kişisel rehberlik için uygun ortam yaratabilir.
5. Grup rehberliği oturumlarında verilecek rehberlik amaçlı ev ödevleri, iki oturum arasındaki kopmaları önleyebilir.
6. Rehberlik amaçlı yapılacak araştırmalar öncesinde, okul idarecileri ve sınıf öğretmenleriyle yapılacak ön temaslar araştırmacıya faydalı olabilir.
7. Her grup rehberliği oturumları sonunda, öğrencilerin özel sorunlarını dinlemek için ayrılacak zaman, o öğrencinin diğer oturumlara aktif katılımını sağlayabilir.
8. Fen liselerine, askeri liselere giriş sınavları gibi öğrencilerin ilk kez karşılaşacakları sınavlar öncesinde yapılacak sınav kaygısına yönelik grup rehberliği çalışmaları öğrenciler için faydalı olabilir.

EK-1

## ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.  
USAK VALİLİĞİ  
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI: B.08.4.MEM.4.64.00.06/  
KONU: Anket

07.05.99\*005177

## VALİLİK MAKAMINA

İlimiz 23 Nisan, Ergenekon, Nihat Dülgeroğlu İlköğretim Okullarında Anket uygulaması yapmak isteyen Uşak Eğitim Fakültesi Araştırma görevlisi Hakan UŞAKLI'nın 05.05.1999 tarihli dilekçesi ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu Anketin belirtilen Okullarda yapılmasında Dairemizce bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.



TEVFİK ATASOY  
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRÜ

EKİ:1 Adet Dilekçe

O L U R:  
07/05/1999  
İSMAIL AKMAN  
VALİ A.  
VALİ YARDIMCISI

## EK-2

## SINAV TUTUMU ENVANTERİ

TARİH

CİNSİYET

K

E

BERGE: Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir ifade sıralanmıştır. Bunların herbirini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. da doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbirisi üzerinde fazla zaharcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi bilen yanıtı işaretleyin.

T ----- K ----- D -----

hemen hiçbir zaman      bazen      sık sık      hemen her zaman

Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Önemli sınavlardan dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarımla ilumsuz yönde etkiler.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Önemli sınavlarda donup kalırım.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Sınavlar sırasında, birgün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissedirim.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissedirim.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (kurarım).....	(1)	(2)	(3)	(4)
Sınavlar sırasında, başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım, fakat yapamam.....	(1)	(2)	(3)	(4)
Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.....	(1)	(2)	(3)	(4)

## EK-3

## GRUP REHBERLİĞİ GÖRÜŞ ENVANTERİ

Sevgili öğrenciler sınav kaygısını azaltma amaçlı, sizlere uygulanan grup rehberliği hakkında görüşleriniz alınmak istenmektedir. Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyup ifadeye katılma derecenizi, ilgili yere işaretleyiniz.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamiyle Katılıyorum
1. Yapılan oturumlara isteyerek katıldım.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Oturumlarda rahatlıkla söz alabildim.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Oturumlarda kaygılarımla ilgili aklımdaki soruları sorabildim.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Rehberlik uzmanı, oturumlarda çok aktif uygulamalar yaptı.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Rehberlik uzmanı, oturumlarda açık, anlaşılır bir dil kullandı.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Oturumların süresi ve sayısı; kaygılarımı anlamama ve çözüm yolları bulmaya yeterliydi.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Rehberlik uzmanı, oturumlarda dostça ve samimiydi.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Oturumlarda elde ettiğim bilgilerden hareketle bazı teknikleri kullanabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Yazılı sınavlarda artık kendimi daha rahat hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Sınıfta söz almada artık kendimi daha rahat hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Daha önceki sınıflarda da grup rehberliği yapılmasını isterdim.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Daha sonraki öğretim yıllarımda da bu tür grup rehberliklerinin yapılması yararlı olacaktır.	( )	( )	( )	( )	( )

Hakan UŞAKLI

## EK-4

ENDİŞELERİMİZ<sup>1</sup>

I. Çok fazla endişelenmek, sizin kendinizi olumsuz olarak değerlendirmenize, enerjinizi boşa harcamanıza, hatta sağlığınızın bozulmasına yol açar. Endişelerinizden kurtulmanızın ilk adımı onları tanımak olacaktır. Şimdi sizden istenen, büyük küçük, aklınıza gelen, sağlığınızla, başarınızla, yenenlerinizle, geleceğinizle, ailenizle, arkadaşlarınızla, okulunuzla ya da başka konularla ilgili tüm endişelerinizi aşağıya yazmanızdır.

**Endişelerim:**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.

(Başka varsa kâğıdın arka yüzünü kullanabilirsiniz.)

---

<sup>1</sup> S.ERKAN, *Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri*, (Pegem, 1997), s.195-198.

II. Şimdi Endişe penceresini elinize alın ve yukarıya yazdığınız endişelerinizi bu pencerede ilgili bölüme yerleştirin. Bir endişenizi önemli görüyor ve sizin kontrolünüzde olduğunu düşünüyorsanız A Panosuna, önemli görmüyor ama sizin kontrolünüzde olmadığını düşünüyorsanız B Panosuna, önemsiz görüyor ve sizin kontrolünüzde olduğunu düşünüyorsanız C Panosuna, önemsiz görüyor ve sizin kontrolünüzde olmadığını düşünüyorsanız D panosuna yerleştirmeniz gerekmektedir.

III. Şimdi panolara bakın. Eğer A Panosu çok fazla doluyorsa bunların sizin için gerçekten önemli olup olmadığını yeniden gözden geçirin ve önemsiz bulduklarınız olursa bunları C Panosuna aktarın. B Panosu çok doluyorsa yapacağınız iş bunlar üzerindeki kontrolünüzü artırarak A Panosuna aktarmak ya da bu endişeden kurtulmaya karar vermektir, çünkü sizin yapabileceğiniz bir şey söz konusu değildir. Ayrıca yine önem derecesini gözden geçirerek D panosuna da aktarabilirsiniz. C ve D panoları doluyorsa bu şaşırtıcı çünkü, bir insan nasıl olurda bu kadar çok önemsiz şey hakkında endişe duyarak enerjisini boşa harcar. Bunların üstüne hemen büyükçe bir çarpı işareti koyarak onlardan kurtulun.

IV. Hâlâ A Panosunda kalan endişeleriniz varsa, bunları ve bunlardan kurtulmak için neler yapmanız gerektiğini aşağıya yazın. ( Önemli ve kontrol edilebilir panosuna yerleştirdiğinize göre yapabileceğiniz bir şeyler mutlaka vardır).

A Panosunda kalan endişelerim:

1.

Bu konuda yapabileceklerim:

2.

Bu konuda yapabileceklerim:

3.

Bu konuda yapabileceklerim:

4.

**Bu konuda yapabilecekleri:**

5.

**Bu konuda yapabileceklerim:**

**( Başka varsa ekleyin)**

**Yapabileceklerinizi belirlediğinize göre hemen eyleme geçin ve endişelenerek boşuna enerji ve zaman harcamaktan kurtulun.**

**ENDİŞE PENCERESİ****A Panosu :Önemli Kontrol Edebilirim****B Panosu: Önemli ve Kontrolüm Dışında****C Panosu: Önemsiz ve Kontrol Edebilirim****D Panosu: Önemsiz ve Kontrolüm Dışında**

## EK-5

## ETİKİNLİK II

Bu etkinlik, Kuzgun<sup>2</sup> tarafından hazırlanan örnek dikkate alınarak araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.

**Amaç:** Bir olayın sonuçlarını önceden tahmin edebilme becerisini geliştirme.

Aşağıda, her öğrencinin yaşayabileceğı örnek bir olay verilmiştir. Bu olayı dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, çerçeve içindeki kısmı değerlendirin. Örnek olayla ilgili soruları önce kendiniz yanıtlayın sonrada arkadaşlarınızla tartışınız.

“İngilizce dersinde başarılı olamadığını düşünen Ahmet dersin ilk sınavında da çok heyecanlanmış, düşük not almıştır. Ahmet İngilizce dersi konusunda ya bu derse çok çalışmak ya da bu derse fazla zaman harcamak yerine kalan zamanını diğerk derslerine vermek konusunda çatışmaktadır.

İNGİLİZCE'YE ÇOK ÇALIŞACAGIM ÇÜNKÜ ;	İNGİLİZCE'YE ÇOK ÇALIŞMAYACAGIM ÇÜNKÜ;
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bu dersi geçmeliyim</li> <li>- İlerki okul hayatımda yine karşıma çıkabilir</li> <li>- Başka derslerde de başarısız olmamı etkiler</li> <li>- Düzenli çalışmayla İngilizce'nin üstesinden gelebilirim</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- İngilizce'yi sevmiyorum</li> <li>- İlerde İngilizce ile ilgisi olmayan meslek seçeceğim</li> <li>- Kalan vaktimi diğerk derslerime ayırabilirim</li> <li>- Şimdilik İngilizce dursun, ilerde bu sorunu hallederim</li> </ul>

## SORULAR:

1. İngilizce'ye çalışmaya karar veren Ahmet, nasıl bir ruh hali içindedir?
2. İngilizce'ye çalışmamaya karar veren Ahmet, nasıl bir ruh hali içindedir?
3. Sizde derslerinizle ilgili bu çeşit çatışmalar yaşıyor musunuz?

<sup>2</sup> Y.KUZGUN, *Grup Rehberliğı El Kitabı*, (M.E.B., 1997), s.17.

## EK-6

## Grup Rehberliği Oturum Tarihleri

TARİH	GRUPLAR					
	Grup1	Grup2	Grup3	Grup4	Grup5	Grup6
26 Nisan 1999			✓			
27 Nisan 1999	✓					
28 Nisan 1999				✓		✓
29 Nisan 1999		✓				
30 Nisan 1999					✓	
3 Mayıs 1999			✓			
4 Mayıs 1999	✓					
5 Mayıs 1999				✓		✓
6 Mayıs 1999		✓				
7 Mayıs 1999					✓	
10 Mayıs 1999			✓			
11 Mayıs 1999	✓					
12 Mayıs 1999		✓				✓
13 Mayıs 1999		✓				
14 Mayıs 1999					✓	
17 Mayıs 1999			✓			
18 Mayıs 1999	✓	✓				
21 Mayıs 1999				✓	✓	✓
24 Mayıs 1999			✓			
25 Mayıs 1999	✓					
26 Mayıs 1999				✓		✓
27 Mayıs 1999		✓				
28 Mayıs 1999					✓	
31 Mayıs 1999			✓			
1 Haziran 1999	✓					
2 Haziran 1999				✓		✓
3 Haziran 1999		✓				
4 Haziran 1999					✓	
7 Haziran 1999			✓			
8 Haziran 1999	✓					
9 Haziran 1999				✓		✓
10 Haziran 1999		✓				
11 Haziran 1999					✓	
14 Haziran 1999			✓			
15 Haziran 1999	✓					
16 Haziran 1999				✓		✓
17 Haziran 1999		✓				
18 Haziran 1999					✓	

## KAYNAKLAR

- ADLER, Alferd, *İnsan Tabiatını Tanıma*, Üçüncü basım, İngilizce'den çeviren: Ayda Yörük, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1997.
- American Psychology Association, <http://php.iupui.edu/~flip/gruops2.html>  
 \_\_\_\_\_ . <http://php.iupui.edu/~flip/kids.htm>
- ATAÇ, Füsün, *İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim*, Beta Basım Yayım A.Ş., İstanbul 1991.
- BAŞARAN, İ. Ethem, *Eğitim Psikolojisi*, [y.y], Ankara, 1978.
- BAŞARIR, Deniz, "Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygısı Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi SBE, 1990.
- BAYMUR, Feriha, *Genel Psikoloji*, Altıncı basım, İnkılap Yayınevi, İstanbul, 1984.
- BECK, Arlon T. Gary EMERY and Ruth L. GREENBERG, *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective*, Basic Books, New York , 1985.
- BECK, Carton E. *Guidelines for Guidance*, Fifth printing, WM. C Brown Company Puplichers, Iowa, 1969.
- BENNETT, Margaret E., *Guidance and Counseling in Groups*, Second edition, McGraw & Hill Book Company Inc., New York, 1963.
- CLARK, David M., S. RACHMAN and J.D. MASTER "A Cognitive Model of Panic Attacks," *Panic: Psychological Perspectives*, Hillsdale NJ: Erbaum, 1988.
- COREY, Gerard, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, Brooks & Cole Publishing Company, California, 1982.
- CÜCELOĞLU, Doğan, *İnsan ve Davranışı*, Dördüncü Basım, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1993.
- CÜLEN, Halil, "Bazı Psiko Sosyal Faktörler Açısından Çocukların Anadolu Lisesi Sınavı Öncesi Kaygı Düzeyleri," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi SBE, 1993.
- DEMİREL, Özcan, ve Kamile ÜN, *Eğitim Terimleri*, Şafak Matbaası, Ankara, 1987.
- DSM-IV *Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı*, Çeviren: Ertuğrul Köroğlu, Medikomat, Ankara, 1994.

- DUSEK, J.B. "The Development of Test Anxiety in Children.", *Test Anxiety: Theory, Research and Applications* (Hillsdale, 1980), s.87-110." (Köklü, 1990, s.35'deki alıntı).
- EISENBER, Sheldon and Daniel J.DELANEY, *Psikolojik Danışma Süreci*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1993.
- ERDEN, Münire ve Yasemin AKMAN, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Arkadaş Yayınevi, 1995.
- ERKAN, Serdar, "Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı ile İlişkisi," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi SBE, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri İlk ve Orata Öğretim İçin*, İkinci basım, Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri Ltd. Şti., Ankara, 1997.
- ERKAN, Zülal, "Grup Rehberliğinin Yüksek Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi SBE, 1994.
- FREUD, Sigmund, *The Problem of Anxiety*, Norton Publishing, 1969.
- GAZDA, George M., *Group Counseling: A Developmental Approach*, Allayn And Bacon, Inc., Boston, 1978.
- GENÇTAN, Engin, *Psikanaliz ve Sonrası*, Hür Yayın, İstanbul, 1981.
- GÜNDOĞDU, Mehmet, "The Relationship Between Helpless Explanatory Style, Test Anxiety, and Academic Achivemet Anomg Sixth Grade Basic Education Student," Unpublised Master Thesis, METU Garduate School of Social Science, 1994.
- HILL, Clara, E., Terri B. THAMES and David K. RADIN, "Comparison of Rogers ,Perls, Ellis on the ill Counselor Verbal Response Category System," *Journal of Counseling Psycholgy*, 26,3:198-203, 1979.
- HOGG, James A. and Jerry L. DEFFENBECHER, "A Comprasion of Cognitive and Interpersonal Process Group Therapies in the Treatment of Depression" , *Journal of Counseling Psycholgy*, 35,3:304-307, 1988.
- ILGIN, Bengisu ve diğerleri, "Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Seminerinin Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Gençlerin Başarılarına Etkisi." *Psikoloji Seminer Dergisi Özel Sayısı*, V. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, 1990.
- KAPLAN, Harold I. and Benjamin J.SADOCK, *Synopsis of Psychiatry*, Mass PUBLISHING Co., Giza (Egypt), 1998.

- KAYA, Alim, "Grup Rehberliğinin Anne-Babaların Çocuklarına Yönelik Davranışları ve Çocukların Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi," VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, 9-11 Eylül 1993.
- KEPÇEOĞLU, Muharrem, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Sekizinci basım, Gül Yayınevi, Ankara, 1994.
- KILIÇÇI, Yadigar, *Okulda Ruh Sağlığı*, İkinci basım, Anı Yayıncılık San.Tic. Ltd., Ankara, 1992.
- KÖKNEL Özcan, *Türk Toplumunda Bugünün Gençliği ve Sorunları*, [y.y], İstanbul, 1972.
- KUZGUN, Yıldız, "Türk Eğitim Sisteminde Rehberlik ve Psikolojik Danışma," *Eğitim*, 6,-:5-10, Ekim-Kasım-Aralık 1989.
- \_\_\_\_\_. *Grup Rehberliği El Kitabı*, M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Beşinci basım, ÖSYM Yayınları, M.E.B., *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1997.
- MITCHELL, Kenneth, R. and Ng T. KIM, "Effecet of Group Counseling And Behavior Therapy on The Acedemic Achivement of Test Anxious Students," *Journal of Cuonseling Psycholgy*, 19,6:491-497, 1972.
- MORGAN, Clifford T., *Psikolojiye Giriş*, İngilizce'den çeviren: H.Ü. Psikoloji Bölümü Öğretim Elemanları, Sekizinci basım, Meteksan Ltd. Şti., Ankara, 1991.
- NEVELS, Lourene A., "Group Counseling vs. Self-Managment in Improving Collega Study Behavior," Annual Meeting of the American Education Research Association, 66<sup>th</sup>. NewYork, March 19-23, 1982.
- ÖNER, Necla, "Kaygı ve Başarı," *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2: 151-163, 1972.
- \_\_\_\_\_. "Durumluk Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumunda Geçerliliği," *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1977.
- \_\_\_\_\_. "Yabancı Dille Eğitim Yapan Ortaöğretim Kurumlarına Giriş Sınavlarının Öğrencileri Üzerindeki Etkileri Nelerdir? Bu Etkiler Olumlu Mu Olumsuz Mudur? Geçici Mi Sürekli Midir?," *Psikoloji Seminer Dergisi Özel Sayısı*, V. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*, YÖRET Vakfı Yayını, N. 1, İstanbul, 1990.

- ONUR, Bekir, *Ergenlik Psikolojisi*, İkinci basım, Hacettepe-Taş Kitapçılık Ltd. Şti., Ankara, 1987.
- ÖZMEN, Gönül, *Sınıf Öğretmenine Rehberlik*, İkinci basım, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1975.
- R.A.M., "Okulların Rehberlik Çalışmalarının Değerlendirilmesi," Araştırma ve Yayın Bölümü Raporu, Uşak, Eylül 1998.
- SHERTZER, Bruce and Shelley C.STONE, *Fundamentals of Guidance*, Fourth Edition, *Specialist in Group Work*, 11,4:233-239, November 1986.
- SPIELBERGER Charles D., "Anxiety," *Current Trends in Theory and Research*, vol:1 972.
- TAN, Hasan, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1992.
- TANERİ, Güven, *Ortadereceli Okullarda Rehberlik ve Uygulaması*, ER-DİZ Yayıncılık, İstanbul, 1986.
- TANGÖR, Ataman, *Psikoterapiler Elkitabı*, Ege Psikiyatri Sürekli Yayınları, İzmir, 1997.
- VANDER KOLK, Charles J., *Introduction to Group Counseling and Psychotherapy*, Bell & Howell Company, Columbus, 1985.
- VINSON, Micheal L., "The Effect of Anxieti Management Training on Collage Students General, Overt, and Covert Anxiety," Annual Convention of the American Personel Guidance Asssociation, Atlanta, GA, March 26-29, 1980.
- WADE, Carole and Carol TAVRİS, *Psychology*, Second edition, Harper & Row Publishers, New York, 1990.
- WARTERS, Jane, *Group Guidance Principles and Practices*, McGraw & Hill Book Company Nnc., New York, 1960.
- YÖRÜKOĞLU, Atalay, *Gençlik Çağı*, Üçüncü basım Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara 1986.
- ZIMPFER, David G., "Group Work in the Treatment of Text Anxiety," *Journal for Specialist in Group Work*, 11,4:233-239, November 1986.