

**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**

**GRUP REHBERLİĞİNİN İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN STRESLE BAŞAÇIKMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

746470

Orkide AKPINAR

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Süleyman DOĞAN

146470

İZMİR-2004

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Sunduğum Grup Rehberliğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin
Stresle Başa çıkma Becerilerine Etkisi
adlı yüksek lisans/doktora tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde
hazırlanmış, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi
onurumla doğrularım.

İsim-Soyadı

ÖRKEDE AKPINAR

İmza



TUTANAK

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 28...12.7.12004 tarih ve 27/14. sayılı kararı ile oluşturulan jüri Reh...ve...Pınar...DANISMANLIK...anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi ...ÖRKİ...AKDINAR...nın Et...Rehberliğinde...İktisat...S. Sınıf...Öğrencilerinin Baş...başlıklı tezini incelemiş ve adayı 17/10/2004 günü saat 14...da ...1 saat...süren tez savunmasına almıştır.

Sınav sonunda adayın tez savunmasını ve jüri üyeleri tarafından tezi ile ilgili kendisine yöneltilen sorulara verdiği cevapları değerlendirerek tezin başarılı/başarısız olduğuna oybirliğiyle / oyçokluğuyla karar vermiştir.

Prof. Dr. Süleyman Doğan
Başkan

Başarılı ☒

Başarısız

Doç. Dr. İlgin Başara


Y. Doğan Dr. Eriben Bağcıoğlu
ÜYE ÜNVER

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Not: Yüksek Lisans Tezi Savunma Süresi asgari 45 dakika - azami 90 dakikadır.

ÖNSÖZ

İnsan, yaşadığı koşullara sürekli uyum sağlama çabasında olan bir varlıktır. Hızla değişen koşullar zaman zaman bu uyum sürecini zorlaştırmaktadır. Yaşamımızın her döneminde karşı karşıya kaldığımız bu zorlanmalar, stresi yaşamımızın doğal bir parçası haline getirmiştir.

Bu araştırmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin stresle etkili bir şekilde başa çıkmaları için oniki haftalık bir grup rehberliği programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu programla, olumsuz stratejilerin yerine olumluları koyarak öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Bu araştırma bir çok kişinin katkı ve desteğiyle yürütülmüştür. Öncelikle bu araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesindeki katkıları, destek ve yardımıyla bana güç veren değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Süleyman DOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İstatistiksel analizlerdeki yardımlarından dolayı Prof. Dr. Gülçin BAŞDEMİR'e ve Yard. Doç. Dr. Timur KÖSE'ye teşekkür ederim.

Tüm çalışmalarımda bana destek veren ve sonsuz sabır gösteren eşim Cenap AKPINAR'a teşekkür ederim.

Orkide AKPINAR

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar.....	v
ŞEKİLLER.....	vii

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Amaç	10
Denenceler.....	10
Sayıtlılar	12
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar	13
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	13

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	15
Stres.....	15
Stresle Başaıkma Stratejileri.....	19
Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan bazı Araştırmalar.....	24
Konuyla İlgili Yurtiçinde Yapılan Bazı Araştırmalar.....	32

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	39
Araştırmanın Modeli.....	39
Araştırma Grubu.....	40
Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....	41
Veri Toplama Aracı.....	42
Stres Yaşantılarında Kullanılan Başačkıkma Stratejileri Ölçeđi (SYBSÖ).....	42
SYBSÖ Alt Ölçek Tanımları.....	43
SYBSÖ'nin Geçerliği ve Güvenirliği.....	44
SYBSÖ'nin Puanlanması.....	45
Grup Rehberliği Programı.....	48
Verilerin Çözömlenmesi.....	60

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	62
1. Grup Rehberliđi Programının Öğrencilerin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başačkıkma Beceri Düzeylerine Etkisi.....	62
2. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Problem Çözme Strateji Düzeylerine Etkisi.....	66
3. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Sosyal Destek Arama Strateji Düzeylerine Etkisi.....	69
4. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Kendini Suçlama Strateji Düzeylerine Etkisi.....	72
5. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Kaçınma Strateji Düzeylerine Etkisi.....	75
6. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Hayal Etme Strateji Düzeylerine Etkisi.....	78

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM.....	82
1. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başaçıkma Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	82
2. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Problem Çözme Strateji Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	84
3. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Sosyal Destek Arama Strateji Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	86
4. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Kendini Suçlama Strateji Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	87
5. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Kaçınma Strateji Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	88
6. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Hayal Etme Strateji Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	89

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
KAYNAKÇA.....	92
EKLER.....	99
ÖZGEÇMİŞ	
ÖZET	
ABSTRACT	

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1	Araştırmanın Deseni.....40
Tablo 2	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SYBSÖ Öntest Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Değeri.....41
Tablo 3	Deney ve Kontrol Gruplarını SYBSÖ'nin Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları 63
Tablo 4	Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ Ön test-Son test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....64
Tablo 5	Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....66
Tablo 6	Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ Problem Çözme Alt Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....67
Tablo 7	Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ'nin Sosyal Destek Arama Alt Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....69
Tablo 8	Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ Sosyal Destek Arama Alt Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....70

Tablo 9	Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ'nin Kendini Suçlama Alt Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	72
Tablo 10	Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ Kendini Suçlama Alt Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 11	Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ'nin Kaçınma Alt Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	75
Tablo 12	Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ Kendini Suçlama Alt Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 13	Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ'nin Hayal Etme Alt Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	78
Tablo 14	Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ Hayal Etme Alt Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ Ön test ve Son test Puanlarının Ortalamaları.....	Sayfa 65
Şekil 2	Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Alt Ölçeği Ön test ve Son test Puanlarının Ortalamaları.....	68
Şekil 3	Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Destek Arama Alt Ölçeği Ön test ve Son test Puanlarının Ortalamaları.....	71
Şekil 4	Deney ve Kontrol Gruplarının Kendini Suçlama Alt Ölçeği Ön test ve Son test Puanlarının Ortalamaları.....	74
Şekil 5	Deney ve Kontrol Gruplarının Kaçınma Alt Ölçeği Ön test ve Son test Puanlarının Ortalamaları.....	77
Şekil 6	Deney ve Kontrol Gruplarının Hayal Etme Alt Ölçeği Ön test ve Son test Puanlarının Ortalamaları.....	80

BÖLÜM I

GİRİŞ

Stres veya zorlanma, günümüzde çok sık karşımıza çıkan bir kavramdır. İnsan yaşamının her döneminde fiziksel, duygusal ve sosyal gereksinimlerini karşılamak ve doyum verici bir yaşam sürdürmek ister. Fakat, bunu gerçekleştirmeye çalışırken kendi içinden veya çevresinden gelen engellerle karşılaşır. Bu engellerin karşısında birey, yoğun gerilim ve zorlanma yaşar. Özellikle, günümüzde bireyler çok fazla uyarana maruz kalmaktadırlar. Bu durum, stres nedenlerinin de artması sonucunu doğurmaktadır.

Her bireyin, yaşamı boyunca bedensel, bilişsel ve duyuşsal boyutlarda kendine özgü pek çok sorunla karşılaştığı bilinmektedir. Bu sorunların yarattığı stresler (zorlanmalar) bireyin uyumunu bozmakta ve onda korku, öfke ve kaygı (anksiyete) gibi mutlu yaşamayı güçleştiren duygular ve durumlar yaratmaktadır (Bakırcıoğlu, 2000).

Çağdaş yaşamın getirdiği hızlı değişim, insanları sürekli karar vermeye ve seçim yapmaya zorlamaktadır. Birden fazla amaç arasında seçim yapma zorunluluğunun yarattığı “çatışma” da strese (zorlanma) neden olabilmektedir. Diğer bir zorlanma türü, kişinin belli bir amaca ulaşmasının sürekli baskı altında kalmasıdır. Baskı, çevreden gelebildiği gibi içsel kaynaklı da olabilmektedir (Geçtan, 1993) .

Stresle ilgili şu genellemeler yapılabilir (Benjamin,1987): a) stres, kişisel veya iş hayatıyla bağlantılı olan yaşam değişiklikleri ile ilişkilidir. Bu değişim olumlu veya

olumsuz olsa da birey, bu yeni duruma uyum sağlamakta zorlanıyorsa stres yaşayabilir; b) strese neden olan olay, bireyin durumu algılamasına göre değişiklik gösterir: c) bireyin strese verdiği tepki, çevre koşullarına, stres vericilerin (stressor) önemine, bireyin stresle başa çıkma becerisini algılama tarzına ve fiziksel koşullarına bağlıdır: d) stres, bireyin kendi yeteneklerinin üzerinde gerçekçi olmayan beklentileri olması, zaman sınırlılıkları, kaynak yetersizliği, fiziksel ve duygusal refahın tehdit edilmesi, kişisel ve diğerlerinin değerleri arasında çatışma yaşanması sonucunda da ortaya çıkabilir.

Özer'e (2001) göre, günümüzde, toplumsal yapı büyük bir değişim göstermektedir. İnsanlar oldukça karmaşık etkileşim ortamında günlük yaşamlarını sürdürmektedirler. Özellikle ülkemizde yaşanan afetler, işsizlik oranının artması, ekonomik sorunlar ve yaşamdaki belirsizlikler bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Tüm bu etkenler bireyde psikolojik bir baskı yaratmakta, yaşamını sürdürdüğü çevreden gelen uyarıcılara tepki göstermek durumunda olan insanda türlü gerginliklere yol açmaktadır. Bu gerginlikler sonucu ortaya çıkan stres durumu, bireylerde çeşitli semptomlara neden olmaktadır.

Baltaş ve Baltaş'a (2002) göre, stres altındaki insanda; karar vermede güçlük, değersizlik, güvensizlik, terkedilmişlik duyguları, zamansız ortaya çıkan öfke, düşmanlık ve kızgınlık dalgaları, uyku bozukluğu, sigara ve içki içme eğiliminin artması, duygusal ve cinsel hayatta düşüncesiz davranışlar, sık tekrarlanan ölüm ve intihar düşünceleri, konuşmada ve yazıda belirsizlik ve kopukluk gibi belirtiler ortaya çıkabilmektedir. Tekinalp (2001) bu belirtileri şöyle sıralamıştır: Nabızda artış, kalbin

hızlı çarpması, terlemede artış, mide kasılmaları, kas gerginliği, ellerin terlemesi ve titremesi, ağzın kuruması, aşırı tedirginlik, çok yoğun duygular yaşamak (hemen sinirlenmek ve ağlamak gibi), dikkati toplayamamak, uyumada güçlük ya da aşırı uyuma isteği. Günümüzde bu semptomlara, yetişkin bireylerde olduğu kadar genç bireylerde de oldukça sık rastlanmaktadır.

Geçmiş yaşantıları sınırlı olan gençler, karşılaştıkları engeller karşısında daha fazla gerilim yaşarlar (Yavuzer,1992). Özellikle, ilköğretimin ikinci kademesine denk gelen ergenliğin ilk yılları, iç ve dış streslerin yoğun yaşanabileceği bir dönemdir.

İlköğretimin ikinci kademesi, ilköğretimin altı, yedi ve sekizinci sınıflarında okuyan, 12-15 yaş grubu öğrencilerini yetişkin yaşamına ve bir üst öğrenime hazırlamayı amaçlayan öğretim kademesidir (Külahoğlu, 2001). Bu yaşlar, öğrencinin çocukluk döneminden çıkıp ergenlik dönemine başladığı geçiş yıllarını kapsar. Ergenlik dönemi, biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan gelişme ve olgunlaşmanın yaşandığı, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir (Yavuzer,1992). Bu dönem, fizyolojik değişimin yanında, psikolojik olarak huysuzluk ve terslik olaylarının ve gerginliğin yaşandığı bir “ olumsuz dönem” olarak nitelendirilebilir (Yeşilyaprak, 2002).

Ergenlik döneminde yaşanan duygusal gerginlik, yerleşmiş olan alışkanlıkların yerlerine yenilerinin kazanılması sürecinde ortaya çıkar. Diğer taraftan, çevresel ve toplumsal etkenler ergenlikte güvensizlik duygusu yaratır. Hem iç hem dış baskıların yoğun olduğu bu dönemde ergen kendini bunalmış hisseder. Yetişkinlerin her yaklaşımını baskı olarak algılayabilir ki, bu durum engellenmişlik duygusu doğurur. Bu

dönemde korku, endişe, öfke ve duygusal kırıklıklar da stresle birlikte hissedilen karmaşık duygulardır. Bunlara, kızgınlık ve sıkıntı halleri de ilave edilebilir (Yavuzer,1992). Corey'e (2002) göre , bu dönemde, beden değişikliklerinin getirdiği stresler de yoğun yaşanır. Cinsel yaşamları konusunda kendilerine yardım edecek bir rehber ihtiyaçları olduğu kadar aynı zamanda kendi cinsiyet rollerini tanımlama savaşı verirler. Erkek ve kadın olmanın ne anlama geldiğini ve nasıl bir erkek ve kadın olmak istediklerini netleştirmeye çalışırlar. Ergenlik döneminin gelişimsel özelliklerinden kaynaklanan bu gerilimlere gündelik yaşamın getirdiği gerilimlerin de eklenmesi, ergenlerin stres yaşantılarının artmasına yol açmaktadır.

Çeşitli araştırmalar sonucu ergenlerin stres yaşantıları şu başlıklar altında toplanmıştır : Dersler ve başarı notları, rekabet, zamanı organize etme, okula uyum, sosyal uyum, maddi sorunlar, konaklama ve ulaşım sorunları. Çoğu araştırma göstermiştir ki; öğrenciler için en önemli stres yaratıcılar; başarı notu, sınavlar ve ders çalışma konularıdır (Shechtman, 2002). Omizo, Omizo ve Suzuki (1988), yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinde stres yaratan durumları saptamışlardır. Bu durumlar, şöyle sıralanabilir (Akt: Özer, 2001):

Gelecek : Kariyerle ilgili kararlar alma, sorumluluk alma, geleceğe yönelik karar alırken yaşanan problemler, yüksek eğitimle ilgili kararlar alma gibi geleceğe dönük sıkıntıları içerir.

Okula İlişkin Problemler : İyi not almak istemenin yarattığı endişe, üniversiteye hazırlık ve öğretmenlerle yaşanan problemler gibi sorunları içerir.

Arkadaş Baskısı : Kabul görme, arkadaşları tarafından onay görme gibi istemleri içerir.

Madde Bağımlılığı : Sigara, alkol ve hap kullanımı gibi bağımlılıklar.

Ailevi Problemler : Ebeveynlerden farklı amaçlar oluşturmak, ebeveynlerin desteğinden yoksun olmak, ebeveynlerin kendilerini anlamaması ve onlarla çatışma yaşamak.

Ergenler, karşılaştıkları bu stres yaşantıları karşısında çeşitli başa çıkma yöntemlerini kullanırlar. Mullis ve Chapman'a (2000) göre, ergenliğin ilk ve sonraki dönemlerinde, gençler bilişsel ve davranışsal olmak üzere iki boyutta stresle başa çıkmaya çalışırlar.

Ergenlerin stresle başa çıkma becerileri yaş, bilişsel gelişim ve sosyal deneyimlerine göre farklılık gösterir. Ergenlerin üzerindeki önemli ve günlük yaşam stres kaynaklarının olumsuz etkilerini azaltmak için kişisel çabanın önemi artmıştır. Stresi azaltmak için bilişsel ve davranışsal başa çıkma teşebbüslerinde bulunan ergenlerin stresin olumsuz sonuçlarından daha az etkilendikleri tahmin edilmektedir (Aysan, Thompson & Hamarat, 2001). Araştırmalar, stresin bireyin performansını olumlu veya olumsuz olarak etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Eğer öğrenciler, stresi bir meydan okuma olarak algıarlarsa, öğrenme motivasyonlarında artış olacağı fakat bunu bir tehdit olarak algıarlarsa öğrenme motivasyonlarında düşme olacağı saptanmıştır (Mahat, 1996).

Curlette ve ark.(1996), kişilik tarzları ve başa çıkma kaynakları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bireylerin erken çocukluklarına ilişkin algıları ve stresle başa

çıkma kaynakları arasındaki ilişkiler birçok araştırma sonucunda net bir şekilde ortaya konmuştur (Kern, Summers, Curlette & Matheny, 1996). Curlette'e göre öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerle stresle başa çıkma konusunda çalışılırken bireyin kişisel başa çıkma kaynaklarına katkısı olan kişilik özellikleri de dikkate alınmalıdır. Whitman'a (1987) göre stres, tanımlanması güç bir kavramdır, çünkü bireyler strese farklı şekillerde tepki verirler. Bir kişi için stres verici olarak nitelendirilen bir durum diğeri için stres verici olarak nitelendirilmeyebilir. Bundan da öte, bireyler etkili bir biçimde stresle başa çıkabilmelerine göre de farklılaşırlar.

Israelashvili' ye (1998) göre okul ortamında, öğretmenler, "stres aşılama" yoluyla öğrencilerin daha etkili başa çıkabilme becerileri geliştirmelerine yardım edebilirler. Stres aşılama, öğrencilerin alışkanlıklarını düzeltme, zamanı akıllıca kullanma, olumlu içsel konuşmayı öğrenme, rahatlama- gevşemeyi öğrenme ve öğrenciyi bir destek grubuna dahil etme gibi yardımları öğrenme yaşantıları ile bütünleştiren bir süreçtir. Bu süreç, bireylere gerçekçi uyarılar, öneriler ve güvenceler vermeyi de içerir. Ayrıca, geri-bildirim, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve stres farkındalığına odaklanır.

Massey (1998), kapsamlı okul sağlığı programının stresle başa çıkma becerisine olan etkisi üzerinde durmuştur. Massey'e göre stres, sağlığın beş boyutu üzerinde etkilidir. Bunlar, fiziksel, duygusal, sosyal, ruhsal ve ruh sağlığı boyutlarıdır. Çocuk ve ergenlerin karşı karşıya kalabilecekleri stres kaynakları şöyle sıralanabilir : hastalık, yetersiz beslenme, fiziksel yetersizlik, istismar (fiziksel boyut); akademik veya akademik olmayan baskılar, depresyon, anksiyete (ruh sağlığı ve duygusal boyut) ;

akran baskısı, işlevsiz aile yaşamı, iletişim sorunları (sosyal boyut) ; yaşamda bir anlam bulamama (ruhsal boyut). Okul, sağlıklı bir çevre oluşturma, stresi azaltmaya yönelik hizmetler sağlama, öğrencileri ve personeli stresle başa çıkma becerileri hakkında bilgilendirme, aileler ve çeşitli kurumlarla etkinlikler koordine etme gibi çalışmalar yoluyla stresle başa çıkma konusunda yaşamsal bir rol oynamaktadır. Massey'e göre kapsamlı okul sağlığı programı, okullarda ve çeşitli kurumlarda uygulanabilen ve öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini artıran etkili bir modeldir.

Herr ve Cramer (1996) psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında ortaokulda çalışan danışmanların bu dönemin geçiş özelliği hakkında yeterli bilgiye sahip olması gerektiğini ileri sürmektedir. Robinson ve Rotter'a (1991) göre, psikolojik danışmanlar çocukların korku ve stresleriyle çalışırken teorik yönelimlerine bağlı kalırlar. Literatür incelendiğinde, hem içgörü hem de davranışsal yaklaşımlar bazı çocuklarla çalışırken etkili olabilir. Bununla birlikte, her yaklaşım tüm çocuklara uygun olmayabilir. Günümüzde, hala daha kapsamlı modeller geliştirme ve çeşitli koşullarda bulunan daha geniş çapta çocuk ve ergenle çalışırken etkili olabilecek müdahale yöntemleri geliştirme çalışmaları sürdürülmektedir.

Feller (1994), temel becerilerin yerleşmesinde ve bunların günlük yaşama dahil edilmesinde okul psikolojik danışmanının rolü üzerinde durmuştur. Okuma, yazma ve aritmetik becerilerine ek olarak bu temel beceriler; öğrenmeyi öğrenme, etkili sözel ve sözel olmayan iletişim, uyum sağlama (yaratıcı düşünme ve problem çözme dahil), kendini yönetme (özsaygı, hedef oluşturma, motivasyon, kişisel-kariyer gelişimi dahil), grup etkileşimi (görüşme, ekip çalışması becerileri), ikna gücü (liderlik) , teknolojiyi

anlayabilme becerisi, bilimsel bilgiyi iş yaşamına aktarabilme ve aile yaşamı ve iş yaşamı arasında dengeyi kurabilmektir. Grup rehberliği, bunları sağlayabilmenin en etkili yollarından biri olarak görülmektedir. Gladding'e (1994) göre, grup rehberliği, bireylerin bir araya gelerek bireysel ve diğerleri ile bağlantılı olan hedeflerini yenilikçi ve üretici bir şekilde elde etmelerine olanak sağlar. Etkili okul psikolojik danışmanları, grup liderleri olarak grubun gücü ve potansiyelinin farkında olmalıdır.

Grup yardımı çocuklar ve ergenlerin başkalarıyla etkileşime geçmelerini ve sosyal bağlam içinde kendilerine yönelik algılarını keşfetmeleri açısından önemli bir araçtır. İlköğretim okullarında grup çalışmaları genellikle, grup rehberliği ve grupla psikolojik danışma olarak yapılandırılır. Grup rehberliği büyük veya küçük gruplara yönelik yapılabilir. İlkokullarda, psikolojik danışmanlar ve öğretmenler grup rehberliğini öğrencilerin değerlerini, sosyal becerilerini ve kariyer farkındalığını geliştirmek amacıyla kullanırlar. Bu tür gruplarda lider, daha çok kişisel gelişim ve iletişim konularından yararlanır (Schmidt,1999).

Smead'a (1995) göre, grup rehberliği okullarda, psikoeğitim grupları daha çok hastane ve diğer ortamlarda yaygındır. Grup rehberliği, üyelerin belirli konularda bilgi edinmelerine olanak sağlar ve daha etkili kararlar alabilmeleri için onları cesaretlendirir.

Voltan Acar'a (2001) göre, bir sınıf ortamında, rehberlik saatinde, öğrencilerle karşılıklı tartışılacak görgü kuralları, kuşaklararası çatışma, doğum kontrolü, madde bağımlılığına ilişkin bilgi verme gibi konular da grup rehberliğinin kapsamına girer. Grup rehberliği gündemlidir ve her ortamda gerçekleştirilebilir ve destekleyicilik becerileri yüksek öğretmenler tarafından uygulanabilir. Diğer taraftan, grup rehberliği

günlük programa kolaylıkla entegre edilebilir. Öğrenciler bu yolla edindikleri bilgi ve becerileri yaşamlarındaki kişisel, eğitimsel ve kariyer hedeflerine genelleyebilirler. Ergen gruplarında kişisel konular psikoeğitim konularıyla bütünleştirilebilir.

Ergenlerle çalışırken hedeflerin net olarak belirlenmesi, ilgili konuların seçilmesi ve grup içinde güven sağlanabilecek bir yapı oluşturulması esastır (Corey, 2002). Carroll ve Wiggins'e (1990) göre, altı ila sekizinci sınıftaki gençler, genellikle hemcins gruplarda daha iyi çalışmaktadırlar. Bu yaşlarda kızlar ve erkekler öylesine hızlı olgunlaşmaktadırlar ki, hormonal gelişimleri grup ortamındaki davranışlarını yöreklendirir. Kızlar erkeklerden daha hızlı gelişmektedirler. Ortaokul kademesindeki erkek çocukları ya sev ya nefret et evresindedirler. Bu yaşlarda genellikle daha olgun olan kızlar erkeklerin acımasız davranışları hakkında konuşurlar. Erkeklerin davranışlarında ve karşı cinse olan sadakatlerinde ne yapacakları belli değildir. Hemcins grupları, bu tür istikrarsızlıkları anlama üzerinde daha iyi işlemektedir. Erkeklerin ve kızların gelişimsel evreleri grup üzerinde sarsıcı etkilere sahip olabilir. Bununla birlikte, daha büyük ergenlerde karma gruplar genellikle tercih edilir.

Grup rehberliği, ergenlerin çatışmalı duygularını ifade edebilmeleri, değiştirmeye karar verdikleri değerleri açıkça sorgulayabilmeleri, verdikleri savaşta yalnız olmadıklarını farkedebilmeleri, akranları ve yetişkinlerle nasıl iletişim kurmaları gerektiğini öğrenmeleri ve lider tarafından sağlanan model olmayı öğrenebilmeleri, açısından yararlıdır. En önemlisi grup yaşantısı, ergenlere kendilerini ifade ve akranlarıyla etkileşimde bulunabilme şansı verir (Shechtman, 2002). Bu yaşantı yoluyla, ergenler, stresle başa çıkarken olumsuz stratejiler yerine olumlu stratejileri

kullanmayı öğrenirler. Nitekim; Kazdin, Esvelt, Karen ve Unis (1987), Hains ve Szjakowski (1992), Lochman (1992) araştırmalarında grup rehberliğinin ergenlerin problem çözmeye becerilerini artırdığını bulmuşlardır. Bununla birlikte, Kiselica ve ark. (1994), Sauders ve arkadaşları (1996), Sheezy ve Horan (2000) yaptıkları araştırmalarda, grup rehberliğinin ergenlerin stres ve kaygı düzeylerini azalttığını saptamışlardır.

Ergenler grup yardımı aracılığıyla bir grubun üyesi olma, onlar tarafından benimsenme, bağımsız olma duygusunu yaşamaktadırlar. Daha da önemlisi, kendilerine baskı yapan sorunları bir tek kendilerinin yaşamadığını anlayıp bunları paylaşma olanağı bulurlar. Grupta insanları daha iyi anlamayı öğrenirler ve başkalarının olayları nasıl algıladığını görürler. Grup rehberliğinin ergenlerin yaşadıkları yoğun stres duygularını azaltacağı beklenmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, grup rehberliğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin stresle başaıkma beceri düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

Denenceler

Bu araştırmaya ilişkin denenceler aşağıda ifade edilmiştir:

1. Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) stresle başaçıkma beceri düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) stresle başaçıkma beceri düzeylerinden daha yüksek olacaktır.
2. Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Problem özme Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) problem çözme stratejisi kullanma düzeylerinden daha yüksek olacaktır.
3. Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Sosyal Destek Arama Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) Sosyal Destek Arama Stratejisi kullanma düzeylerinden daha yüksek olacaktır.
4. Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Kendini Suçlama Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) Kendini Suçlama Stratejisi kullanma düzeylerinden daha düşük olacaktır.
5. Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Kaçınma Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) Kaçınma Stratejisi kullanma düzeylerinden daha düşük olacaktır.
6. Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Hayal Etme Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) Hayal Etme Stratejisi kullanma düzeylerinden daha düşük olacaktır.

Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları aşağıda sıralanmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrenciler Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğini içten ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.
2. Araştırma kapsamına giren deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerde deney süresince, deney koşulları dışında diğer etkileyici faktörlerin eşit olduğu ve önemli özel bir etkilemenin olmadığı kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şöyle sıralanabilir :

1. Araştırma, İlkurşun İlköğretim Okulu sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Sonuçlar, aynı ve benzer özelliği taşıyan ilköğretim öğrencilerine genellenebilir.
2. Bulgular, Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir :

Stres : Kişinin içinden veya dışarıdan gelen ve mevcut dengeyi veya duygusal, bilişsel, sosyal işleyişi bozma eğilimi gösteren ve onu bu dengeyi korumaya veya bozulan dengeyi yeniden kurmaya yönelik yeni davranışlara zorlayan gerçek ya da algılanan uyarıcılara verdiği fiziksel-ruhsal-bilişsel tepkidir (Budak, 2000) .

Stresle Başaçıkma Becerisi : Kişinin, karşılaşılan stres durumuyla ruhsal bunaltı veya fiziksel semptomlar geliştirmeksizin başa çıkmasını mümkün kılan becerilerdir (Budak, 2000).

Grup Rehberliği : Küçük veya büyük gruplara yönelik olarak öğretmenler ve psikolojik danışmanlar tarafından uygulanabilen değer oluşturma, sosyal beceri, kariyer farkındalığı kazanma ve diğer öğrenme alanlarında öğrencilere yardım etmek için kullanılan bir müdahale türüdür (Schmidt, 1999).

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Ergenlik dönemi fiziksel, bilişsel, duygusal ve davranışsal değişikliklerin yaşandığı oldukça kritik bir dönemdir. Bununla birlikte, gelişen teknoloji (televizyon, bilgisayar, cep telefonu vb.), ergenlerin çok fazla uyarana maruz kalmasına ve onların ihtiyaç ve beklentilerinin çeşitlenmesine neden olmuştur. İhtiyaç ve beklentileri karşılanamayan ergenler, bu durumla başa çıkmada zorlanabilmektedir. Bu zorlanma,

ergenlerin yaşadığı karmaşayı daha da artırabilmektedir. Özellikle, son dönemlerde intihar ve intihar denemelerindeki artış ergenlerin yaşadıkları stresin bir sonucu olabilir. Okul psikolojik danışmanları bu durumu bir yardım çağrısı olarak görmeli ve çalışmalarını, önleyici ve ergenlerin başa çıkma becerilerini artırmayı hedefleyecek doğrultuda planlamalıdır.

İlköğretimde çalışan psikolojik danışmanlar, tüm öğrencilere benzer veya aynı tarzda psikolojik danışma yaklaşımları ortaya koyarlarsa hayal kırıklığına uğrayabilirler, çünkü bu dönem çocukların ihtiyaçları çeşitlilik gösterir. Belki de en önemlisi, psikolojik danışmanlar bu dönemdeki ergenlerin dünyayı algılayış şekilleri ve bunlardan ne tarz sonuçlar çıkardıkları hakkında bilgi sahibi olmalı ve ergenlerin içten ve dıştan gelen stresi çok yoğun yaşadıklarının farkında olmalıdırlar. Bu doğrultuda hazırlanacak bir grup rehberliği programının tüm öğrencilere ulaşmanın ve onların ihtiyaçlarına cevap verebilmenin etkili bir yolu olduğu düşünülmektedir.

Bu yolla, ergenler, stresi yalnızca kendilerinin yaşamadıklarını görürler ve destek sistemlerinin farkına varırlar. Böylece, yaşadıkları stresle olumsuz fiziksel ve ruhsal semptomlar geliştirmeden başa çıkabilme becerisine sahip olurlar. Hazırlanan grup rehberliği programının, ergenlerin stresle başa çıkma becerilerini artıracığı ve bu programın okullarda çalışan psikolojik danışmanlar tarafından da kullanılabileceği beklenmektedir. Bu yönüyle araştırma, uygulayıcılara katkı getirecek niteliktedir.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, stres ve stresle başa çıkma stratejileriyle ilgili kuramsal bilgilere, araştırmanın konusu ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Stres

Stres kavramının orijinali, 17. Yüzyılda kullanılan latince “ Estrica” den gelmektedir. Bu kavram, 17. Yüzyılda felaket, bela, dert, elem ve keder gibi anlamlarda kullanılmış; 18. ve 19. Yüzyıllarda kavrama yüklenen anlam değişmiş ve güç, baskı, zor gibi anlamlarda objelere, kişiye veya ruhsal yapıya yönelik kullanılmıştır (Köknel, 1992). Strese ilişkin ilk araştırmalar 20. Yüzyılda başladığı halde kavramın ortak bir tanımı yapılamamıştır. Monat ve Lazarus (1991), fizyolojik, psikolojik ve sosyal olmak üzere üç tür stresten söz edilebileceğini belirtmişlerdir. Bunlardan öncülüğünü Cannon ve Selye'nin yaptığı fizyolojik stres, vücudun dokusal sistemindeki rahatsızlıklarla; Lazarus'un üzerinde durduğu psikolojik stres, dışsal tehditin değerlendirilmesine yol açan bilişsel faktörlerle; Smelser'in öncülüğünü yaptığı sosyal stres ise toplum sistemlerinin ve birimlerinin bozulmasıyla ilgilenmektedir (Akt: Yöndem, 1988). Burada, daha çok psikolojik stres üzerinde durulmakla birlikte stresi uyarıcı ya da tepki olarak ele alan fizyolojik yaklaşıma da kısaca değinilmiştir.

Selye'ye (1956) göre, stres üç dönemli bir süreçten oluşmaktadır. İlk dönem alarm tepkisi olarak adlandırılmıştır. Bu dönemde, otonom sinir sistemi etkin bir duruma geçerek salgı bezlerini uyarır, kana bol miktarda adrenalin ve onun etkisi altında ortaya çıkan diğer biyokimyasal maddeleri pompalar. Salgıların etkisi altında vücut alarm durumuna geçerek ortaya çıkabilecek acil durumlarla mücadele etmeye hazırlanır. Stres veren uyarıcı ya da ortam devam ederse ikinci dönem ortaya çıkar. İkinci dönem direnç dönemi olarak adlandırılır. Bu dönemde organizma yapmış olduğu alarm tepkisini ortadan kaldırır, stresli ortama bir tür uyum sağlar ve kandaki biyokimyasal maddeleri geri çeker. Organizma, sanki normal koşullar altında işliyormuş izlenimini verir. Oysa ki, organizma yorulmaktadır ve içten içe direncini kaybetmektedir. Üçüncü dönemi oluşturan tükenme döneminde ise beden artık stresin baskısına dayanamayarak direncini kaybeder. İlk alarm dönemindeki belirtiler tekrarlanarak hastalıklar ortaya çıkmaya başlar ve bazı durumlarda ölümle sonuçlanır (Akt: Baltaş & Baltaş, 2002).

Stres durumlarında rol oynayan psikolojik özelliklerin neler olduğu, bireysel farklılıkların sonucu ne ölçüde etkilediği ve belirgin bazı yaşam olaylarının bireylerin üzerindeki etkisi gibi konular 1950'li yıllardan sonra ele alınmıştır.

Lazarus ve Folkman, stresi talepler ve kaynaklar arasındaki dengesizliğin sonucu olarak tanımlayan etkileşim teorisini ortaya koymuşlardır. Bu teoriye göre stres hep çevrede ya da dışta değildir, aynı zamanda kişinin yaralanabilirliğine-incinebilirliğine ve savunma sisteminin yeterliğine de bağlıdır. Bu nedenle, durum ya da içinde

bulunulan koşul, doğrudan stres yaratan etken değil, stresi harekete geçiren etken olarak düşünülebilir (Yöndem, 1988).

1952 yılında Lazarus ve arkadaşları yoğun çalışmalarının sonuçlarını dört ana ilkede toplamışlardır (Akt: Baltaş & Baltaş, 2002):

- İnsanların stres tepkilerinde önemli bireysel farklılıklar vardır.
- Stresli durumlarda, hangi kişilerin ileri derecede etkilenebileceklerini bilebilmek kişi, iş ve ürün için çok önemli ve yararlıdır.
- Bilinen klasikleşmiş kişilik yapıları ile streslere verilen tepkiler arasındaki ilişki konusunda çok az bilgi elde edilebilmiştir.
- İnsanlardan stres altında iyi bir verim elde edebilmek ve onları harekete geçirmek için yüksek bir güdü düzeyine ihtiyaç vardır .

Bazı araştırmalar, stresin çok yönlü boyutlarını vurgularken, bazı araştırmacılar da stresin ortaya çıkmasına neden olan durumlar üzerinde odaklanmışlardır. Weitz (1970), çeşitli görüşmeler ve gözlemlere dayalı olarak yaptığı araştırma sonunda stres yaratan durumları sekiz grupta toplamıştır (Akt: Aysan, 1988). Bunlar:

1. Bilgi edinme sürecinin hızlandırılması,
2. Çevresel uyarıcının zararlı olması,
3. Tehdidin algılanması,
4. Fizyolojik fonksiyonun bozulması (hastalık, ilaç alımı, uyku yoksunluğu),
5. İzolasyon, hapsedilme,

6. Etkinliğin önlenmesi,
7. Grup baskısı,
8. Engellenme .

Günümüzde, stres kavramının kullanımı yaygınlaşmış ve bu kavramın tanımının kişiden kişiye değişmekte olduğu ortaya konmuştur. Bir grup üniversite öğrencisiyle yapılan bir çalışmada, bu öğrencilere stresi nasıl tanımladıkları sorulmuş ve aşağıdaki gibi çeşitli yanıtlar alınmıştır (Şahin, 1998) :

- Sıkıntı, kaygı, üzüntü ve gerginlik süresinin uzaması,
- İçten ya da dıştan gelen etkilerle duygu ve davranışlarda ortaya çıkan, rahatsız edici bir durum ve bundan duyulan rahatsızlık,
- Etkilenmek istemediği durumlardan etkilenme, kontrol dışında kalan bedensel davranışlar, psikolojik sorunların fiziksel etkileri,
- Bunalım, gerginlik,
- Genelde anlamlı olan şeylerin anlamsız gelmesi,
- Bir şey yapmak istememe.

Stres, insan fizyolojisi ve psikolojisi üzerindeki olumsuz etkilerinden dolayı bilimsel literatürde de, günlük yaşamda kullanış anlamına benzer olarak olumsuz ve başa çekilmesi gereken bir durum olarak ele alınmaktadır.

Stresle Başaçıkma Stratejileri

Lazarus, Coyne ve Aldwin'e (1981) göre başaçıkma stratejisi terimi, herhangi bir yaşantıyı tehdit edici olarak algılayan bireyin kendini daha iyi duruma getirmek için davranış örüntüsünün tekrar düzenlenmesini içeren çabaların tümü olarak tanımlanır (Akt. Kesgin, 1998).

Stresle başaçıkma, bireyin bilişsel ve davranışsal olarak yaşadığı içsel ve dışsal talepler arasındaki çatışmayı gidermek veya azaltmak için harcadığı çabadır. Başaçıkma stratejisinin iki fonksiyonu vardır. Bunlardan birincisi, stres yaratan durum karşısında duyguları düzenlemek; ikincisi ise stres verici durumu ortadan kaldırmaya yönelik çabadır. Yaşanan stresin içeriğı ve bununla başaçıkma yolu, bireyin kişisel kaynaklarıyla ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır (Folkman, 1984).

Folkman ve arkadaşlarına (1986) göre, genel olarak iki farklı başaçıkma stratejisi söz konusudur. Bunlar, problem odaklı başaçıkma ve duygusal odaklı başaçıkma olarak iki grupta ele alınır. Problem odaklı başaçıkma, stresin kaynağına yönelik olarak bireyin aktif bir şekilde stres yaratan durumu kaldırmaya yönelik bilgi ve planlanan eyleme giden mantıksal analizini içerir. Duygusal odaklı başaçıkma ise bireyin istenmeyen bir olay karşısında oluşan duyguları ortadan kaldırma çabasıdır. Duyguda odaklaşan başaçıkma tarzında birey, yaşanan süreç içersinde durumun objektifliğıne ve araçsal özelliklerin içerdiği tehditlerin doğısındaki varolan gerekliğı dikkat etmez. Duyguda odaklaşan başaçıkma; egzersiz, yemek yeme ve sempati arama gibi duygusal düzenlemeler ve inkar, iyimser düşünce, tehdidin değıerini azaltma ve hayal kurma gibi dikkati tekrar yönlendirme çabalarını oluşturan stratejilerden oluşur.

Problem ve duygusal odaklı başaçıkmanın değişik formlarından bahsedilmiştir. Örneğin, problem odaklı başaçıkma biçimleri, durumu değiştirmek için agresif tarzda olabileceği gibi, sorunun çözümine yönelik serinkanlı, rasyonel ve incelikli çabalar şeklinde olabilmektedir. Duygusal odaklı başaçıkma tarzında ise; mesafe bırakma, kendini kontrol etme, sosyal destek arama, kaçınma, sorumluluk alma ve olumlu değerlendirmeler şeklinde olabilmektedir (Akt: Özer, 2001).

Stresle başaıkabilmek için kasıtlı olarak bazı yöntemler kullanmak gerekmektedir. Bu yöntemleri yeterli ve yetersiz yöntemler olarak iki gruba ayırılır. Yetersiz yöntemler yaşanan stresi daha da artıran yöntemlerdir. Bunlar iki grupta incelenebilir (şahin, 1998) :

1. Uygun olmayan davranışlar : Alkol/ maddeye sığınma, saldırganlık, kaçma, içe kapanma, intihar, depresyon ve diğer akıl hastalıkları.
2. Kendini aldatmaya yönelik davranışlar : Çeşitli savunma mekanizmaları (reddetme, bastırma, yansıtma, rasyonalizasyon v.b.).

Yeterli yöntemler ise parasempatik sinir sistemini bilinçli olarak harekete geçiren ve stres tepkisinin bedende yapacağı zararın azaltılmasına çalışıldığı yöntemlerdir. Bunları üç grupta incelemek mümkündür (şahin, 1998) :

1. Bedene yönelik yöntemler : Nefes egzersizleri, aerobik-jimnastik, çeşitli gevşeme yöntemleri (derinlemesine kas gevşetme, meditasyon, yoga vb.), doğru beslenme.
2. Duygu ve düşüncelere yönelik yöntemler : Stres oluşturucu faktörleri bir “ tehdit” olarak algılamak yerine “ yeteneklerini sınama imkanı” gibi yorumlama, gerçek dışı

(irrasyonel) inançlarını, varsayımlarını sınamayı öğrenme, duygularını başkalarıyla paylaşabilme, duygularını açıkça ve uygun biçimlerde ifade edebilmeyi öğrenme.

3. Duruma yönelik yöntemler: Zamanı iyi kullanma, sosyal destekten yararlanma, iletişim becerilerini geliştirme, atılğan davranış alışkanlıkları edinme, problem çözme becerilerini geliştirme .

Burada bedene duygu ve düşüncelere yönelik yöntemlerden bazıları ele alınacaktır.

1.0. Bedene Yönelik Yöntemler

Bu yöntemler arasında, Gevşeme Teknikleri (Nefes Egzersizleri, Otojenik Gevşeme ve Progressif Gevşeme) , Fiziksel Egzersiz ve Beslenme bulunmaktadır. Burada Gevşeme Tekniklerine yer verilmiştir.

Gevşeme Teknikleri

Telman'a (1987) göre gevşeme egzersizleri, insanın kendi kendini nasıl kontrol edebileceğini öğretir. Bu da istemli hareketlerin, yani kasların nasıl gevşetileceğini öğrenmekle sağlanabilir. Kas gevşekliği, vücuda artık enerji gerekli olmadığını, sempatik sinir sisteminin devreden çıkabileceğini gösteren bir sinyaldir. Kaslarını gevşetmeyi başaran kişi, enerjisini saklayıp kendisini daha az yorgun hissedebilir, tehlike karşısında da tetikte olur.Gevşeme tekniklerini öğrenmekle, gerginliği fark etmeyi, oluşmasını durdurmayı ve ortadan kaldırmayı öğreniriz.Bu durum bedende stres sırasında ortaya çıkan durumun tam tersini meydana getirir. Böylece, insan kendi özel tepkisini tanıyarak stresle başa çıkmanın yarı yolunu kat etmiş olur (Akt : Öztop, 2000).

Gevşeme tepkisini oluşturmada ilk adım solunum kontrolüdür. Diyafram ve karın bölgesinin de dahil edildiği derin nefes alma, yüzeysel nefes almaya oranla yedi

kat daha fazla oksijen kullanımına olanak sağlar. Artan oksijen alımının fizyolojik ve psikolojik yararları vardır. Bu yolla oksijen bedenin en uç ve en derin noktalarına kadar ulaşır ve stres tepki zinciri kırılarak ters yöndeki (gevşeme) zincir harekete geçer. Tüm gevşeme egzersizleri doğru ve derin nefes almayı içerir (Cormier & Cormier, 1997).

Bedenin herhangi bir yerindeki gerginliği fark etmeyi sağlayan diğer bir gevşeme yöntemi progressif (ilerleyen) gevşemedir. Bu teknik Jacobson tarafından geliştirilmiştir. Edmund Jacobson (1938), çeşitli kas gruplarını sistematik olarak gerip gevşetmekle ve bu gerginlik ve gevşeme duygusunu ayırt etmeyi öğrenmekle insanın kas gerginliğini elimine edebileceğini ve derin bir gevşemişlik duygusunun yaratılabileceğini keşfetmiştir. Progressif (ilerleyen) gevşeme tekniği, sadece fiziksel kas gevşemesi değil, aynı zamanda zihnin de rahatlaması esasına dayanır (Akt: Öztop, 2000).

Gevşeme tepkisinin kazanılmasında kullanılan önemli tekniklerden bir tanesi de otojenik gevşemedir. Schultz ve Luthe adlarında iki Alman hekim geliştirdikleri (1894-1903) bu tekniği birçok hastalıkta denemişler ve elde ettikleri olumlu sonuçları yayınlamışlardır. Otojenik gevşeme, bedenin en rahat durumundaki altı standart cümleden oluşur. Bunlar : Bütün vücudum ağır ve sıcak, kalp atışlarım sakin ve düzenli, solunumum derin ve rahat, karnım sıcak, alnım serin ve sağlıklıdır (Baltaş ve Baltaş, 2002).

2. 0. Duygu ve Düşüncelere Yönelik Yöntemler

Başaçıkma süreçlerinde bilişsel başaçıkmanın önemli bir yeri vardır. Birey kimi zaman uyarıyı tehdit olarak algılayabilmektedir. Böyle bir durumda, bireyin uyarana

oluşturacağı tepki biçimi ve başaıkma yöntemini bilişsel süreçler yardımıyla gerçekleştirecektir. Albert Ellis, Aaron Beck ve Donald Meichenbaum, insanların stresle başaıkmaaya çalışırken kullandıkları bilişsel tutumlarını ve kendileriyle yaptıkları diyalogun sonuçlarını incelemek için uzun yıllar harcamışlar ve olumsuz tutum ve içsel diyalogların hissedilen gerginliği artırdığı sonucuna varmışlardır (Gardner, 2002).

Bilişsel müdahalelerin amacı stres yaratan ve uyumsuz davranışlara yol açan hatalı düşünce, algı ve inançları değiştirmektir. Bu hatalı düşüncelerin, algı ve inançların değişmesiyle bireyin duygu ve davranışları da değişecektir. 1950'lerde Albert Ellis tarafından geliştirilen A-B-C-D-E analizinde öncelikle birey stresi tetikleyici olayı tanımayı öğrenir (A), olaya yönelik ilgili inançlarını farkederek (B), bu inançların duygusal ve bilişsel sonuçlarını sorgular (C), olumsuz sonuçlar yaratan inançlarını derinlemesine sorgular ve akıl dışı olanları akılcı inançlarla değiştirir (D), akılcı inançlarının ortaya çıkardığı yeni duygusal ve davranışsal sonuçların etkilerini fark etmeyi öğrenir (E) (Cormier & Hackney, 1993).

Stres aşılama eğitimi (Stres Inoculation Training), yukarıda bahsedilen bedene, duygulara, düşüncelere ve duruma yönelik yöntemlerin bir arada kullanıldığı Meichenbaum tarafından geliştirilmiş olan bir yöntemdir (Cormier & Cormier, 1997). Bu yöntem, danışanlara başaıkma becerilerini öğrenme ve bunları uygulama fırsatı verir. Başaıkma becerilerini kazanan bireyler, stres yaratan durumlar karşısında dayanıklılık kazanırlar. Uygulama, üç evreyi içerir :

1.0. Terapinin kavramsallaştırılması (eğitim aşaması),

2.0. Başaıkma becerilerinin kazanılması,

- 2.1. Gevşemeyi öğrenme,
- 2.2. Problem çözme becerisi kazanma,
- 2.3. Bilişsel yeniden yapılandırma,
- 2.4. Kendi kendine olumlu diyalog,

3.0.Uygulamalar.

Rol oynama, model olma, imgeleme, maruz bırakma gibi teknikler kullanılarak kazanılan becerilerin pekiştirilerek gerçek yaşam olaylarında uygulanabilir duruma gelmesinin sağlanması (Meichenbaum, 1996).

Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Yurtdışında, ergenlerin stresle başa çıkma stratejilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi ve uygulanan bazı eğitim programlarının etkililiğinin saptanması ile ilgili kapsamlı araştırmalara rastlanmaktadır. Ergenlerin stresle başa çıkma stratejileri ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalardan, bu araştırma ile ilişkili görülenleri aşağıda özetlenmiştir.

Bonaguro, Rhonehouse ve Bonaguro (1988) araştırmalarında, okul sağlık eğitim programının, ergenlerde stres belirtileri, madde bağımlılığı ve öz-saygıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma kapsamı 5., 6., 7. ve 8. sınıflardan 161 ergen alınmıştır. 6 hafta süren eğitim programı sonunda stres belirtileri, madde kullanım sıklığı, öz-saygı düzeyinde, eğitim alan grubun lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Hains ve Szyjakowski (1992), 24 lise öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, stres aşılama eğitimini temel alarak geliştirdikleri bilişsel başa çıkma becerileri ve

gevşeme teknikleri içeren grup rehberliği programının ergenlerin kaygı ve depresyon düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, grup rehberliği programına katılan öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin azaldığını göstermiştir.

Hains (1994) yaptığı araştırmada, okul temelli bilişsel-davranışçı stres yönetimi programının ergenlerin stres, öfke, öz-saygı ve depresyon düzeylerine etkisini araştırmıştır. Deney grubunda 10 (3 erkek, 7 kız), kontrol grubunda 9 (2 erkek, 7 kız) ergen yer almıştır. Program; kavramsallaştırma, beceri kazanma ve uygulamalar olmak üzere 3 evreden oluşmuştur. Uygulama sonunda yapılan son testler, programın öz-saygı ve depresyon düzeyi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, stres ve öfke düzeylerinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kiselica ve ark. (1994) yaptıkları araştırmada, önleyici stres aşılama programının ergenlerin kaygı, stres ve akademik performansları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Uyguladıkları program, progressif gevşeme, bilişsel yeniden yapılandırma ve atılganlık eğitimini içermiştir. Son test sonuçlarına göre, deney grubunun kontrol grubuna göre kaygı ve stres belirtilerinde önemli ölçüde azalma olduğu saptanmıştır, fakat akademik performans açısından iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. 4 hafta sonra yapılan izleme çalışmasında, aynı sonuçların geçerliliğini koruduğu saptanmıştır.

Kiselica (1994), 24'ü deney 24'ü kontrol grubu olmak üzere (13 erkek, 11 kız) stres ve anksiyete (kaygı) düzeyi yüksek 48 ergen üzerinde yaptığı araştırmada, 8 oturumluk önleyici bir müdahale programı hazırlamıştır. Program; gevşeme, bilişsel

yeniden yapılandırma ve atılganlık eğitimini içermektedir. Kontrol grubuna da haftada bir gün olmak üzere sınıf ortamında yapılandırılmamış bir grup rehberliği programı uygulanmıştır. Her iki gruba uygulamanın başında programla ilgili beklentileri, uygulamanın sonunda ise programla ilgili yorumları sorulmuştur. İki grubun da programla ilgili beklenti ve yorumları benzer bulunmuştur. Deneklerin, kaygı ve stres düzeyleri Durumluk-Sürekli Kaygı envanteri (State-Trait Anxiety Inventory; Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970) ve Stres Semptomları Envanteri (SOSI; Leckie & Thompson, 1979) ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, müdahale programının uygulandığı deney grubunun kaygı düzeyi ve stres semptomlarında kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde azalma olduğu bulunmuştur.

Jones (1996) 8-12 yaşlar arasındaki 550 ergen, fen bölümü öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, akademik strese katkıda bulunan faktörleri ve bunların etnik köken, cinsiyet ve başarı düzeyine göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda Jones, dört önemli faktör ortaya koymuştur. Bunlar akran baskısı, ebeveyn baskısı, okula verilen önem ve başarısızlık korkusudur. Bulgulara göre, akran baskısı, etnik köken ve başarı düzeyine göre değişmekte, fakat cinsiyete göre değişmemektedir. Ebeveyn baskısının tüm değişkenler karşısında aynı yoğunlukta olduğu bulunmuştur. Okula verilen önem ve başarısızlık korkusunun ise etnik köken, cinsiyet ve başarı düzeyine göre değişiklik gösterdiği bulunmuştur.

Pillay ve Wassenaar (1997) intihar davranışında bulunmuş 40 ergen üzerinde yaptıkları çalışmada, bunların %77.5'inin olaydan önce son birkaç saat içinde ebeveynleriyle çatışma yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu ergenlerin olaydan önce

altı ay süresince kontrol grubundan daha fazla aile çatışması, okulda kız / erkek arkadaşlarla problem yaşadıkları bulunmuştur. Aynı zamanda, intihara eğilimli olanların kontrol grubundakilerden belirgin bir biçimde daha az aile içi mutluluğa sahip oldukları bulunmuştur.

Sandin, Valiente ve Joiner (1998) yaptıkları araştırmada, stres süreci açısından olumsuz yaşam olayları ve ergen intihar davranışı arasındaki ilişkilerle ilgili deneysel kanıtları incelemişlerdir. Araştırmalarında, yaşam olaylarının ergen intihar davranışı için bir risk faktörü olduğu görüşünü destekleyen kanıt olmasına karşın, bunun katkılarının zayıf ya da orta derecede olduğunu belirtmişlerdir.

Printz, Shermis ve Webb (1999) yaptıkları araştırmada, ergenlerin stres kaynakları ve başa çıkma becerilerini etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Araştırmada yaşları 14-19 arasında yer alan 65 erkek 57 kız olmak üzere toplam 122 ergen yer almıştır. Araştırma kapsamındaki ergenlere Problem Çözme Becerileri Ölçeği (Problem Solving Skills Scale), Sosyal Problemleri Çözme Envanteri (Social Problem-Solving Inventory), Hopkins Semptomlar Listesi (The Hopkins Symptom Checklist) ve algılanan Sosyal Destek Ölçeği (The Perceived Social Support Self-Report Scales) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında, ergenlerde problem çözme becerileri ve algılanan sosyal desteğin yeterince gelişmemiş ve irrasyonel düşüncelerin yaygın olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, araştırmada ergenlerin daha çok günlük olarak yaşanan stres kaynaklarına sahip oldukları ve bunlarla başa çıkabildikleri saptanmıştır.

Mullis ve Chapman (2000) yaş, cinsiyet ve özsaygının ergenlerin başa çıkma tarzlarına olan etkisini araştırmışlardır. Bu araştırma sonucuna göre, yüksek özsaygıya

sahip olan ergenlerin daha fazla sorun odaklı başa çıkma stratejilerini kullandıkları, özsaygısı düşük olan ergenlerin ise daha çok duygu odaklı başa çıkma stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Problem odaklı başa çıkma sosyal ve etkili kaynakları kullanmaya işaret eder. Duygusal odaklı başa çıkma ise profesyonel ve ruhsal destek arayışıdır. Duygusal odaklı başa çıkmaya, duygu uçuşmaları veya duygulardan kaçınmak da dahildir. Yaş ve cinsiyetin başa çıkma stratejilerine herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Krenke (2000) yaptığı araştırmada, stres verici olaylar, başa çıkma tarzı ve ergenlerdeki stres semptomları arasındaki nedensel ilişkileri araştırmıştır. 94 ergen ve anneleri kritik yaşam olayları, günlük stres yaratıcılar ve başa çıkma tarzlarından oluşan üç yıllık değerlendirmeye katılmışlardır. Kritik yaşam olayları ve günlük stres yaratıcıların birbiriyle güçlü bir ilişki içinde olduğu, bununla birlikte stres yaratıcı tipinin ergenlerdeki stres semptomları ile sürekli bir bağlantı içinde olmadığı bulunmuştur. Bunun aksine, kaçınmaya dayalı başa çıkmanın bir çeşidi olan geri çekilme her zaman için ergenlerdeki stres semptomlarının belirgin işareti olduğu ortaya çıkmıştır.

Sheehy ve Horan (2000), stres aşılama eğitiminin hukuk fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin anksiyete, irrasyonellik, stres ve akademik performansları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Söz konusu eğitim gevşeme, bilişsel yeniden yapılandırma ve zaman yönetimi becerilerini içermiş ve hukuk fakültesi öğrencilerinin karşılaştıkları stres vericiler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Uygulama 16 kadın, 6 erkek olmak üzere 22 denek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir

uygulama yapılmamıştır. Uygulama sonucunda, eğitim alan grubun kişisel, duygusal ve genel stres ve irrasyonellik düzeylerinde azalma olduğu saptanmıştır. Ayrıca, Hukuk Fakültesi Kabul Testi (LSAT) sonuçlarına göre, sınıfın alttan %20'sini oluşturduğu öngörülen bu grubun eğitim sonrası son test puanlarında önemli ölçüde artış saptanmıştır.

Torsheim ve World (2001) yaptıkları araştırmada, genç ergenler arasında okula bağlı stres, destek ve gerçekçi olmayan sağlık şikayetlerini çok yönlü analizle incelemişlerdir. Çalışmada, psikososyal okul çevresi ve gerçekçi olmayan sağlık şikayetleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. 82 sınıftan 1585 Norveç'li öğrenci (ortalama 13,5 yaş) sağlık şikayetleri, akademik stres, öğretmen ve sınıf arkadaşı destek ölçeği, karar kontrolü ve sınıf ortamındaki gürültü ve rahatsızlıkla ilgili ölçekleri doldurmuşlardır. Yapılan çok yönlü analiz, sağlık şikayet düzeylerinin sınıflar arası değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, testlerin sonucu, sınıf arkadaşı desteği ve akademik stres arasında belirgin bir etkileşim olduğu bulunmuştur. Bulgular, paylaşılmaya olanak veren sınıf ortamının ergen sağlık şikayetleri üzerinde temel ve stresi azaltıcı etkileri olabileceğini önermektedir.

Neider ve Krenke (2001), genç ergenlerde romantik gelişimin farklı evrelerinde stresle başa çıkma konusunu araştırmışlardır. 107 ergen üzerinde yaptıkları araştırmada, romantik ilişkideki stresle başa çıkmanın ilişki gelişimiyle ne derece ilgili olduğunu boylamsal olarak incelemişlerdir. Tekrar edilen ölçümler sonucu, zaman içinde romantik stres belirgin biçimde azalırken, romantik stresle aktif başa çıkmanın arttığı ortaya çıkmıştır.

Garnefski, Legerstee, Kraaij, Kommer ve Teerds (2002) araştırmalarında, anksiyete ve depresyonun belirtileri ve bunlarla bilişsel başaıkma stratejileri aısından ergenleri ve yetişkinleri karşılaştırmışlardır. Araştırma 487 ergen ve 630 yetişkin üzerinde yapılmıştır. Kabul etme, felaketleştirme, başkasını suçlama, olumlu pekiştirme, perspektifleştirme, yeniden planlama, olumlu yeniden odaklanma, ödüllendirme ve kendini suçlama olarak 9 tane bilişsel başaıkma stratejisi belirlenmiştir. Sonuçlar, ergenlerin yetişkinlere oranla bilişsel başaıkma stratejilerini daha dar çapta kullandıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte hem yetişkinlerden hem de ergenlerde; felaketleştirme, başkasını suçlama, kendini suçlama stratejilerinin sık kullanımının psikopatolojik belirtilerin belirlenmesinde önemli rol oynadığı bulunmuştur.

Hirokawa, Yagi ve Miyata (2002) yaptıkları araştırmada, 14 hafta süren stresle başaıkma programının sosyal hizmetler bölümünde eğitim gören Japon üniversite öğrencilerinin stresle başaıkma beceri düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Uygulanan program, progressif gevşemeyi, bilişsel-davranışçı beceri eğitimini ve atılganlık eğitimini içermiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, uygulanan programın öğrencilerin stresle başaıkma becerilerini artırdığını ortaya koymuştur.

Thomas (2003) yaptığı araştırmada, öğrenciler arasındaki ilişkilerin stresine bağlı olarak intihara eğilim semptomlarının bulaşıcılığını incelemiştir. Bu olasılığı ölçmek için 138 öğrenci ve oda arkadaşlarına intihar ve stres kapsamında bir ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, oda arkadaşını kendisi seçen öğrenciler

arasındaki intihar eğilimi benzerliği diğer öğrencilere oranla daha fazla olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda, öğrenciler arasındaki ilişkinin stresinin intihara eğilim semptomlarının bulaşıcılığını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Renk ve Greasy (2003), büyük ergenlerde cinsiyet, cinsiyet kimliği ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma 169 ergen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda kadınların daha çok duygusal odaklı başa çıkma stratejilerini, erkeklerin ise problem odaklı başa çıkma stratejilerini kullandıkları belirtilmiştir. Kaçınma stratejisini kullanmada ise cinsiyetin etkili olmadığı saptanmıştır.

Goldbeck ve Schmid (2003), yaşları 10 ila 15 olan davranışsal ve duygusal problem yaşayan 30 ergen üzerinde bir araştırma yapmışlardır. 15'er denek tesadüfi yöntemle deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Deney grubu otojenik gevşemeyi temel alan bir müdahale programına katılmıştır. Deneklerin müdahale öncesi ve sonrası davranışsal semptomlar, psikosomatik şikayetler ve stres seviyeleri ölçülmüştür. Ayrıca, uygulamadan hemen sonra ve 3 aylık bir izleme döneminden sonra bireysel hedeflere ulaşma düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki ergenlerin ebeveynleri kontrol grubundaki ergenlerin ebeveynlerine göre çocuklarındaki stres düzeyi ve psikosomatik şikayetlerinde azalma olduğunu gözlediklerini belirtmişlerdir. Çocukların stres seviyesi ve psikosomatik şikayetlerinde deney ve kontrol grubunda azalma görülmüş ve her iki grup arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Müdahale sonrasında çocukların % 56'sı ve ebeveynlerin % 55'i hedeflerine kısmi olarak ulaştıklarını, çocukların % 38'i ve ebeveynlerin % 30'u ise hedeflerine tam olarak

ulaştıklarını belirtmişlerdir. % 71 ebeveyn ise 3 ay sonra yapılan izleme çalışmasında kısmi hedefe ulaşmışlık düzeylerinin geçerliliğini koruduğunu bildirmişlerdir.

Yurtdışında stres ve stresle başa çıkma ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, ergenlerin yaşadıkları strese yönelik yapılandırılmış eğitim programlarının daha iyi sonuçlar verdiği görülmektedir. Özellikle, bedensel, bilişsel ve davranışsal yöntemlerin kullanıldığı çoklu müdahaleler, rol oynama, maruz bırakma, beceri eğitimi verme gibi tekniklerle uygulandığında alınan sonuçların daha etkili ve kalıcı olduğu dikkati çekmektedir. Bunun yanı sıra yurtdışında, cinsiyet, yaş, özsaygı, akademik performans, anne-baba tutumları, sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlerin ergenlerin stresle başa çıkma stratejileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalara rastlanmıştır.

Konuyla İlgili Yurtiçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Stres ve stresle başa çıkma stratejileriyle ilgili ülkemizde yapılmış olan bazı araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Aysan (1988), 1986-1987 öğretim yılında yapmış olduğu araştırmada, lise öğrencilerinin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin, bireysel özellikler ve aileye ilişkin değişkenler ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma, lise bir ve lise üçüncü sınıflardan seçilen 357 kız 255 erkek olmak üzere toplam 612 öğrenci örneklemini üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin genel olarak stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerini ölçmek amacıyla “Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği” hazırlanmıştır. Bireysel

özellikler ve aileye ilişkin değişkenler hakkında bilgi toplamak üzere “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, stres yaşantılarında kullanılan başa çıkma stratejilerinin, bazı ailesel etmenler ve bireysel özelliklerle ilişkili olduğu saptanmıştır. Özellikle annenin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algılanan tutumu, aile üyeleriyle sorunların paylaşılıp paylaşılmaması, ebeveynin ceza verme davranışı ve suçlayıcı tavrı, ebeveynin başa çıkma davranışı, ailenin ekonomik düzeyi ve olaylar üzerinde kontrolün olup olmadığına ilişkin inanç, ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin türünü belirleyici nitelikteki değişkenler olduğu bulunmuştur. Ayrıca, kız öğrencilerin problem çözme, sosyal destek arama, kendini suçlama ve hayal etme puanlarının daha yüksek olduğu; erkek öğrencilerin ise kaçınma davranışına eğilimli olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, doğum sırasının stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerini etkileyen bir etmen olmadığı, belirleyici olmadığı, daha çok çevresel ihtiyaçlar ve kişisel faktörlerin belirleyici olduğu ortaya konmuştur. Yaş oranın yükseldikçe problem çözme ve sosyal destek arama puanlarının yükseleceği yönündeki denenciyi, elde edilen bulguların desteklemediği, yaygın başa çıkma stratejilerini etkilemediği belirtilmiştir. Ekonomik düzeyi düşük olan bireylerin problem çözme ve sosyal destek arama puanlarının daha düşük olduğu, kendini suçlama puanlarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Orta ekonomik düzeydeki grubun, yüksek olan gruba göre daha az sosyal destek arama davranışı eğilimine sahip olduğu bulunmuştur.

Şahin (1995) yaptığı araştırmada, yetiştirme yurtlarında ve aileleri yanında yaşayan 15-17 yaşındaki ergenlerin stresle başa çıkma davranışlarını, kaldıkları yer, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma kapsamında Burdur ve Isparta

Yetiştirme Yurtlarında kalan 89 genç ile devlet liselerine devam eden, anne babalarıyla yaşayan 150 genç yer almıştır. Her iki gruba “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ailesi yanında yaşayan ergenlerle yetiştirme yurdunda kalan ve yaşı küçük olan kız ve erkek ergenler arasında başarılı başa çıkma stratejilerinin kullanımı açısından fark bulunmamıştır. Yurtta kalan kızların ve yaşça büyük ergenlerin, ailelerinin yanında kalan akranlarına göre daha başarılı stratejiler kullandıkları görülmüştür. Başarısız strateji kullanımında, yaş ve cinsiyetleri açısından fark görülmezken, ailelerinin yanında kalan ergenlerin daha başarısız başa çıkma stratejileri kullandıkları bulunmuştur.

Kesgin (1998), grup rehberliğinin kronik astımlı çocuğu olan ebeveynlerin stres düzeyleri ve stresle başa çıkma stratejileri üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma, 1997 yılının Eylül ayına kadar, Çukurova Üniversitesi Balcalı Tıp Fakültesi Pediatrik alerji ve İmmünoloji Bilim Dalı’na kontrol hastası olarak başvuran, en az dört yıldır tedavi görmekte olan çocukların ebeveynleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamına gönüllü ebeveynlerden seçkisiz (randomly) olarak oluşturulan 26 ebeveyn seçilmiştir. Bu 26 kişi içerisinde tesadüfi olarak 13’er kişiden oluşan bir deney, bir de kontrol grubu oluşturulmuş ve deney grubuna sekiz oturumluk bir grup rehberliği programı uygulanmıştır. Ön-test ve son-test olarak “Özürlü Çocuk Ana babalarının Stres Düzeyi Ölçeği” ve “Stresle Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulanan program sonunda yapılan ölçümlerde, deney grubundaki ana babaların stres düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, ama bunun yanında stresle başa çıkma tarzlarında olumlu değişiklikler olduğu görülmüştür.

Görüş (1999) yaptığı araştırmada, bir grup lise öğrencisinin atılgnlık düzeyi ile stresle başaıkma yolları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, 1998-1999 öğretim yılında Karşıyaka ilçesindeki okullarda lise iki ve lise üçüncü sınıflarında okuyan 200 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin stres yaşantılarında kullandıkları başaıkma stratejilerini belirlemek üzere “ Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaıkma Stratejileri Ölçeği” (SYBSÖ) kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler ile ilgili bilgiler “ Kişisel Bilgi Formu” adıyla geliştirilen bir anket ile elde edilmiştir. Öğrencilerin atılgnlık düzeylerini belirlemek için“ Rathus Atılgnlık Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin farklı yaşlarda olmaları ile stres yaşantılarında kullandıkları problem çözme, sosyal destek arama, kendini suçlama, hayal etme ve kaçınma gibi başaıkma stratejileri arasında önemli düzeyde bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, cinsiyet faktörüne ilişkin olarak öğrencilerin stresle başaıkma stratejileri ve sosyal destek arama puanlarında önemli düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrenciler birbirleriyle karşılaştırıldıklarında bu öğrencilerin problem çözme, kendini suçlama, hayal etme ve kaçınma yönünden önemli düzeyde farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin atılgn veya çekingen davranış özellikleri göstermesinin, stresle başaıkma stratejileri yönünden önemli farklılıklar gösterdiği araştırmanın sonuçları arasındadır.

Özer (2001), ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başaıkma stratejileri ve benlik imgelerinin, cinsiyet, doğum sırası, sosyo-ekonomik düzey ve sınıf düzeyleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma, 2000-2001 öğretim yılında Adana il merkezlerindeki genel liselerin birinci ve ikinci sınıflarından seçilen 145’i kız 137’si

erkek olmak üzere toplam 282 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin genel olarak stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerini ölçmek üzere “Başa çıkma Stratejisi Ölçeği” (BSÖ), benlik imgesini ölçmek için ise “Offer Benlik İmgesi Ölçeği” (OBİÖ) kullanılmıştır. Araştırmada, benlik imgesi ile stresle başa çıkma stratejilerinden kaçınma stratejisi arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca, tüm örnekleme erkeklerle göre kızların, alt sosyo-ekonomik düzeyde olanlara göre de orta sosyo-ekonomik düzeyde olanların daha olumlu benlik imgesi sergiledikleri bulunmuştur. Ergenlerin doğum sırası ve sınıf düzeylerinin, benlik imgelerinde farklılık yaratmadığı belirtilmiştir. Ergenlerin doğum sırası ile sosyo-ekonomik düzeylerinin, stresle başa çıkma stratejilerinde farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, kızların erkeklerle göre sosyal destek ve kaçınma stratejilerini, II. sınıfta olanların ise I. sınıfta olanlara göre problem çözme ve kaçınma stratejisini daha fazla kullandıkları bulunmuştur.

Ercan (2002) yaptığı araştırmada, altıncı sınıfta okumakta olan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve stresle başa çıkma yollarını, aile özelliklerine ve bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, 2000-2001 öğretim yılında, İzmir il merkezinde 11 ilköğretim okulundaki 129’ u kız, 128’ i erkek olmak üzere toplam 257 öğrenci, 257 anne (256 öz, 1 üvey) ve 257 babadan (252 öz, 5 üvey) oluşmuştur. Öğrencilerin, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri çocuklar için “Yükleme Biçimi Ölçeği” (CASQ), stresle başa çıkma yolları “Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa çıkma Stratejileri Ölçeği” (SYBSÖ) ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, anne ve babaların çocuklarının hatalı davranışlar karşısında gösterdikleri tutumlara göre öğrencilerin stresle başa çıkmada kullandıkları stratejilerin farklılaştığı bulunmuştur.

Anneleri tarafından fiziksel olarak cezalandırılan çocukların stresle başa çıkma; kaçınma, hayal etme, kendini suçlama stratejilerini en çok kullanan çocuklar olduğu ortaya çıkmıştır. Babaları tarafından cezalandırılan çocukların stresle başa çıkma kaçınma ve kendini suçlama stratejilerini en çok kullananlar oldukları bulunmuştur. .

Çiftçi (2002) yaptığı araştırmada, bir grup lise öğrencisinin stresle başa çıkma düzeyleri ile strese karşı dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir ilindeki dört farklı liseden üçüncü sınıfa giden 168 kız, 82 erkek olmak üzere toplam 250 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Stres Yaşantılarıyla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (SYBSÖ), Strese Karşı Dayanıklılık Envanteri (SKD), Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda strese karşı dayanıklılık ile kendini suçlama düzeyi arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Diğer başa çıkma stratejileri ile strese karşı dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır.

Korkut (2003) tarafından yapılan araştırmada, saldırganlık düzeyleri farklı lise öğrencilerinin üç farklı stresle başa çıkma yolunu kullanma açısından bazı değişkenlere göre farklı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada, 491 öğrenciden Stres Ölçeği, Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile bilgi toplanmıştır. Araştırma sonucunda, saldırganlık düzeyleri farklı olan gençlerin kişisel özelliklerini stres kaynağı olarak görüp görmemelerinin stres yaşarken problem çözme yolunu kullanmalarında farka yol açtığı tespit edilmiştir. Aynı araştırmada, annelerinin eğitim durumu ortaöğrenim olan ve stres kaynağı olarak aile içi iletişimsizliği göstermeyen kız öğrencilerin daha fazla sosyal destek arama yolunu tercih ettikleri saptanmıştır. Bununla

birlikte, saldırganlık düzeyi az olan öğrencilerin problem çözme yolunu daha fazla kullandıkları, saldırganlığı fazla olan ve anneleri ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin ise kaçınma yolunu daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

Ülkemizde, konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalarda daha çok ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma yollarını farklı değişkenlere göre incelendiği gözlenmektedir. Cinsiyet, benlik algısı, doğum sırası, sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn tutumları, anne-babanın eğitim durumu bu değişkenler arasında yer almaktadır. Buna karşın, Stresle başa çıkma yollarına yönelik deneysel araştırmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Yapılacak yeni çalışmaların, stresi yoğun yaşayan ergenlerin ve buna yönelik yeni çözüm yolları arayan psikolojik danışmanların çalışmalarına yardımcı olacağı beklenmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama aracı, stresle başa çıkma programı ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, grup rehberliği programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma beceri düzeyleri üzerindeki etkisini saptamayı amaçlayan deneysel bir araştırmadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplu ön test-son test deney deseni kullanılmıştır.

Kontrol gruplu ön-test ve son-test modelinde, araştırmacı tarafından tesadüfî olarak seçilen iki grup bulunur. Bu gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır. Modelde, ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 1991). Araştırma deseni Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son test
Deney Grubu	Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaçıkma Stratejileri Envanteri	12 oturumluk Grup Rehberliği Programı	Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaçıkma Stratejileri Envanteri
Kontrol Grubu	Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaçıkma Stratejileri Envanteri	-----	Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaçıkma Stratejileri Envanteri

Tablo 1’ de görüldüğü gibi, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaçıkma Stratejileri Ölçeği (SYBSÖ) uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanmasından sonra, deney grubundaki öğrencilere haftada bir oturum olmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan 12 oturumluk grup rehberliği programı uygulanmıştır. Bu süre içinde kontrol grubu herhangi bir işleme tabi tutulmamıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2003-2004 öğretim yılı İlkurşun İlköğretim Okuluna devam eden sekizinci sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Araştırma 16’ sı deney ve 16’ sı kontrol grubunda olmak üzere 32 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin 3’ü erkek 13’ ü kız; kontrol grubundaki öğrencilerin de 3’ ü erkek, 13’ü kızdır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak amacıyla İlkurşun İlköğretim Okulu sekizinci sınıfa devam eden 109 öğrenciye “Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği” uygulanmış ve uygulama sonunda öğrencilerin aldıkları puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Deney ve kontrol grupları, stresle başa çıkma beceri puanları düşük 32 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisinin atanmasıyla oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta stresle başa çıkma stratejileri açısından fark olup olmadığını saptamak üzere her iki grubun stres yaşantılarında kullanılan başa çıkma stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark .05 önem düzeyinde t-testi ile karşılaştırmıştır. Tablo 2’ de deney ve kontrol gruplarının Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği’ ne ait ön test uygulamalarına ilişkin t-testi karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 2

Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullanılan

Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği Ön Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları,

Standart Sapmaları ve t - Değeri

Gruplar	n	$\bar{X}$	s	t	Sonuç
Deney	16	119.0	13.4	-0,02	P > .05 Önemsiz
Kontrol	16	119.1	11.9		

Tablo 2’ de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği ön test puanlarının ilişkin aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerini belirlemek amacıyla Aysan (1994) tarafından geliştirilen “Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği

(SYBSÖ)

SYBSÖ, bireylerin farklı alanlarda karşılaştıkları potansiyel stres yaşantılarında gösterecekleri davranışları ölçmek için hazırlanmış bir araçtır. SYBSÖ toplam 45 maddeden oluşmakta ve birbirinden bağımsız beş alt ölçeği kapsamaktadır. Alt ölçekler ileri düzeyde patolojik ve klinik vakalar dışındaki bireylerin duygu ve davranışlarına yön veren bilişsel beklentilerini değerlendirebilecekleri maddelerden oluşmaktadır. Problem çözme, sosyal destek arama, kendini suçlama, hayal etme ve kaçınma stratejileri, SYBS ölçeğinin maddelerinin alt ölçeklere ayırımında bir ölçüt olarak kullanılmıştır (Aysan, 1988).

SYBSÖ, kuramsal çerçevesini Lazarus’un Etkileşimsel Stres Modeli’ni oluşturduğu WCCL’den (The Ways of Coping Checklist) yararlanılarak hazırlanmıştır. “Başa çıkma Yolları Listesi (WCCL), Lazarus ve arkadaşlarının geliştirdiği yedi faktörlü ölçeğin, Vitaliano ve arkadaşları tarafından yeniden değerlendirilip beş faktörlü ölçeğe

dönüştürüldüğü bir araçtır. WCCL’de faktör analizi çalışmaları sonucu stres yaşantılarında kullanıldığı belirlenen; problem çözme, sosyal destek arama, kendini suçlama, hayal etme ve kaçınma stratejileri, SYBS ölçeğinin maddelerinin alt ölçeklere ayrımında bir ölçüt olarak kullanılmıştır. SYBSÖ’deki stres yaşantılarında kullanılan başa çıkma stratejilerine ilişkin maddelerin beş alt ölçek halinde gruplanması WCCL’nin yapısal özelliği doğrultusunda şekillenmiştir. Araştırmada kullanılan SYBS Ölçeği ise Aysan (1994) tarafından bu ölçeğe dayanılarak hazırlanmış ve geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

SYBSÖ Alt Ölçek Tanımları

SYBS Ölçeği’nin alt ölçeklerini, stres yaşantılarında kullanılan bilişsel süreç ve davranış biçimlerini içeren başa çıkma stratejilerine ilişkin maddeler oluşturmuştur. Problem çözme, sosyal destek arama, kendini suçlama ve hayal etme gibi başa çıkma stratejilerinin ölçüldüğü nitelik aşağıda verilmiştir (Aysan, 1988) :

Problem Çözme: Bireyin içinde bulunduğu durumu kendi lehine çevirmek ve çevresi ile etkileşimde denge oluşturmak amacıyla iç ve dış taleplere ilişkin kaynakları değerlendirdiği bilişsel süreçleri uygulamaya koymasına yönelik davranışlar olarak tanımlanabilir.

Sosyal Destek Arama: Sosyal destek arama bir davranış olarak bireyin yakın çevresinden yardım isteme ve diğerlerinin vereceği desteği kabul etmesiyle ilgilidir. Sosyal desteğe sahip olmanın stres yaşantılarının istenmeyen etkilerine karşı bireyi koruyucu bir etkisi olduğu kabul edilmektedir.

Kendini Suçlama: Suçluluk duygularının varolması, bireyin genel olarak karşılaştığı durumları gerçekçi olarak değerlendirmesi gerektiği zamanlarda kendini yetersiz görmesi ile ilgilidir. Bireyin kendini suçlaması kişiliğini olumsuz olarak etkilemekte, onu mutsuz edebilmektedir.

Kaçınma: Bireyin kendisini gerçek tehdit tehlikesinin varlığından uzaklaştırmasıdır. Bireyin bilişsel olarak hazırlık yapması ve süreç içinde kaygı duyması önceden algılanan tehdidin gerçekleşmesi durumunda yaşantısıyla başa çıkmadaki dayanıklılığını artırmaktadır.

Hayal Etme: Çoğunlukla ergenlik döneminde ergenler bulundukları dönemin getirdiği çatışmalardan kaçarak özbenliklerini koruyabildikleri fantastik öğelerle süslü bir hayal dünyasına yönelik bir yaşam biçimine sahiptirler .

Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği'nin (SYSBÖ)

Geçerliliği ve Güvenirliği

Aysan (1988), ölçeğin geçerliliği ile ilgili olarak yaptığı istatistiksel analizlerde problem çözmenin depresyon düzeyi ile negatif anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu, kendini suçlama ve kaçınma düzeylerinin depresyon düzeyi ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bu noktada ölçek bilişsel kuram çerçevesinde açıklandığında geçerliliğinin yüksek olduğu kabul edilmektedir.

Yapılan faktör analizi sonucunda beş faktör yapısı ortaya çıkmıştır. Bunlar sırasıyla, problem çözme, sosyal destek arama, kendini suçlama ve kaçınma olarak

belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin bir faktöre ait olmalarındaki temel ölçüt maddenin faktör yükünün en az 30 olması ile belirlenmiştir. Faktörler öz değerleri en az 1.0 olup toplam varyansın % 56,9'unu açıklamaktadır. Maddelerin alt ölçek toplam puanları ile olan korelasyonlarının karşılanması sonucunda elde edilen korelasyon katsayılarının tatmin edici olduğu belirlenmiştir. Alt ölçeklerin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları .70 ile .85 arasında değişmektedir (Ercan, 2002).

SYBSÖ'nün Puanlanması

SYBS ölçeği 45 maddeden oluşmaktadır. Maddeler beş ayrı alt ölçeği oluşturacak şekilde birleştirilerek düzenlenmiştir. Alt ölçekler ve ölçeklere ilişkin madde numaraları aşağıdaki gibidir :

- a) Problem Çözme: 5, 9, 11, 18, 21, 26, 27, 41, 42
- b) Sosyal Destek Arama: 7, 10, 13, 31, 34, 36, 38, 44, 45
- c) Kendini Suçlama: 3, 6, 14, 17, 20, 22, 24, 29, 33
- d) Kaçınma: 1, 2, 4, 15, 23, 30, 32, 35, 40
- e) Hayal etme: 8, 12, 16, 19, 25, 28, 37, 39, 43

Yukarıda belirtilen beş alt ölçek birbirinden bağımsız olarak ele alınmışsa da değerlendirmede beş alt ölçek iki gruba ayrılmıştır. Problem çözme ve sosyal destek arama alt ölçekleri stres yaşantılarında kullanılan etkin davranışları ölçmeleri bakımından bir grup altında toplanarak değerlendirme yoluna gidilmiştir. Problem çözme, sosyal destek arama puanları yüksek olan bireylerin stres yaşantılarının

istenmeyen etkilerini denetim altına alacakları ve etkin olabilecekleri şeklinde değerlendirilmektedir (Aysan, 1988).

Kendini suçlama, kaçınma ve hayal etme ölçekleri ise ikinci grup altında toplanmıştır. Buna göre, kendini suçlama, hayal etme ve kaçınma alt ölçeği puanları yüksek olan bireylerin etkisi olmayan bilişsel çabaları kullanarak stres yaşantılarında denetim sağlayamadıkları ileri sürülmektedir (Aysan, 1988).

SYBSÖ'de cevaplar tüm alt ölçekler için, a) çok uygun, b) uygun, c) karasızım, d) uygun değil ve e) hiç uygun değil olmak üzere beş derecelidir. Ölçeğe verilen cevaplar değerlendirilirken a'ya 5, b'ye 4, c'ye 3, d'ye 2 ve e'ye 1 puan verilmektedir.

Bu araştırmada, genç bir stresle başa çıkma beceri puanı elde edebilmek için kendini suçlama, kaçınma ve hayal etme alt ölçeklerini karşılayan maddelerin puanlaması küçükten büyüğe doğru yapılmıştır. Buna göre, belirtilen alt ölçeklere verilen cevaplar değerlendirilirken; a'ya 1, b'ye 2, c'ye 3, d'ye 4 ve e'ye 5 puan verilmiştir. Böylece söz konusu alt ölçeklerde puanların yükselmesi, etkisiz stratejinin daha az kullanıldığı dolayısıyla stresle başa çıkma becerisinin arttığı anlamına gelmektedir. Aşağıda, SYBSÖ'nin her alt ölçeğinin kapsadığı madde sayısı ve puanlaması ile ilgili bilgiler verilmiştir.

1. Problem Çözme Alt Ölçeği : Ölçekte, bu alt ölçeğe ilişkin 9 madde bulunmaktadır. Alt ölçekten alınan en düşük puan 9, en yüksek puan 45'tir. Bireyin bu alt ölçeğe ilişkin puanının yüksek oluşu Problem Çözme Strateji kullanma düzeyinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

2. Sosyal Destek Arama Alt Ölçeği : Ölçekte, bu alt ölçeğe ilişkin 9 madde bulunmaktadır. Alt ölçekten alınan en düşük puan 9, en yüksek puan 45'tir. Bireyin bu alt ölçeğe ilişkin puanının yüksek oluşu Sosyal Destek Arama Strateji kullanma düzeyinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3. Kendini Suçlama Alt Ölçeği: Ölçekte, bu alt ölçeğe ilişkin 9 madde bulunmaktadır. Alt ölçekten alınan en düşük puan 9, en yüksek puan 45'tir. Bireyin bu alt ölçeğe ilişkin puanının yüksek oluşu Kendini Suçlama Strateji kullanma düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

4. Kaçınma Alt Ölçeği : Ölçekte, bu alt ölçeğe ilişkin 9 madde bulunmaktadır. Alt ölçekten alınan en düşük puan 9, en yüksek puan 45'tir. Bireyin bu alt ölçeğe ilişkin puanının yüksek oluşu Kaçınma Strateji kullanma düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

5. Hayal Etme Alt Ölçeği : Ölçekte, bu alt ölçeğe ilişkin 9 madde bulunmaktadır. Alt ölçekten alınan en düşük puan 9, en yüksek puan 45'tir. Bireyin bu alt ölçeğe ilişkin puanının yüksek oluşu Hayal Etme Strateji kullanma düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada, SYBSÖ' den alınan puanların yükselmesi stresle başa çıkma becerisinin arttığını göstermektedir. Ölçekten alınan en düşük puan 45, en yüksek puan 225'tir. Ölçeğin uygulandığı grubun puanlarının aritmetik ortalaması alındığında, bireyin puanının ortalamasının altında kalması stresle başa çıkma beceri düzeyi düşük, ortalamasının üstünde olması ise stresle başa çıkma beceri düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Grup Rehberliği Programı

Deney grubuna 12 hafta süre ile haftada bir kez 60 dakika olmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan grup rehberliği programı uygulanmıştır. Bu süre içinde kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır.

Deney grubuna uygulanan grup rehberliği programı, daha çok bilişsel başa çıkma becerileri geliştirme ve gevşeme eğitimi içeren okul temelli bir programdır. Program hazırlanırken Meichenbaum ve Deffenbacher tarafından geliştirilmiş olan "Stres Aşılama Eğitimi"nden yararlanılmıştır. Uygulama sırasında; gevşeme eğitimi (temel nefes egzersizi, progressif gevşeme), rol oynama, bilişsel yeniden yapılandırma (ABCDE modelini kavrama) gibi teknikler kullanılmıştır. Programda, etkili iletişim kurabilme, stresi tanıma ve kendi stres tepkilerinin farkına varabilme, kendi kaygı tepkilerinin farkına varabilme ve yaşadığı kaygıya yönelik olumlu başa çıkabilme becerileri geliştirme, sosyal ortamlarda rahat davranabilme, değerleri tanıma ve değer oluşturabilme, öfkeyi tanıma ve öfkeyi kontrol edebilme, çatışmalarının farkına varabilme ve yaşadığı çatışmalarla başa çıkabilme, problemlerinin farkına varma ve bunları çözebilme, verimli ders çalışma ve zamanı etkili kullanma, hedef belirleme ve

karar verebilme gibi becerileri kazandırmaya yönelik davranışsal amaçlar, işlem basamakları ve değerlendirme basamakları yer almış ve uygulanmıştır.

Hazırlık Oturumu

Bu oturumun amacı, “grubun amaç ve kurallarını öğrenme ve grup üyeleriyle tanışma” olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda her üye kendini gruba tanıttı ve gruba gelme amaçlarını ifade etti ve kendisine verilen Form 1’ deki soruları cevapladı (Form 1-14 Ek-I’de verilmiştir). Tanışma ve bireysel amaçların ifade edilmesinden sonra üyelere birer adet grubun amaç ve kurallarının yazılı olduğu Form-2’ler verildi. Grup kuralları ve amaçları okunduktan sonra ergenlik dönemindeki bireylerin yaşadığı stres ve bu stresin kısa ve uzun vadedeki etkileri kısaca anlatıldı. Konu ile ilgili sorular cevaplandıktan sonra oturumda yapılanların kısa özeti yapıldı ve ileriki oturumların yeri ve zamanı hatırlatılarak oturum sonlandırıldı.

Birinci Oturum

Bu oturumun amacı “etkili iletişim kurabilme” olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda her üyeye sözel ve sözel olmayan mesajların önemini kavrama; dinleme türlerini kavrama; iyi bir konuşmacı ve iyi bir dinleyici olmak için gerekli kuralları öğrenme ve kendi konuşma ve dinleme becerilerini bu kurallara göre değerlendirme; iletişimi engelleyen ifade biçimlerini tanıma gibi davranışsal amaçları kazandırmak için sözel ve sözel olmayan mesajların etkili iletişim kurmadaki önemi çeşitli örneklerle anlatıldı.

İşlemin ikinci basamağı olan dinleme ile ilgili davranışsal amaçların kazanılması için dinleyici türleri tahtaya yazılarak açıklandı. Ardından üyelere ikişerli alt gruplar oluşturmaları istendi. Her alt gruba birer adet Form-3 verilerek bir üye dinleyici diğeri ise konuşmacı olarak dinleyici tiplerini rol değiştirerek canlandırmaları ve değişik dinleyici tipleri karşısındaki duygularını tüm grupla paylaşmaları istendi.

İşlemin üçüncü basamağında üyelere birer adet Form-4 verildi ve kendilerinden bu formu incelemeleri istendi. Form-4’ teki kuralları dikkate alarak üyelere, bir hafta boyunca kendi konuşma ve dinleme tarzlarına dikkat etmeleri ve bu kurallardan hangilerine uyup hangilerine uymadıkları ev ödevi olarak verildi.

Son işlem basamağında, iletişimi engelleyen ifade biçimleri tahtaya yazılarak açıklandı ve her bir ifade biçiminden birer örnek verilerek üyelere hafta boyunca karşılaşabilecekleri iletişim engellerine dikkat etmeleri istendi.

Oturuma yönelik değerlendirme soruları cevaplandıktan sonra oturum sona erdi.

İkinci Oturum

Bu oturumun amacı, “stresi tanıma ve kendi stres tepkilerinin farkına varabilme” şeklinde oluşturulmuştur. Davranışsal amaçları ise stresi tanıma ve stres altında bir insanın özelliklerini kavrama; stresin fizyolojik ve psikolojik olmak üzere kısa ve uzun vadedeki etkileri hakkında bilgi sahibi olma; kendi stres tepkilerini fizyolojik ve psikolojik olarak ifade etme olarak belirlenmiştir.

Oturuma birinci oturum sonunda verilen ev ödeviyle ilgili üyelerin yaşantıları paylaşarak başladı. Üyeler kendi dinleme ve konuşma tarzlarını değerlendirdiler ve karşılaştıkları iletişim engellerini paylaştılar.

Stresi tanıma ve stres altındaki bir insanın özelliklerini kavrama davranışsal amacını gerçekleştirmek için stresin ne olduğu ve stres altındaki insanın özellikleri örneklerle anlatıldı. Daha sonra işlemin ikinci basamağındaki davranışsal amacın gerçekleştirilmesi için stresin fizyolojik ve psikolojik olmak üzere kısa ve uzun vadedeki etkileri anlatıldı. Üçüncü davranışsal amacın gerçekleştirilmesi için üyelerden yaşadıkları bir stres anını düşünmeleri ve bu anı rol oynama yoluyla sahnede canlandırmaları istendi. Her rol oynama egzersizinden sonra sahnede üye stres anındaki fizyolojik ve psikolojik tepkilerini grupla paylaştı. Üyelere, bir hafta boyunca karşılaşılabilecekleri bir stres durumu karşısındaki fizyolojik ve psikolojik tepkilerini not etmeleri ev ödevi olarak verildi.

Oturuma yönelik değerlendirme soruları cevaplandıktan sonra oturum sona erdi.

Üçüncü Oturum

Bu oturumun amacı, “kendi kaygı tepkilerinin farkına varma ve yaşadığı kaygıya yönelik olumlu başa çıkabilme becerileri geliştirme” olarak belirlendi. Oturumun davranışsal amaçları, kaygıyı fizyolojik ve psikolojik olarak tanıma; yaşadığı yoğun bir kaygı durumunu ifade ederek kendi kaygı tepkilerinin farkına varma; yaşadığı kaygıya yönelik olumlu başa çıkma becerileri geliştirme olarak saptandı.

Oturuma ikinci oturumun sonunda verilen ev ödeviyle ilgili üyelerin yaşantıları paylaşarak başladı. Birinci davranışsal amaç olan kaygıyı fizyolojik ve psikolojik olarak tanıma ile ilgili açıklamalar yapıldı. İkinci davranışsal amacın gerçekleştirilebilmesi için üyelerden yoğun kaygı yaşadıkları bir durumu düşünmeleri ve bu durum karşısındaki fizyolojik ve psikolojik tepkilerini yazmaları istendi. Yazı

tahtası, fizyolojik ve psikolojik tepkiler olarak iki sütuna ayrılarak üyelerin kaygı durumları ve kaygıya yönelik tepkileri ilgili sütunlara yazıldı. İşlemin üçüncü basamağındaki davranışsal amacın gerçekleştirilmesi için tahtada yazılan kaygı durumları tepkilerinin üzerinde sırasıyla durularak grup üyelerinden bu durumlara yönelik başa çıkma yolları önermeleri istendi. Beğenilen başa çıkma yolları gönüllü üyeler tarafından sahnede canlandırıldı. Rol oynama egzersizlerinden sonra her üye, önceden kağıda yazdığı kaygı durumuna yönelik seçtiği çözüm yolunu yazdı. Gönüllü üyelerden yazdıkları çözüm yolunu tüm grupla paylaşımları istendi.

Oturuma yönelik değerlendirme soruları cevaplandıktan sonra oturum sona erdi.

Dördüncü Oturum

Bu oturumun amacı, “gevşemeyi öğrenebilme” olarak belirlendi. Bu amaca ulaşmak için gevşemiş kişinin özelliklerini ve gevşemeyi tanıma; temel nefes egzersizini kavrama ve uygulama; doğru ve derin nefes alma ile gevşeme arasındaki ilişkiyi kavrama; progressif gevşemeyi kavrama ve uygulama yoluyla gerginlik ve gevşeme arasındaki farkı tanıma gibi davranışsal amaçlar saptandı.

Birinci davranışsal amacın gerçekleşmesi için gevşemiş kişinin özellikleri ve gevşeme konuları örneklerle anlatıldı. Daha sonra, ikinci davranışsal amacın gerçekleşmesi için temel nefes egzersizinin aşamaları gösterilerek üyelerin bu egzersizi uygulamaları sağlandı. İşlemin üçüncü basamağındaki davranışsal amaçları gerçekleştirmek için doğru ve derin nefes alma ve gevşeme arasındaki ilişki anlatıldı. Dördüncü davranışsal amacın gerçekleşmesi için ise progressif gevşeme ve bu gevşeme tekniğinin aşamaları uygulamalarla anlatıldı ve üyeler tarafından uygulanması sağlandı.

Temel nefes egzersizi veya progressif gevşeme egzersizini bir stres anında uygulamaları ve uygulama sonrasındaki düşünce duygu ve bedensel tepkilerini not etmeleri ev ödevi olarak verildi.

Oturuma yönelik değerlendirme sorularının cevaplandırılmasının ardından oturum sona erdi.

Beşinci Oturum

Bu oturumun amacı, “sosyal ortamlarda rahat davranabilme” olarak belirlendi. Davranışsal amaçları ise tanımadığı insanların olduğu bir toplulukta düşünce ve duygularını ifade etme; topluluk önünde herhangi bir konuda konuşma yapma olarak saptandı.

Oturuma dördüncü oturumda verilen ev ödevleriyle ilgili üyelerin yaşantılarının paylaşılmasıyla başladı. Tanımadığı insanların olduğu bir toplulukta düşünce ve duygularını ifade etme davranışsal amacını gerçekleştirmek için üyelerden kendilerini yabancıların bulunduğu bir kokteyl partide hayal etmeleri ve teker teker partideki kişilerin yanına giderek kendilerini tanıtmaları ve kısa bir süre sohbet etmeleri istendi. Uygulamadan sonra yeni biriyle tanışırken deneyimledikleri düşünce ve duyguları paylaşmaları ve sohbet ettikleri diğer üyelerin davranışlarına yönelik geribildirim vermeleri istendi. Bir sonraki oturuma kadar yeni biriyle tanışmaları ve bu tanışma sırasındaki düşünce ve duygularını not etmeleri ev ödevi olarak verildi.

İkinci davranışsal amacı gerçekleştirmek için üyelerden herhangi bir konu hakkında kısa bir konuşma tasarımları ve bu konuşmayı grubun önünde gerçekleştirmeleri istendi. Konuşmayı yapan üyenin, grup önünde konuşurken neler

hissettiğini paylaşımları ve diğer üyelerin konuşmayı yapan üyenin konuşma sırasındaki sözel ve sözsüz davranışlarına yönelik geribildirim vermeleri istendi.

Oturuma yönelik değerlendirme sorularının cevaplandırılmasından sonra oturum sonlandırıldı.

Altıncı Oturum

Bu oturumun amacı, “akılcı olmayan düşünce ve inançların farkına varabilme” olarak belirlendi. Doğru ve akılcı olmayan düşünce biçimlerimizin yaşadığımız stresle olan ilişkisini kavrama; ABCDEF modelini kavrama; kendi yaşadığı stres verici bir olayı ABCDEF modeline göre ifade etme ise davranışsal amaçlar olarak saptandı.

Oturuma beşinci oturumda verilen ev ödevleriyle ilgili üyelerin yaşantılarının paylaşılmasıyla başladı. İşlemin birinci basamağında hedeflenen davranışsal amaçların gerçekleştirilmesi için kişinin olayları değerlendirme ve hayata bakış açısının duygularımız ve bedensel tepkilerimizi nasıl etkilediği ve dolayısıyla nasıl strese yol açabildiği örneklerle anlatıldı ve akılcı olmayan düşünce biçimlerine örnekler verildi. Hedeflenen ikinci davranışsal amacı gerçekleştirmek için örnek bir olay ele alınarak ABCDEF modeli anlatıldı. Hedeflenen üçüncü davranışsal amacı gerçekleştirmek için üyelere birer adet Form-5 verilerek yaşadıkları stres verici bir olayı ABCDEF modeline göre değerlendirerek bunu forma yazmaları istendi. Üyelere gelecek oturuma kadar fark ettikleri akılcı olamayan düşünce biçimlerini not etmeleri ve bu düşünce biçimlerini ABCDEF modeline göre düzenleyerek bunların yerine akılcı seçenekleri yazmaları ev ödevi olarak verildi.

Oturuma yönelik değerlendirme soruları cevaplandıktan sonra oturum sonlandırıldı.

Yedinci Oturum

Bu oturumun amacı, “değerleri tanıma ve değer oluşturabilme” olarak belirlendi. Davranışsal amaçları ise kendi değerlerinin farkına varma ve bunları önem sırasına göre sıralayabilme; değerlerin kişiden kişiye değişebileceğinin farkında olma; değerlerin zaman içinde değişebileceğinin farkında olma; değerlerin kişinin kendi içinde de çatışabileceğinin farkında olma olarak saptandı.

Oturuma altıncı oturumda verilen ev ödevlerinin paylaşılmasıyla başladı. Birinci davranışsal amacı gerçekleştirmek için Form-6 dağıtılarak üyelere değerlerini belirlemeleri ve bunları önem sırasına göre listelemeleri istendi. İşlemin ikinci basamağındaki davranışsal amaçları gerçekleştirmek için üyelere ikişerli gruplara ayrılmalrı ve doldurdıkları form-6'ları birbirleriyle değiştirmeleri ve önem sırasına göre yazdıkları değerleri karşılaştırmaları sağlandı. Üçüncü davranışsal amacı gerçekleştirmek için bu defa form-6'lara beş yıl önceki değerlerini önem sırasına göre yazmaları istendi. Dördüncü davranışsal amacı gerçekleştirmek için tüm grubun eşit sayıda iki alt gruba ayrılması istenerek her alt gruba bir adet Form-7 verildi. Gruplar, Form-7'lerdeki durumları tartışarak bu durumlara yönelik değer öncelikleri doğrultusunda verdikleri kararları tüm grupla paylaştı.

Oturuma yönelik değerlendirme sorularının cevaplanmasından sonra oturum sonlandırıldı.

Sekizinci Oturum

Bu oturumun amacı, “öfkeyi tanıma ve öfkeyi kontrol edebilme” olarak belirlendi. Öfkeyi tanıma ve öfke tepkilerinin farkında olma; olumlu ve olumsuz öfke tepkilerini tanıma; öfkeyle yapıcı olarak başa çıkabilmenin temel kurallarını kavrama; öfke anında kendini sakinleştirme cümleleri bulma ve bunları kullanma davranışsal amaçlar olarak saptandı.

Birinci davranışsal amacı gerçekleştirmek için öfke hissedebileceğimiz durumlar anlatıldı ve üyelere gözlerini kapatmaları ve son zamanlarda yaşadıkları bir öfke anını hatırlamaları istendi. Gönüllü üyeler, yaşadıkları öfke anındaki duygu, düşünce ve bedensel tepkilerini paylaştılar. İşlemin ikinci basamağında, birer adet Form-8 dağıtıldı ve üyelerin öfke hissettikleri beş durumu ve bu durumlar karşısında duygularını ifade etme tarzlarını yazmaları istendi. Her üye hazırladığı listeden bir maddeyi okudu ve her madde ele alınarak öfkeyi olumlu ve olumsuz ifade yöntemleri belirlendi. Üçüncü davranışsal amacı gerçekleştirmek için öfkeyle yapıcı olarak başa çıkmanın temel kuralları örneklerle anlatıldı ve üyelerin bu kuralların hangilerine uyup hangilerine uymadıklarına dikkat etmeleri sağlandı. Önceden yaşadıkları veya bir hafta içinde yaşayabilecekleri herhangi bir öfke durumu karşısında olumlu başa çıkma aşamalarını uygulamaları ev ödevi olarak verildi. Dördüncü davranışsal amacı gerçekleştirmek için Form-9 dağıtıldı, formlarda yazılı olan ve kendi ilave edebilecekleri çözüm cümlelerini öfke durumlarında kullanmaları ve yaşantılarını not etmeleri ev ödevi olarak verildi.

Oturuma yönelik değerlendirme soruları cevaplandıktan sonra oturum sonlandırıldı.

Dokuzuncu Oturum

“Çatışmaların farkına varabilme ve yaşadığı çatışmalarla başa çıkabilme” bu oturumun amacı olarak belirlendi. Davranışsal amaçları ise çatışmayı tanıma ve çatışmanın oluşumunu kavrama; çatışma çözme tarzlarını tanıma ve kendi çatışma çözme tarzının farkına varma; olumsuz çatışma çözme tarzlarını olumlu çatışma çözme tarzlarıyla değiştirerek yaşadığı çatışmayı çözme olarak saptandı.

Oturuma sekizinci oturumda verilen ev ödevleriyle ilgili üyelerin yaşantılarının paylaşılmasıyla başlandı. Birinci davranışsal amacı gerçekleştirmek için çatışmanın tanımı yapıldı ve çatışmanın oluşum aşamaları teker teker ele alınarak örneklerle açıklandı. Çatışmayı ve çatışmanın oluşum aşamalarını kavrayabilmeleri amacıyla üyelerden birer meslek seçmeleri ve kendilerini savaş sonrası bir sığınakta olduklarını hayal etmeleri istendi. Yeterli yiyecek, su ve hava olmadığından üç kişinin ölmesi gerektiği bu yüzden hayatta kalabilmeleri için mesleklerinin önemini savunmaları istendi. Bu yolla yaşama gerekliliğini üyeleri çatışma yaşamaları sağlandı. İkinci davranışsal amacı gerçekleştirmek için çatışma çözme tarzları ele alındı. Üyelerden kendi çatışma çözme tarzlarına göre alt gruplara ayrılmaları istendi. Üçüncü davranışsal amaca ulaşmak için oluşturulan beş alt gruptaki üyeler bir çatışma konusu belirleyerek bu çatışmaya yönelik olumlu çözüm yolları buldular ve bunları tüm grupla paylaştılar.

Oturuma ait değerlendirme sorularının cevaplandırılmasının ardından oturum sonlandırıldı.

Onuncu Oturum

Bu oturumun amacı, “problemlerinin farkına varma ve çözebilme” olarak belirlendi. Davranışsal amaçları ise yaşamında karşılaştığı problemlerin farkına varma ve söyleme; tanımladığı problemin farklı çözüm yolları olduğunu ve bu çözüm yollarının farklı sonuçlarını fark etme; çözüm yollarından birini seçme olarak saptandı.

Birinci davranışsal amacı gerçekleştirmek için problemi tanımlamaya yardımcı olabilecek örnek sorular belirlendi. Üyelerin bu soruların yardımıyla yaşadıkları bir problemi somut olarak tanımlamaları istendi. Gönüllü üyeler tanımladıkları problemi tüm grupta paylaştı. İşlemin ikinci basamağındaki davranışsal amaçları gerçekleştirmek için üyelerden tanımladıkları problemlerine yönelik buldukları çözüm yollarının olumlu ve olumsuz sonuçlarını belirlemeleri istendi. Daha sonra, grubun ikiye bölünebilir alt gruplara ayrılması ve alt gruptaki üyelerin problemlerini paylaşarak dinleyici üyenin anlatılan probleme yönelik yeni bir çözüm yolu önermesi istendi. Üçüncü davranışsal amacı gerçekleştirmek için Form 10 dağıtıldı ve doldurulması istendi. Seçilen çözüm yolları paylaşıldıktan sonra değerlendirme soruları cevaplandı ve oturum sonlandırıldı.

Onbirinci Oturum

“Verimli ders çalışma ve zamanı etkili kullanma” bu oturumun amacı olarak belirlendi. Davranışsal amaçlar ise kendi ders çalışma becerileri gözden geçirme; zamanı planlamanın verimli ders çalışmaya olan etkisini kavrama ve kendi zamanını kullanma tarzını değerlendirme; zaman kaybına yol açan aktiviteleri belirleme ve bunlara ayrılan zamanı azaltarak yeni bir günlük, haftalık ve dönemlik plan oluşturma olarak saptandı.

Birinci davranışsal amacı gerçekleştirmek için Form 11 dağıtıldı ve üyelerin kendi ders çalışma becerilerini değerlendirmeleri sağlandı. İkinci davranışsal amacı gerçekleştirmek için üyelerden son dönemlerde zamanlarını kullanma tarzlarını belirlenen sorular yardımıyla değerlendirmeleri istendi. Üçüncü davranışsal amacı gerçekleştirmek için zaman kaybına yol açan aktiviteler üyeler tarafından belirlendi ve Form 12 verilerek buradaki bilgilerin yardımıyla üyelerden kendi yaşam tarzlarına uygun bir günlük, haftalık ve dönemlik plan yapmaları ev ödevi olarak verildi.

Oturuma ait değerlendirme sorularının cevaplanmasının ardından oturum sona erdi.

Onikinci Oturum

Bu oturumun amacı, “hedef belirleme ve karar verebilme” olarak belirlendi. Davranışsal amaçları ise yaşamında ulaşmayı istediği hedeflerin farkına varma ve bunları söyleme; yaşamında belirlediği hedeflere ulaşırken karar verme becerisi geliştirme; yaşamında belirlediği hedeflere ulaşırken plan yapma becerisi geliştirme olarak saptandı.

Oturuma onbirinci oturumda verilen ev ödevlerinin paylaşılmasıyla başlandı. Birinci davranışsal amacı gerçekleştirmek için üyelerden gözlerini kapatıp on yıl sonra yaşamlarında nelerin olmasını istediklerini düşünmeleri ve bunları bir liste halinde yazmaları istendi. İşlemin ikinci basamağındaki davranışsal amaçları gerçekleştirmek için karar vermeden önce sorulması gereken sorular tahtaya yazıldı ve Form 13 verilerek yazılan soruların da yardımıyla bunların doldurulması sağlandı. Üçüncü davranışsal amacı gerçekleştirmek için Form 12 dağıtılarak doldurulması istendi.

Üyelerin bu forma göre uzun, orta ve kısa erimli hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmak için uygulayacakları planları yazmaları sağlandı.

Üyelerin grup yaşantısında yönelik duygu ve düşünceleri alındıktan sonra gruba katıldıkları için hazırlanan teşekkür belgeleri kendilerine verildi.

Üyelere “Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaçıkma Envanteri” uygulandı ve üyelerle vedalaşarak oturum sonlandırıldı.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada verilerin çözümlemesi amacıyla tekrarlanmış ölçümler için varyans analizinin özel bir türü olan Split-Plot (2x2'lik) desen kullanılmıştır. Bu desen iki parçalı (deney-kontrol) desene uygun olarak geliştirilmiş ölçümler için (ön test, son test) tek faktör üzerinden iki boyutlu varyans analizi tekniğidir.

Tekrarlanmış ölçümler için iki boyutlu varyans analizinde farklı koşullarda tekrarlanmış ölçümlerin tümü aynı anda işleme alınmaktadır. Sonuçta satır etkisi, sütun etkisi ve satır-sütun etkisine ilişkin üç ayrı F değerine ulaşılmaktadır (Ferguson, 1989; Akt: Sarı, 1997).

Bu araştırmada, satırı oluşturan iki düzey var olup; birincisi deney, ikincisi kontrol grubunu göstermektedir (Deney – Kontrol). Sütunda ise iki ayrı koşuldaki ölçümleri gösteren ön test ve son test ölçümleri bulunmaktadır (Ön test – Son test).

Araştırmada, stresle başaçıkma becerisini artırıcı grup rehberliği programı bağımsız değişken; Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaçıkma Stratejileri Ölçeği'nin puanları bağımlı değişkendir. Buna göre, analizde deney ve kontrol grubunun Stres

Yaşantılarında Kullanılan Başaıkma Stratejileri leği puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Analiz ile satır ve sütün değişkenleri için temel etki testleri ve satır-sütün etkileşimi için de ortak etki testi yapılmaktadır. Burada, araştırmanın denenceleri bakımından asıl olan deney ve kontrol gruplarının n testten son teste birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan ortak etki testidir.

Araştırmada, istatistiksel önemlilik düzeyi .05 kabul edilmiştir. Bu analiz yöntemiyle elde edilen bulgular, araştırmanın “Bulgular” bölümünde tablolarla gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan denencelerin sınanmasına yönelik istatistiksel çözümler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Grup rehberliğinin öğrencilerin stresle başa çıkma beceri düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular denence sırasına göre sunulmuştur.

1. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Stres Yaşantılarında

Kullandıkları Başa çıkma Beceri Düzeylerine Etkisi

Burada, “Grup rehberliği yaşıntısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) stresle başa çıkma beceri düzeyleri, bu programa katılmayan öğrencilerin (kontrol grubu) stresle başa çıkma beceri düzeyinden daha yüksek olacaktır” şeklinde kurulan denence test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ’nin ön test ve son test uygulamalarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo-3’de verilmiştir.

Tablo 3

**Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ'nin Ön Test ve Son Test Puanlarının
Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Gruplar	Uygulama	n	$\bar{X}$	s
Deney	Ön Test	16	119.0	13.4
	Son Test	16	127.4	22.5
Kontrol	Ön Test	16	119.1	11.9
	Son Test	16	125.5	17.7

Başlangıçta, deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ'nin ön ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarının birbirine yakın oldukları ve her iki grubun puanlarının ortalamaları arasındaki farkın .05 anlamlılık düzeyi esas alındığında önemli olmadığı görülmüştü. Tablo-3'te deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Buna göre, deney grubunun SYBSÖ puanlarının ortalaması ön testte 119.0 iken, son testte 127.4'e çıkmıştır. Hiçbir programa katılmayan kontrol grubunun ise SYBSÖ puanlarının ortalaması ise ön testte 119.1 iken, son test puanlarının ortalaması 125.5 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ ön test ve son test puanları üzerinde yapılan tekrarlı ölçümler için iki boyutlu varyans analizi sonuçları Tablo-4'te verilmiştir.

Tablo 4
Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ Ön Test Son Test
Puanlarının ANOVA Sonuçları

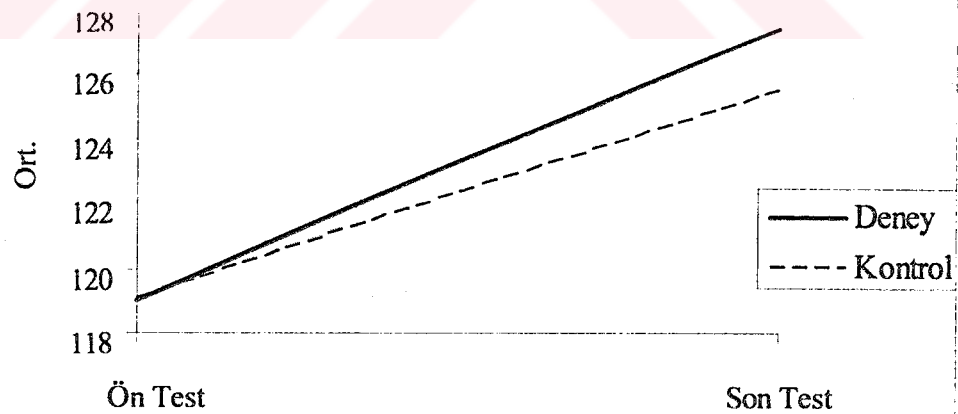
Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sonuç
Gruplararası	12029.86	31			
Grup (Deney-Kontrol)	13.141	1	13.141	.033	p > .857
Hata	12016.719	30	400.557		
Gruplarıçi	6074.501	32			
Ölçüm(Ön test- (Son test)	877.641	1	877.641	5.081	p < .032*
Grup x Ölçüm	15.016	1	15.016	.087	p > .770
Hata	5181.844	30	172.728		
Toplam	18104.361	63			

Tablo-4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir. [$F(1,30) = .033$, $p > .05$]. Grupların farklı zamanlardaki ölçümleri (ön test – son test) arasında ise anlamlı fark vardır [$F(1,30) =$

5.081 , $p < .05$] . Başka bir ifadeyle, deneklerin grup ayrımı yapmaksızın ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki farka ilişkin ölçüm temel etkisi anlamlı bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test SYBSÖ puanlarının ortalamaları arasındaki değişimin farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen grup * ölçüm ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1,30) = .087$, $p > .05$]. Böylece, “ Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) stresle başa çıkma düzeyleri, bu programa katılmayan öğrencilerin (kontrol grubu) stresle başa çıkma beceri düzeyinden daha yüksek olacaktır” şeklinde kurulan denence doğrulanmamıştır.

İki grubun ön test ve son test SYBSÖ puanlarının ortalamalarında gözlenen değişimler Şekil 1’ de gösterilmiştir.



Şekil 1. Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ Ön test ve Son test Puanlarının Ortalamaları

Şekil 1’ de görüldüğü gibi, iki grubun ön test ve son test SYBSÖ puanlarının ortalamalarındaki değişim benzer gerçekleşmiştir.

2. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Problem Çözme Strateji Düzeylerine Etkisi

Burada, “Grup rehberliği yaşıntısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Problem Çözme Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşıntıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) problem çözme stratejisi kullanma düzeylerinden daha yüksek olacaktır.” şeklinde kurulan deneye test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Problem Çözme Alt ölçeği ön test ve son test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ’nin Problem Çözme Alt Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Uygulama	n	$\bar{X}$	s
Deney	Ön Test	16	28.0	3.6
	Son Test	16	29.5	7.2
Kontrol	Ön Test	16	27.1	7.2
	Son Test	16	29.9	6.7

Tablo-5'te deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Buna göre, deney grubunun SYBSÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeği puanlarının ortalaması ön testte 28.0 iken, son testte 29.5'e çıkmıştır. Hiçbir programa katılmayan kontrol grubunun SYBSÖ 'nin Problem Çözme Alt Ölçeği puanlarının ortalaması ise ön testte 27.1 iken, son test puanlarının ortalaması 29.9 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ'nin Problem Çözme Alt Ölçeğinin ön test ve son test puanları üzerinde yapılan tekrarlı ölçümler için iki boyutlu varyans analizi sonuçları Tablo-6'da verilmiştir.

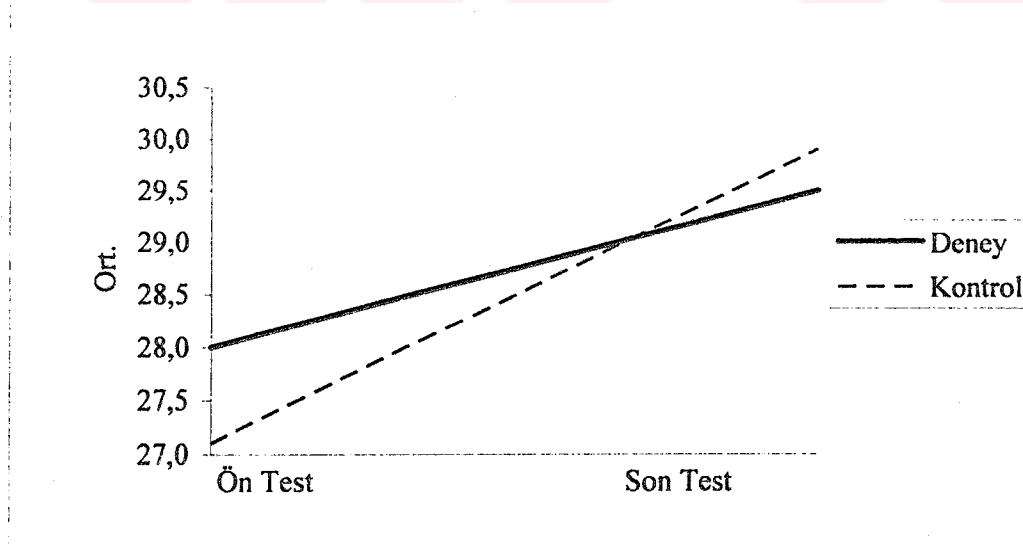
Tablo 6
Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ Problem Çözme Alt Ölçeği
Ön Test-Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sonuç
Gruplararası	1730.86	31			
Grup (Deney-Kontrol)	1.266	1	1.266	.022	p > .883
Hata	1729.594	30	57.653		
Grupları içi	808.501	32			
Ölçüm(Ön test- (Son test)	66.016	1	66.016	2.697	p > .111
Grup x Ölçüm	8.266	1	8.266	.338	p > .565
Hata	734.219	30	24.474		
Toplam	2539.361	63			

Tablo-6 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ Problem Çözme Alt Ölçeği puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1,30) = .022, p > .05$]. Grupların farklı zamanlardaki ölçümleri (ön test – son test) arasında da anlamlı bir fark yoktur [$F(1,30) = 2.697, p > .05$].

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test Problem Çözme puanlarının ortalamaları arasındaki değişimin farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen grup * ölçüm ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1,30) = .338, p > .05$]. Buna göre, “Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Problem Çözme Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) Problem Çözme Stratejisi kullanma düzeylerinden daha yüksek olacaktır” şeklinde kurulan denence doğrulanmamıştır.

İki grubun ön test ve son test SYBSÖ Problem Çözme Alt Ölçeği puanlarının ortalamalarında gözlenen değişimler Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamaları

Şekil 2' den de anlaşılacağı gibi, deney ve kontrol gruplarının Problem Çözme Stratejisi kullanma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı bulunmuştur.

3. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Sosyal Destek Arama Strateji

Düzeylerine Etkisi

Burada, “Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Sosyal Destek Arama Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) Sosyal Destek Arama stratejisi kullanma düzeylerinden daha yüksek olacaktır.” şeklinde kurulan denece test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Destek Arama Alt ölçeği ön test ve son test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ’nin Sosyal Destek Arama Alt Ölçeğinin Öntest ve Sontest Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Uygulama	n	$\bar{X}$	s
Deney	Ön Test	16	29.0	6.2
	Son Test	16	30.8	6.1
Kontrol	Ön Test	16	28.5	7.1
	Son Test	16	32.5	7.2

Tablo-7’de, deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ’nin Sosyal Destek Arama Alt Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Buna göre, deney grubunun SYBSÖ’nin Sosyal Destek Arama Alt Ölçeği puanlarının ortalaması ön testte 29.0 iken son testte 30.8’e çıkmıştır. Hiçbir eğitim programına katılmayan kontrol grubunun SYBSÖ ‘nin Problem Çözme Alt Ölçeği puanlarının ortalaması ise ön testte 28.5 iken, son test puanlarının ortalaması 32.5 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ’nin Sosyal Destek Arama Alt Ölçeğinin ön test ve son test puanları üzerinde yapılan tekrarlı ölçümler için iki boyutlu varyans analizi sonuçları Tablo-8’de verilmiştir.

Tablo 8

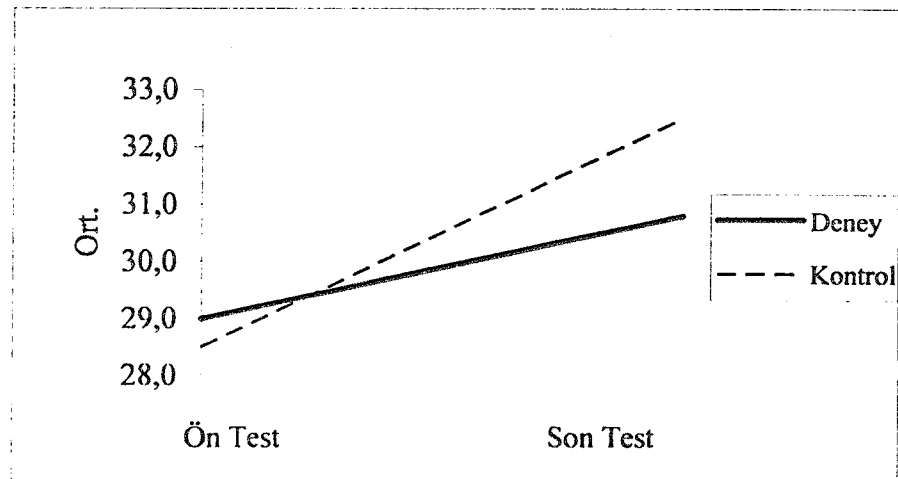
**Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ Sosyal Destek Arama Alt Ölçeği
Ön Test- Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sonuç
Gruplararası	2286.000	31			
Grup (Deney-Kontrol)	4.000	1	4.000	.053	p > .820
Hata	2282.000	30	76.067		
Grupları içi	586.000	32			
Ölçüm (Ön test (Son test))	132.250	1	132.250	9.152	p < .005*
Grup x Ölçüm	20.250	1	20.250	1.401	p > .246
Hata	433.500	30	14.450		
Toplam	2872.000	63			

Tablo-8'e göre, deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ Sosyal Destek Arama Alt Ölçeği puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1,30) = .053, p > .05$]. Grupların farklı zamanlardaki ölçümleri (ön test – son test) arasında ise anlamlı düzeyde fark vardır [$F(1,30) = 9.152, p < .05$]. Başka bir ifadeyle, deneklerin grup ayrımı yapmaksızın ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki farka ilişkin ölçüm temel etkisi anlamlı bulunmuştur

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test Sosyal Destek Arama puanlarının ortalamaları arasındaki değişimin farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen grup * ölçüm ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1,30) = 1.401, p > .05$]. Buna göre, “Grup rehberliği yaşıntısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Sosyal Destek Arama Stratejisi kullanma düzeyleri bu yaşıntıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) Sosyal Destek Arama stratejisi kullanma düzeylerinden daha yüksek olacaktır” şeklinde kurulan denence doğrulanmamıştır.

İki grubun ön test ve son test SYBSÖ Sosyal Destek Arama Alt Ölçeği puanlarının ortalamalarında gözlenen değişimler Şekil 3’ de gösterilmiştir.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Destek Arama Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamaları

Şekil 3’den de anlaşılacağı gibi, iki grubun ön test ve son test Sosyal Destek Arama Alt Ölçeği puanlarının ortalamalarındaki değişim benzer gerçekleşmiştir.

4. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Kendini Suçlama Strateji

Düzeylelerine Etkisi

Burada, “Grup rehberliği yaşıntısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Kendini Suçlama Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşıntıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) Kendini Suçlama stratejisi kullanma düzeylerinden daha düşük olacaktır.” şeklinde kurulan denence test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Kendini Suçlama Alt ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 9’ de verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ’nin Kendini Suçlama Alt Ölçeğinin

Ön test ve Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Uygulama	n	$\bar{X}$	s
Deney	Ön Test	16	16.8	5.3
	Son Test	16	20.8	5
Kontrol	Ön Test	16	17.8	4.5
	Son Test	16	17.9	5,9

Tablo- 9’da, deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ’nin Kendini Suçlama Alt Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Buna göre, deney grubunun SYBSÖ’nin Kendini Suçlama Alt Ölçeği puanlarının ortalaması ön testte 16.8 iken, son testte 20.8’e çıkmıştır. Hiçbir eğitim programa katılamayan kontrol grubunun SYBSÖ’nin Kendini Suçlama Alt Ölçeği puanlarının ortalaması ise ön testte 17.8 iken, son test puanlarının ortalaması 17.9 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ’nin Kendini Suçlama Alt Ölçeğinin ön test ve son test puanları üzerinde yapılan tekrarlı ölçümler için iki boyutlu varyans analizi sonuçları Tablo-10’da verilmiştir.

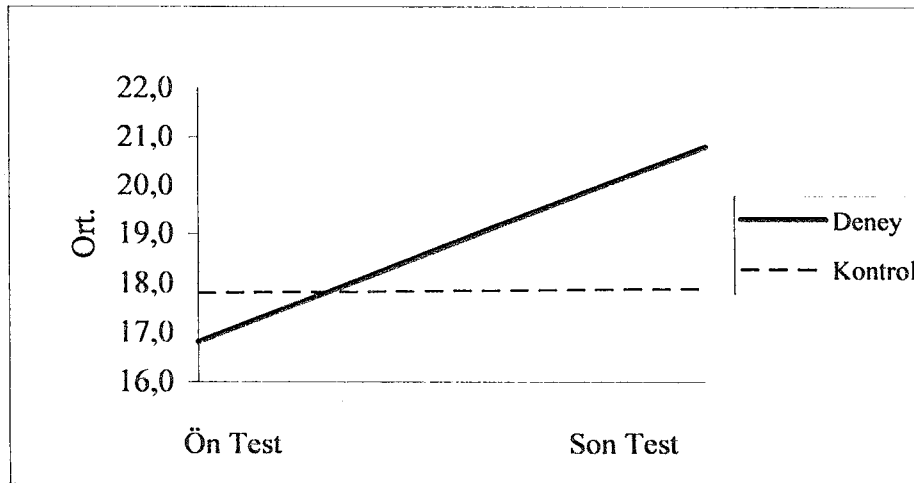
Tablo 10
Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ Kendini Suçlama Alt Ölçeği Ön test
Son test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sonuç
Gruplararası	1099.235	31			
Grup	13.141	1	13.141	.363	p > .551
(Deney-Kontrol)					
Hata	1086.094	30	36.203		
Gruplarıçi	499.501	32			
Ölçüm(Ön test-	66.016	1	66.016	5.331	p < .028*
(Son test)					
Grup x Ölçüm	62.016	1	62.016	5.008	p = < .033*
Hata	371.469	30	12.382		
Toplam	1598.736	63			

Tablo-10'a göre, deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ Kendini Suçlama Alt Ölçeği puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1,30) = .363, p > .05$]. Grupların farklı zamanlardaki ölçümleri (ön test – son test) arasında ise anlamlı düzeyde bir fark vardır [$F(1,30) = 5.331, p < .05$].

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test kendini suçlama puanlarının ortalamaları arasındaki değişimin farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen grup * ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1,30) = 5.008, p < .05$]. Buna göre, “Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Kendini Suçlama Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) Kendini Suçlama Stratejisi kullanma düzeylerinden daha düşük olacaktır” şeklinde kurulan denence doğrulanmıştır.

İki grubun ön test ve son test SYBSÖ Kendini Suçlama Alt Ölçeği puanlarının ortalamalarında gözlenen değişimler Şekil 4’ de gösterilmiştir.



Şekil 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Kendini Suçlama Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamaları

Şekil 4’ den de anlaşıldığı gibi, deney grubunun “Kendini Suçlama Stratejisi” kullanma düzeyi azalırken (ortalamaların yükselmesi stratejinin daha az kullanıldığı anlamına gelmektedir), kontrol grubunun Kendini Suçlama Stratejisi kullanma düzeyinde önemli bir değişim görülmemiştir.

5. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Kaçınma Strateji

Düzeylerine Etkisi

Burada, “ Grup rehberliği yaşıntısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Kaçınma Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşıntıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) Kaçınma stratejisi kullanma düzeylerinden daha düşük olacaktır.” şeklinde kurulan denece test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Kaçınma Alt ölçeği ön test ve son test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ’nin Kaçınma Alt Ölçeğinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Uygulama	n	$\bar{X}$	s
Deney	Ön Test	16	24.3	3.9
	Son Test	16	26.0	6.2
Kontrol	Ön Test	16	27.0	5.5
	Son Test	16	25.5	5.1

Tablo- 11’de, deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ’nin Kaçınma Alt Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Buna göre, deney grubunun SYBSÖ’nin Kaçınma puanlarının ortalaması ön testte 24.3 iken, son testte 26’ya çıkmıştır. Hiçbir eğitim programa katılmayan kontrol grubunun SYBSÖ’nin Kaçınma Alt Ölçeği puanlarının ortalaması ise ön testte 27.0 iken son test puanlarının ortalaması 25.5 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ’nin Kaçınma Alt Ölçeğinin ön test ve son test puanları üzerinde yapılan tekrarlı ölçümler için iki boyutlu varyans analizi sonuçları Tablo-12’de verilmiştir.

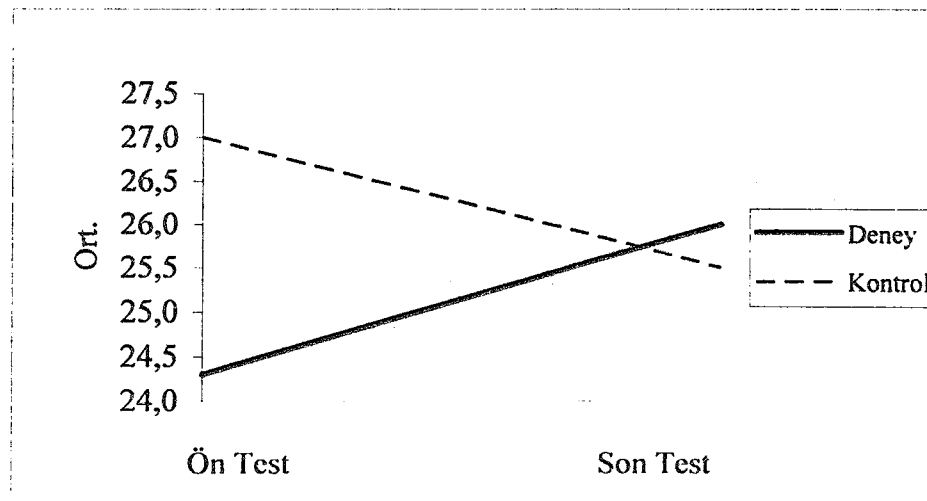
Tablo 12
Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ Kaçınma Alt Ölçeği Ön Test Son Test
Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sonuç
Gruplararası	1128.985	31			
Grup (Deney-Kontrol)	17.016	1	17.016	.459	p > .503
Hata	1111.969	30	37.066		
Grupları içi	615.501	32			
Ölçüm (Ön test (Son test)	.141	1	.141	.007	p > .932
Grup x Ölçüm	40.641	1	40.641	2.121	p > .156
Hata	574.719	30	19.157		
Toplam	1744.486	63			

Tablo-12 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ Kaçınma Alt Ölçeği puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir. [$F (1.30) = .459, p > .05$]. Grupların farklı zamanlardaki ölçümleri (ön test- son test) arasında da anlamlı düzeyde fark yoktur [$F (1.30) = .007, p > .05$].

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test Kaçınma puanlarının ortalamaları arasındaki değişimin farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen grup * ölçüm ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F (1.30) = 2.121, p > .05$]. Buna göre, “Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Kaçınma Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) Kaçınma Stratejisi kullanma düzeylerinden daha düşük olacaktır” şeklinde kurulan denence doğrulanmamıştır.

İki grubun ön test ve son test SYBSÖ Kaçınma Alt Ölçeği puanlarının ortalamalarında gözlenen değişimler Şekil 5’ de gösterilmiştir.



Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Kaçınma Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamaları

Şekil 5’den de anlaşılacağı gibi, deney ve kontrol gruplarının Kaçınma Stratejisi kullanma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı bulunmuştur.

6. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Hayal Etme

Düzeylerine Etkisi

Burada, “Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Hayal Etme Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) Hayal Etme stratejisi kullanma düzeylerinden daha düşük olacaktır.” şeklinde kurulan deneye test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Hayal Etme Alt ölçeği ön test ve son test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13

**Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ’nin Hayal Etme Alt Ölçeğinin
Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Gruplar	Uygulama	n	$\bar{X}$	s
Deney	Ön Test	16	20.5	5
	Son Test	16	20.1	6.4
Kontrol	Ön Test	16	18.5	6.1
	Son Test	16	19.6	5.5

Tablo-13’de, deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ’nin Hayal Etme Alt Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Buna göre, deney grubunun SYBSÖ’nin Hayal Etme puanlarının ortalaması ön testte 20.5 iken, son testte 20.1 olarak bulunmuştur. Hiçbir eğitim programına katılmayan kontrol grubunun SYBSÖ ‘nin Hayal Etme Alt Ölçeği puanlarının ortalaması ise ön testte 18.5 iken son test puanlarının ortalaması 19.6 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ’nin Hayal Etme Alt Ölçeğinin ön test ve son test puanları üzerinde yapılan tekrarlı ölçümler için iki boyutlu varyans analizi sonuçları Tablo-14’de verilmiştir

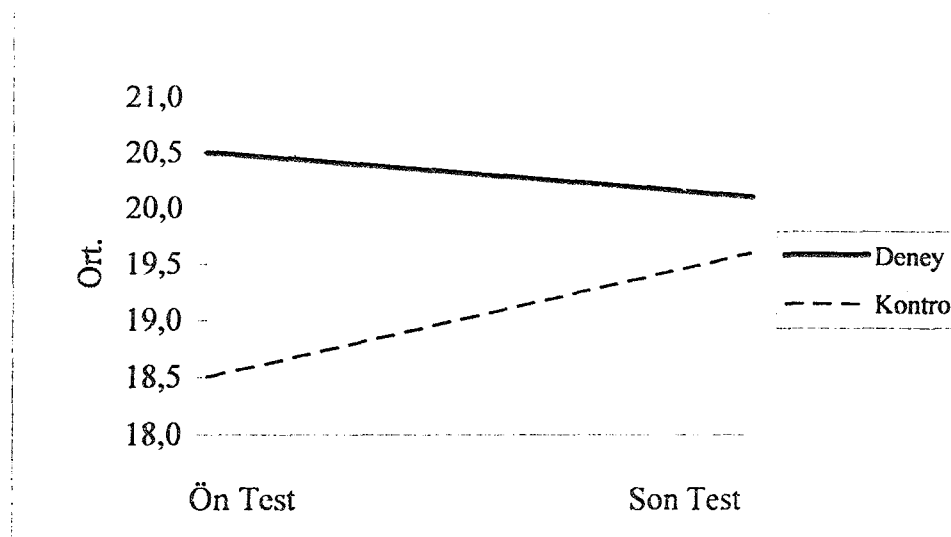
Tablo 14
Deney ve Kontrol Gruplarının SYBSÖ Hayal Etme Alt Ölçeği Ön Test Son Test
Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sonuç
Gruplararası	1534.000	31			
Grup	25.000	1	25.000	.497	p > .486
(Deney-Kontrol)					
Hata	1509.000	30	50.300		
Gruplariçi	554.000	32			
Ölçüm(Ön test	2.250	1	2.250	.124	p > .727
(Son test)					
Grup x Ölçüm	9.000	1	9.000	.497	p > .486
Hata	542.750	30	18.092		
Toplam	2088.000	63			

Tablo-14 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının SYBSÖ Hayal Etme Alt Ölçeği puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1.30) = .497, p > .05$]. Grupların farklı zamanlardaki ölçümleri (ön test son test) arasında da anlamlı düzeyde fark yoktur [$F(1.30) = .124, p > .05$].

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test Hayal Etme puanlarının ortalamaları arasındaki değişimin farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen grup * ölçüm ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1.30) = .497, p > .05$]. Buna göre, “Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Hayal Etme Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) Hayal Etme Stratejisi kullanma düzeylerinden daha düşük olacaktır” şeklinde kurulan denence doğrulanmamıştır.

İki grubun ön test ve son test SYBSÖ Hayal Etme Alt Ölçeği puanlarının ortalamalarında gözlenen değişimler Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Hayal Etme Alt Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamaları

Şekil 5'den de anlaşılacağı gibi, deney ve kontrol gruplarının Hayal Etme Stratejisi kullanma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı bulunmuştur.



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, grup rehberliği programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular tartışılarak yorumlanmıştır. Tartışma ve yorum bulgular bölümündeki sıraya göre yapılmıştır.

1. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Stres Yaşantılarında

Kullandıkları Başa Çıkma Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların

Tartışılması ve Yorumu

Birinci denence, “Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) stresle başa çıkma düzeyleri bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) stresle başa çıkma beceri düzeylerinden daha yüksek olacaktır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular birinci denenceyi destekler nitelikte değildir. Başka bir ifadeyle, deney ve kontrol gruplarının stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma beceri düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı bulunmuştur (Bkz. Tablo - 3 ve Tablo - 4).

Ulaşılan literatürde, araştırmanın bu bulgusunu destekleyen bir araştırma bulgusuna rastlanmıştır. Hains (1994), uyguladığı okul temelli bilişsel davranışçı stres

yönetimi programının ergenlerin öfke ve stres düzeyini azaltmada etkili olmadığını saptamıştır.

Bu araştırmanın yukarıda ifade edilen bulgusu ile tutarsız sonuçlar gösteren araştırma bulguları mevcuttur. Nitekim, Hains ve arkadaşları (1992), Kiselica ve ark. (1994), Saunders ve arkadaşları (1996), Sheey ve Horan (2000), Hirakawa, Yagi ve Miyata (2002) grup rehberliği programlarının öğrencilerin stres ve kaygı düzeylerini azalttığını saptamışlardır.

Bu çalışmada, grup rehberliğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma beceri düzeyini artırmada etkisiz olmasının bir nedeni, ergenlerin aile içi çatışmalardan kaynaklanan stresi çok yoğun yaşamalarına, grup rehberliği uygulamaları sırasında ebeveynlere ve diğer aile üyelerine yönelik herhangi bir etkinlik yapılmamasına bağlanabilir. Yapılan uygulamada ebeveynlerle yaşanan çatışmalara daha fazla yoğunlaşılsaydı ve bu konuyla ilgili ebeveynlerin de katıldığı oturumlar eklenseydi ergenlerin stresle başa çıkma becerilerinde belki artış görülebilirdi.

Uygulanan programın stresle başa çıkma beceri düzeyini artırmada etkisiz olmasının bir diğer nedeni, araştırmanın yapıldığı okulun fiziksel şartlarının yetersizliğine bağlanabilir. Bazı oturumların kütüphanede yapılması süreci olumsuz etkilemiş ve deney grubundaki ergenlerin dikkatlerini grup yaşantısına verememiş olmalarına neden olmuş olabilir.

Araştırmacının ilk defa grup lideri olarak yapılandırılmış bir grubu yönetmesinden kaynaklanan bazı eksiklikler de grup sürecini olumsuz etkilemiş

olabilir. Özellikle, ergen gruplarında rastlanabilen denek kaybı olasılığı araştırmacının kaygı yaşamasına ve süreçten çok grubu bir arada tutabilmeye odaklanmasına neden olmuş olabilir.

Ulaşılan bazı yurtdışı kaynaklı araştırmalarda, bu tür stresle başa çıkma programlarına grup oturumlarının yanı sıra bireysel psikolojik danışma oturumlarının da eklendiği saptanmıştır. Programa bireysel psikolojik danışma oturumlarının eklenmesi stres yaşantılarına daha fazla yoğunlaşılmasını sağlayabilir ve programın etkililiğini artırabilirdi.

2. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Problem Çözme Strateji

Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

İkinci denence, “Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Problem Çözme Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) Problem Çözme Stratejisi kullanma düzeylerinden daha yüksek olacaktır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ikinci denenceyi destekler nitelikte değildir. Başka bir ifadeyle, deney ve kontrol gruplarının Problem Çözme Stratejisi kullanma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı bulunmuştur (Bkz. Tablo – 5 ve Tablo – 6).

Ulaşılan literatürde, bu bulguyu destekler nitelikte herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Yukarıda ifade edilen bulguyu desteklemeyen bazı araştırmalar mevcuttur. Kazdin, Esveltd, Karen ve Unis (1987), Compas (1987), Hains ve Szjakowski (1992), Lochman (1992) problem çözme beceri eğitiminin dahil edildiği

grup rehberliği programlarının, ergenlerin bireysel ve sosyal problem çözme strateji düzeylerini artırdığını saptamışlardır.

Bu araştırmada grup rehberliğinin, öğrencilerin Problem Çözme Stratejileri üzerinde etkisiz olmasının nedeni, uygulama kapsamındaki ergenlerin gelişim özelliklerine bağlanabilir. Nitekim, Printz, Shermis ve Webb (1999) yaptıkları araştırmada, ergenlerin stres kaynaklarıyla başa çıkma becerilerini değerlendirmişler ve problem çözme becerilerinin yeterince gelişmemiş olduğunu ve irrasyonel düşüncelerinin daha fazla olduğunu bulmuşlardır. Yine, Şahin (1995) tarafından yapılan bir araştırmada ergenlerin yaşları büyüdükçe Problem Çözme Stratejisini daha yoğun olarak kullandıkları bulunmuştur. Donaldson, Prinstein, Danovsky ve Spirito (2000) tarafından yapılan araştırmada, 14-17 yaşlarındaki ergenlerin 9-14 yaşlarındaki ergenlere göre stres yaşantısının niteliğine bakmaksızın daha geniş çapta başa çıkma stratejisi kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yine, 14-17 yaşlarındaki ergenlerin, akılcı düşünme, problem çözme ve duyguları düzenleme gibi etkili stratejileri yaşları küçük ergenlere göre daha fazla kullandıklarını saptamışlardır. Orta ergenlik dönemindeki öğrenciler (13-14 yaş) , düşünce, duygu ve davranış açısından sürekli gelişim ve değişim içerisinde dirler. Bununla birlikte, fiziksel gelişim içinde olmaları da kendilerini kararsız, tutarsız ve yorgun hale getirmektedir. Bütün bu faktörler ergenlerin karşılaştıkları problemler karşısında yetersiz kalmaları sonucunu doğurabilir.

Programda, problem çözme becerisi geliştirmeye yönelik sadece tek bir oturumun bulunması, öğrencilerin problem çözme becerisini öğrenmemiş olmalarına neden olmuş olabilir. Problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik oturum sayısının artırılması programın bu beceriye yönelik etkililiğini artırabilirdi.

3. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Sosyal Destek Arama Strateji Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Üçüncü denence, “Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Sosyal Destek Arama Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) Sosyal Destek Arama Stratejisi kullanma düzeylerinden daha yüksek olacaktır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular üçüncü denenceyi destekler nitelikte değildir. Başka bir ifadeyle, deney ve kontrol gruplarının Sosyal Destek Arama Stratejisi kullanma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı bulunmuştur (Bkz. Tablo – 7 ve Tablo – 8).

Ulaşılan literatürde, bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

Deney grubunun sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması, grup rehberliğinin öğrencilerin Sosyal Destek Arama Stratejileri üzerinde etkisiz olmasına neden olmuş olabilir. Nitekim, Aysan (1988) tarafından yapılan araştırmada, ekonomik düzeyi düşük olan bireylerin üst sosyo-ekonomik düzeye göre Sosyal Destek Arama Stratejisini daha az kullandıkları bulunmuştur.

Grup rehberliğinin deney grubunun Sosyal Destek Arama Stratejisi üzerinde etkili olmamasının bir diğer nedeni, ergenlik döneminin gelişim özelliklerinden kaynaklanabilir. Printz, Shermis ve Webb (1999) yaptıkları araştırmada, ergenlerde algılanan sosyal desteğin yeterince gelişmemiş olduğunu bulmuşlardır. Bu durum, ergenlerin karşılaştıkları sorunları kendi başlarına çözmeye çalışmalarına ve Sosyal Destek Arama Stratejisini kullanmamalarına neden olmuş olabilir.

4. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Kendini Suçlama Strateji Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Dördüncü denence, “Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) Kendini Suçlama Stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) Kendini Suçlama Stratejisi kullanma düzeylerinden daha düşük olacaktır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular dördüncü denenceyi destekler niteliktedir. Başka bir ifadeyle, deney grubundaki öğrencilerin kendini suçlama düzeyleri, kontrol grubu öğrencilerinin kendini suçlama düzeylerinden daha düşük çıkmıştır (Bkz. Tablo – 9 ve Tablo – 10).

Ulaşılan literatürde bu bulguyu doğrudan destekleyen ve desteklemeyen araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

Bu araştırmada grup rehberliği, ergenlerin Kendini Suçlama Stratejilerini azaltmıştır. Gerek ergenliğin gelişim özelliklerinden gerekse okul ve aile yaşamından kaynaklanan stres yaşantılarıyla karşı karşıya kalan ergenler çoğu zaman yalnız olduklarını düşünebilirler. Akranlarının da benzer sorunlarla mücadele ettiklerinin farkında olamayan ergenler sorunlarından dolayı kendilerini suçlayabilirler. Grup yaşantısının paylaşımcı ve kabul edici ortamı ergenlerin yaşadıkları mücadelelerde yalnız olmadıklarını hissettirmiş olabilir.

Aysan (1988) tarafından yapılan araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen ergenlerin, yüksek sosyo-ekonomik ailelerden gelen ergenlere göre Kendini Suçlama Stratejisini daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Ailelerinin

ekonomik yetersizliğinden utanan ve bundan dolayı kendini suçlu hisseden ergenler, grup yaşantısı aracılığıyla arkadaşlarının da benzer koşullarda yaşadıklarını fark etmiş ve bundan dolayı kendilerini suçlama eğilimleri azalmış olabilir. Grup rehberliği programına katılan öğrenciler, duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri bir ortam bulmakla birlikte bir grubun üyesi olma sorumluluğunu da üstlenmişlerdir. Bu durum, kendilerini daha değerli ve önemli hissetmelerine, dolayısıyla kendilerini daha az suçlamalarına neden olmuş olabilir.

Bununla birlikte, Çiftçi (2002) tarafından yapılan araştırmada strese karşı dayanıklılık ile kendini suçlama düzeyi arasındaki ilişki önemli bulunmuş, diğer başa çıkma stratejileri ile strese karşı dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki önemli bulunmamıştır.

5. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Kaçınma Strateji Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Beşinci denence, “Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) kaçınma stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) kaçınma stratejisi kullanma düzeylerinden daha düşük olacaktır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular beşinci denenceyi destekler nitelikte değildir. Başka bir ifadeyle, deney ve kontrol gruplarının kaçınma stratejisi kullanma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı bulunmuştur (Bkz. Tablo – 11 ve Tablo – 12).

Ulaşılan literatürde, bu bulguyu destekler nitelikte olan herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Yukarıda ifade edilen bulguyu desteklemeyen bazı araştırma bulguları mevcuttur. Kazdin, Esveldt, Karen ve Unis (1987), Alden (1989), Kiselica (1992) yaptıkları araştırmalarda, grup rehberliğinin kaçınma davranışını azalttığını ortaya koymuşlardır.

Bu araştırmada grup rehberliğinin Kaçınma Stratejisi üzerinde etkili olmamasının nedeni uygulama kapsamına alınan ergenlerin gelişim özellikleri olabilir. Şahin (1995) ve Özer (2001) tarafından yapılan araştırmalarda, ergenliğin ilk ve orta döneminde problem çözme ve sosyal destek arama gibi etkili stratejiler yerine kaçınma stratejisinin daha fazla kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu dönemlerde ergenlerin, karşılaştığı stres yaşantıları karşısında mücadele etme gücü bulamayınca kaçınma davranışını tercih ettikleri ve bu yüzden grup rehberliği programının Kaçınma Strateji üzerinde etkisiz olduğu düşünülebilir.

6. Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Hayal Etme strateji Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Altıncı denence, “Grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin (deney grubu) hayal etme stratejisi kullanma düzeyleri, bu yaşantıyı geçirmeyen öğrencilerin (kontrol grubu) hayal etme stratejisi kullanma düzeylerinden daha düşük olacaktır” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular altıncı denenciyi destekler nitelikte değildir. Başka bir ifadeyle, deney ve kontrol gruplarının Hayal Etme Stratejisi kullanma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı bulunmuştur (Bkz. Tablo – 13 ve Tablo – 14).

Ulaşılan literatürde bu bulguyu destekler nitelikte olan ve olmayan herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

Bu araştırmada, grup rehberliği ergenlerin Hayal Etme Stratejileri üzerinde etkili olmamıştır. Ergenlik döneminde baskı altında olduğunu hisseden ve kişiliğini bulma çabasında olan bireyin, gerçek yaşamın bunaltıcılığından uzaklaşmak amacıyla hayal kurma eğilimi fazla olabilir. Nitekim, Aysan (1988), Printz, Shermis ve Webb (1999) ve Özer (2001) yaptıkları araştırmalarda, ergenliğin özellikle ilk ve orta yıllarında yoğun olarak Hayal Etme Stratejisinin kullanıldığını saptamışlardır. Bu stratejiyi yoğun olarak kullanılması ergenlik döneminin gelişimsel bir özelliği olduğundan grup rehberliği programının bu strateji üzerinde etkisiz kalmasına yol açmış olabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, grup rehberliğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma becerilerine etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması sonucunda, grup rehberliği programına katılan öğrencilerin kendini suçlama stratejisini kullanma düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilere göre düştüğü görülmüştür. Ancak, grup rehberliği programına katılan ve katılmayan öğrencilerin stresle başa çıkma beceri düzeyleri; problem çözme, sosyal destek arama, kaçınma ve hayal etme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında şu öneriler sunulabilir :

1. İlköğretim düzeyinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin daha etkili olabilmesi için grup rehberliği uygulamaları yaygınlaştırılabilir.
2. Hazırlanan grup rehberliği programlarında bazı oturumlar velileri de kapsayacak şekilde düzenlenebilir veya velilere yönelik ayrı oturumlar hazırlanabilir.
3. Programın etkililiğinin artırılması amacıyla kazandırılmak istenilen hedef davranışlara ve becerilere yönelik birden fazla oturum düzenlenerek program daha yoğunlaştırılmış hale getirilebilir.
4. Bu araştırmada izleme çalışması yapılmamıştır. İzleme çalışmalarına da yer veren grup rehberliği etkinlikleri düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, V. N. (2001). *Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri*. (3.baskı). Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Alden, L. (1989). Short-term structured treatment for avoidant personality disorder. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 57 , 756-764.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (2.baskı). İstanbul : Alfa Basım Yayın Ltd.Şti..
- Aysan, F.; Thompson, D. & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies, and perceived health in a group of high school students: A Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology*, 162, 402-411.
- Aysan, F. (1988). *Lise öğrencilerinin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bakırcıoğlu, R. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. (5. baskı). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Baltaş A.& Baltaş Z. (2002). *Stres ve başa çıkma yolları*. (21. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bonaguro, J.A.; Rhonehouse, M.& Bonaguro, E.W. (1988). Effectiveness of four school health education projects upon substance use, self-esteem and adolescent stress. *Health Education Quaterly*, 15, 81-92.
- Benjamin, L. (1987). *Understanding and managing stress in the academic world*. An ERIC/CAPS Digest, Ann Arbor, MI: ERIC Claeringhouse on Counseling and Personnel Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED291017) ERIC veritabanından Aralık 12, 2003'te alınmıştır.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara : Bilim ve Sanat Yayınları.

- Caplan, M.; Weissberg, R.; Grober, J. & Sivo, P. (1992). Social competence promotion with inner-city and suburban young adolescents : Effect on social adjustment and alcohol use. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 60, 56- 63.
- Carroll M.R.& Wiggins, J. (1990). *Elements of group counseling*. Denver, Colorado : Love Publishing Company.
- Compas, B. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
- Corey, G. (2001). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. (6th Ed.). California: Brooks / Cole Publishing Company.
- Corey, G. (2002). *Groups process and practice*. (6th ed.). California: Brooks / Cole Publishing Company.
- Cormier, S.& Hackney, H. (1993). *The professional counselor: A process guide to helping* (2th ed.). Boston: Allyn&Bacon.
- Cormier, S. & Cormier, B. (1997). *Interviewing strategies for helpers, fundamental skills and cognitive behavioral interventions*. California: Brooks / Cole.
- Curlette, W.; Kern, R.; Matheny, K.B & Summers, Y. (1996) . *Relationship of the BASIS-A inventory to stress coping*. Georgia State University, Atlanta, GA.: USA. American Educational Research Association Conference, April, 1996. [http: // gsu.edu](http://gsu.edu) adresinden Temmuz 20, 2003'te alınmıştır.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan insana*. (3. baskı). Ankara: RemziYayınevi.
- Çiftçi, M.P. (2002). *Bir grup lise öğrencisinin stresle başa çıkma yolları ile strese karşı dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Donaldson, D.; Prinstein, M.; Danovsky, M. & Spirito, A. (2000). Patterns of children's coping with life stress : Implications for clinicians. *Journal of Orthopsychiatry*, 70 , 351-359.
- Ercan, Ö. (2002). *İlköğretim okulu öğrencilerinin aile özellikleri, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve stresle başa çıkma yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Erkan, S. (2000). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*, Ankara : Pegem Yayınları.

Feller, R. (1994). *School counselor role in planning and integrating basic skills*. An ERIC/CAPS Digest, Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and student Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED378462) ERIC veritabanından Aralık 12, 2003'te alınmıştır.

Folkman, S. (1984). Personal control and stres and coping process: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839,852.

Gardner, J. R. (2002). *Changing distressing thoughts*. Retrieved March 20, 2003, <http://cognitivebehavior.com> adresinden Mart 20, 2003'te alınmıştır.

Garnefski, N.; Legerstee, J.; Kraaij, V.; Kommer, T.V. & Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety : A comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 25, 603-611.

Geçtan, E. (1993). *Çağdaş yaşam ve normaldışı davranışlar*. (7. baskı). İstanbul : Remzi Kitapevi.

Goldbeck, L. & Schmid, K. (2003). Effectiveness of autogenic relaxation training on children and adolescents with behavioral and emotional problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42, 1046-1054.

Gladding, S. T. (1994). *Effective group counseling*. An ERIC/CAPS Digest, Greensboro, NC: ERIC Cleringhouse on Counseling and Student Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED366856) ERIC veritabanından Aralık 12, 2003'te alınmıştır.

Görüş, Y. (1999). *Bir grup lise öğrencisinin alılganlık düzeyi ile stresle başa çıkma yolları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Hains, A.& Szjakowski. (1992). *Stress inoculation training*. Retrieved October [http:// Preventetion.psu.edu/STTI](http://Preventetion.psu.edu/STTI) adresinden Ekim 1, 2003'te alınmıştır.

Hains, A. (1994). The effectiveness of a school-based cognitive-behavioral stress management program with adolescents. *Journal of School Counselor*, 42, 114.

Herr, E & L., Cramer, S.H. (1996). *Career guidance and counseling through the life span*. (5th ed.). New York: Harper Collins College Publishers.

Iiokawa, K.; Yagi, A.& Miyata, Y. (2002). An examination of the effects of stres management training for japanese college students of social work. *Journal of Stres Management*, 9, 113,123.

Israclashvili, M. (1998). Preventetive school counseling: A stress inoculation perspective. *Professional School Counseling*, 1, 21.

Johnson, D. (1986). *Reaching out interpersonal effectiveness and self-actualisation*. (3th ed.). Pretence-Hall, New Jersey.

Jones, R.(n.d). *Sources of stres in the science classroom*. American Educational Research Association Conference, April, 1996. [http: // gsu.edu](http://gsu.edu) adresinden Temmuz 15, 2003'te alınmıştır.

Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (4.Baskı). Ankara: Dağ Ltd.Ştd ve Sanem Matbaası.

Kazdin, A.E.; Esveldt D.; Karen, F. & Unis, A. (1987). Problem-solving skills training and relationship therapy in the treatment of antisocial child behavior. *Journal of Counselling & Clinical Psychology*, 55, 76-85.

Kesgin, G. T. (1998). *Grup rehberliğinin kronik astımlı çocuğu olan ebeveynlerin stres düzeyleri ve stresle başaıkma stratejileri üzerindeki etkisine yönelik deneysel bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kern, R.; Summers,Y.; Curlette W.& Matheny. (1996). Relationship of the BASIS-A İnventry to stress coping.

Kiselica,M.S.(1992). *Stress inoculation training 2*.
[http:// Prevention.psu.edu/STTI.htm](http://Prevention.psu.edu/STTI.htm) adresinden Ekim 10, 2003'te alınmıştır.

Kiselica, M.S.; Baker, S.B.; Stanley, B.; Thomas, R.N. & Reedy, S. (1994). Effects of stress inoculation training on anxiety, stress and academic performance among adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 335-342.

Krenke, I.S. (2000). Causal links between stressful events, coping style and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691.

Korkut, F. (2003). Saldırganlık düzeyleri farklı lise öğrencilerinin stresle başa çıkma yolları. *3 P Dergisi*, 11 (4).

Köknel, E. (1992). *Stres*. Radikal Yayınları.

Külahoğlu, Ş. (2001). *Okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının geliştirilmesi*. (1.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Lochman, J. (1992). Cognitive behavioral intervention with aggressive boys: Three-year follow-up and preventive effects. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 60, 426-432.

Mahat, G. (1996). Stress and coping: first-Year nepalese nursing students in clinical settings. *Journal of Nursing Education*, 163, 35. PsycARTICLES veritabanından Ağustos 5, 2003'te alınmıştır.

Mallinckrodt, B. (1989). Social support and the effectiveness of group therapy. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 170-175.

Massey, M. (1998). *Promoting stress management: The role of comprehensive school health programs*. An ERIC/CAPS Digest, Washington, DC: ERIC Claeringhouse on Teaching and Teacher Education Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED421480) ERIC veritabanından Aralık 12, 2003'te alınmıştır.

Meichenbaum, D. (1996). Stress inoculation training for coping with stressors. *The Clinical Psychologist*, 49, 4-7.

Mullis, R.& Chapman, P. (2000). Age, gender, and self-esteem differences in adolescent coping styles. *The Journal of Social Psychology*, 140, 539.

Neider, T.& Krenke, İ.S. (2001). Coping with stress in different phases of romantic development. *The Journal of Adolesences*, 24, 297-311.

Özer, İ. (2001). *Ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin benlik imajı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Öztop, F. (2000). *Stresle başa çıkma yolları ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze İleri teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Pillay, A.& Wassenaar. (1997). Recent stressors and family satisfaction in suicidal adolescents in South Africa. *Journal of Adolescence*, 20, 155-162.
- Printz, B.; Shermis M.D.& Webb, P. M. (1999). Stres-buffering factors related to adolescent coping: A path analysis. *Journal of Adolescence*, 34, 715-734.
- Renk, K.& Greasy, G. (2003). The relationship of gender, gender identity and coping strategies in late adolescents. *Journal of Adolescence*, 26, 159-168.
- Robinson, E.& Rotter, J. (1991). *Coping with fears and stress*. An Arbor, MI
An ERIC/CAPS Digest, Ann Arbor, MI: ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED341888)
ERIC veritabanından Aralık 12, 2003'te alınmıştır.
- Sandin, B.; Valiente, R.& Joiner, T.E.(1998). Negative life events and adolescent suicidal behavior : a critical analysis from the stress process perspective. *Journal of Adolescence*, 21, 415-426.
- Sarı, E. (1997). *Grup rehberliğinin ilkökul 2. devre öğrencilerinin problemlerine ve benlik kavramlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Saunders, T.; Driskell, J.E.; Joan, H.& Salas, E. (1996). The effect of stress inoculation training on anxiety and performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 170-186.
- Schmitdt, J. (1999). *Counseling in schools*. (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Shechtman, Z. (2002). Child group psychotherapy in the school at the threshold of a new millennium. *Journal of Counseling & Development*, 80, 293.
- Sheehy, R.& Horan, J.J (2000). The effect of stress-innocation training on the anxiety and academic performance of first year law students. *Journal of Stres Management*, 11, 41-55. PsycARTICLES veritabanından Nisan 10, 2004'te alınmıştır.

- Smead, R. (1995). *Skills and techniques for group work with children and adolescents*, Illinois : Research Press.
- Şahin, H. (1995). *Yetiştirme yurtlarında kalan ve aileleriyle yaşayan liseli gençlerin stresle başa çıkma stratejileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara .
- Şahin, H. N. (1998). *Stresle başa çıkma, olumlu bir yaklaşım*. (3. baskı). Ankara : Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekinalp, E. B. (2001). *The effect of coping skills training program on The coping skills, hopelessness and stress levels of mothers of children with autism*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Thomas, E., Joiner, J. (2003). Contagion of suicidal symptoms as a function of assortative relating and shared relationship stress in college roommates. *Journal of Adolescence*, 495-504.
- Torsheim, T., World, B. (2001). School related stress, support and subjective health complaints among early adolescents : A multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 24, 701-713.
- Whitman, N. (1987). *Reducing stress among students*. An ERIC/CAPS Digest, Washington, DC : ERIC Clearinghouse on Higher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED284526) ERIC veritabanından Aralık 12, 2003'te alınmıştır.
- Yavuzer, H. (1992). *Çocuk psikolojisi*. (7. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. (5. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yöndem, Z. D.(1998). *Hükümlü kadınların stresle baş etme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek No :

1. Grup Rehberliği Formları (Form 1 – 14)
2. Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaıkma Stratejileri leği (SYBSÖ)
3. Deney Grubu ğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaıkma Stratejileri leği'nin n ve Son lmlerinden Almış Oldukları Puanlar
4. Kontrol Grubu ğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaıkma Stratejileri leği'nin n ve Son lmlerinden Almış Oldukları Puanlar

Ek - I

FORM- 1

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU

1. Adınız ve Soyadınız : Kız : Erkek :

2. Sınıfınız ve Numaranız :

3. Adresiniz ve Telefon Numaranız :

4. Annenizin : Adı ve Soyadı Sağ / Ölü Öz / Üvey Son Bitirdiği Okul Mesleği

5. Babanızın :

6. Kardeş Sayısı :

7. Evinizde kaç kişisiniz :

8. En başarılı ve en zayıf olduğunuz dersler :

9. Evde ders çalışmanıza yardımcı olan biri var mı varsa kim ?

10. Herhangi bir sağlık şikayetiniz var mı ?

12.Okul yaşamınız dışında yapmaktan hoşlandığınız veya yapmayı istediğiniz aktiviteler neler ?

13.Hoşlandığınız meslekleri yazınız:

14. Gelecekte neler bekliyorsunuz ?

15. Katıldığınız grup rehberliği programından neler bekliyorsunuz ?

FORM-2

Grup Amaçları :

1. Grup üyelerinin kendilerini tanımalarına ve anlamalarına yardımcı olmak
2. Grup üyelerinin birbirlerini tanıyıp anlamalarına yardımcı olmak
3. Üyelerin duygu ve düşüncelerini içtenlikle ifade edebilecekleri samimi ve güvenli bir ortam oluşturmak
4. Üyelerin, başkalarını dinleme ve başkalarının yaşantılarına duyarlılık kazanmalarına yardımcı olmak
5. Üyelerin stresi sadece kendilerinin yaşamadığını, diğerlerinin de stresi yaşadığını ve bu stresle başa çıkmada zorlandığını anlamalarına yardımcı olmak
6. Üyelerin stresle başa çıkmada kullandıkları olumsuz stratejileri olumlu stratejilerle değiştirmelerine yardımcı olmak

Grup Kuralları :

1. Grup oturumları 60 dakikadır.
2. Grupta konuşulanlar gizlidir, bunların üyeler tarafından grup dışında konuşulmaması beklenir.
3. Her üyenin düzenli olarak gruba katılması, duygu ve düşüncelerini içtenlikle ifade etmesi beklenir.
4. Grup üyeleri birbirlerini saygıyla dinlemeye ve anlamaya çalışacaklardır.
5. Gruba iki kez üst üste katılmayan, toplam üç kez katılmayan üye gruptan çıkarılır.
6. Grup üyeleri ev ödevlerini yapmakla ve gruptaki etkinliklere katılmakla yükümlüdür. İki kez üst üste ev ödevlerini yapmayan üye gruptan çıkarılır.

FORM-3

NASIL BİR DİNLEYİCİYİM ?

Görünüşte Dinleyicilik : Bazen karşınızdaki kişi dış görünüşüyle dinliyormuş gibidir, fakat iç dünyası bambaşka yerlerde dir ya da kafasında sizin söylediklerinizden daha önemli bir konu vardır.

Seçerek Dinleyicilik: Konuşan kişinin söylediklerinden kendi ilgilendiği bölümü duymak diğer söylenenleri dinlememek. İlgilendiği konu açılıncaya kadar görünürde dinlemek.

Saplanmış Dinleyicilik: Sürekli olarak belirli bir duygusal tonu yaşamak istemektir. Ne söylerseniz söyleyin ondan bir hü zün çıkarmak ya da her söylenenden espri, gülünecek bir şey çıkarmaya çalışmaktır.

Savunucu Dinleyicilik: Ne duyarsa duysun her söyleneni kendine yönelmiş bir saldırı saymak, hemen savunmaya geçmek. Sizin iyi niyetle söylediğiniz bir şeyi farklı algılamak ve alınmak.

Tuzak Kurucu Dinleyicilik : Bu tür dinleyiciler hiç seslerini çıkarmadan dinlerler, çünkü bunlar dinledikleri bilgilerden yararlanarak karşısındakini zor duruma sokacak fırsatlar yakalamaya çalışırlar. Siz başını zdan geçen bir olayı anlatırken, bir anda karşını zdaki nin, “ Bana yalan söyledin hani sen orayı hiç sevmezdin şimdi oraya gittiğini söylüyorsun” gibi sözleriyle karşılaşabilirsiniz.

Yü zey sel Dinleyicilik : Bu tür dinleyiciler, konuşanın kullandığı kelimelerin yüzeyinde kalır ve asıl altta yatan anlama ulaşamamaktır (Cüceloğlu, 1993) .

FORM-4

İYİ BİR KONUŞMACI OLMAK İÇİN TEMEL KURALLAR

1. Konuşmadan önce ne söylemek istediğinizi düşünün.
2. Sizi dinleyen kişinin sizi duyabileceği kadar yüksek sesle konuşun.
3. Hızlı olmayan ancak çok da yavaş olmayan bir tempo ile konuşun.
4. Konuştuğunuz kişinin yüzüne bakın.
5. Bildiğiniz ve sizin için önemli olan konularda konuşun.
6. Önemli kelimeleri ve fikirleri vurgulamak için ses tonunuzda inişlere ve çıkışlara yer verin.
7. Dinleyicinin sizin aktardıklarınızı anlayıp anlamadığını tartın.

İYİ BİR DİNLEYİCİ OLMAK İÇİN TEMEL KURALLAR

1. Yüzünüzü konuşmacıya dönün.
2. Konuşmacının gözlerine bakın.
3. Kendinizi germeyin ama dikkatli olun.
4. Konuşmacının sözlerini dinleyin ve ne söylediğini zihninizde canlandırmaya çalışın.
5. Konuşmacının sözünü kesmeyin, söyleyeceğiniz bir şey varsa sözünün bitmesini bekleyin.
6. Konuşma sırası size geldiğinde konuyu değiştirmeyin, aynı konuda devam edin. Sizin dile getirmek istediğiniz farklı bir konu varsa bunu konuşmacının getirdiği konuya ilişkin tepkilerinizi verdikten sonra yeni bir konu olarak dile getirin.
7. Anlamadığınız bir şey olursa, konuşmacı durakladığında ya da sözünü bitirdiğinde bunu sorun.
8. Konuşmacının duygularını ve içinde bulunduğu durumu anlamaya çalışın.
9. Konuşmacıya, sizin onu dinlediğinizi belirtmek için zaman zaman onun söylediklerini özetleyerek ona iletin.
10. Konuşmacıya, sözleri tamamlandığında geribildirimde bulunun (Erkan, 2000) .

FORM- 5

ABC, DEF FORMU

1. BÖLÜM

A : Yaşadığım Olay

B : Düşünce Biçimim

C : Hissettiğim Duygu

2. BÖLÜM

D: Yaşadığım Olaya Yönelik Düşünce
ve İnançlarımın Sorgulanması

E: Yeni Düşünce Biçimim

F: Hissetmek İstedğim Duygu

(Baltaş ve Baltaş, 2002)

FORM-6

Aşağıda insanların benimseyebileceği bazı değerler verilmiştir. Bunları sizin için olan önemine göre sıralamanız istenmektedir. Sizin için en önemli değeri 1. sıraya koyun, daha sonra sizin için önem derecesine göre değerleri ilgili sıraya yazın

DEĞERLER

Sağlık	Ekonomik güvence
Aile	Kendine saygı
Bilgi	Özgürlük
Ahlak	Saygınlık
Sevgi	Heyecanlı bir hayat
Eşitlik	Adalet
Şöhret	Arkadaşlık
Meslekte başarı	İç huzuru

ÖNEM SIRASI

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.

FORM-7

Durum 1.

En iyi arkadaşınızın matematiği zayıf ve siz ona sınavda hazırlanması için yardım etmeye söz verdiniz. Bir takım problemlerden dolayı iki kez söz verdiğiniz halde çalışmak için onların evine gidemediniz. Son olarak sınavdan iki gün önce Çarşamba akşamı saat 19.00 için söz verdiniz.

Çarşamba günü öğleden sonra 17.00 civarında siz arkadaşınızla çalışmanız için gereken malzemeleri toplarken, anneniz başka bir şehirde yaşayan, çok sevdiğiniz ve size nadiren gelen amcanızın akşam saat 19.00'da birkaç saatliğine ailenizi ziyarete geleceğini ve sizi görmeyi çok istediğini söyledi. Siz evde kalıp onu görmeyi çok istiyorsunuz ama diğer taraftan arkadaşınıza verdiğiniz söz var. Zaten daha önce de iki kez sözünüzü tutamadınız.

Arkadaşınıza verdiğiniz sözü mü yerine getireceksiniz ? Evde kalıp amcanızı mı göreceksiniz ? Bu durumda hangisi daha önemli ?

1. Aşağıya seçeneklerinizi yazın.

2. Bu seçeneklerinizin her birinin ortaya çıkaracağı sonucu bu bölüme yazın.

3. Seçeneklerden en uygununu belirleyin ve aşağıya yazın.

(Erkan, 2000)

Durum 2.

Öğretmeninizin çok pahalı olan teybi bir arkadaşınız tarafından çalındı. Bütün sınıf ve siz bunu yapanın kim olduğunu biliyorsunuz. Fakat kimse suçlunun kim olduğunu öğretmene söylemedi. Bazı arkadaşlarınızın o öğrenciden teybi geri vermesini istediğini ama onun bunu reddettiğini de duydunuz.

Bir hafta sonra öğretmeniniz sınıfa “ Teybi alanın geri getireceğini ümit ediyordum, ama ne yazık ki bu olmadı ve bu duruma çok üzıldüm. Hepinizin bunu yapanın kim olduğunu bildiğinizi sanıyorum ancak hiçbiriniz bu konuda bana bilgi vermedi”. Dedi.

Öğretmeninizin yaşadıkları sizi çok üzüyor. Ancak arkadaşlarınız bir sınıf arkadaşınızı ispiyon etmenin çok yanlış olduğunu düşünüyor.

Hangisi daha önemli; öğretmeninizin duyguları mı, yoksa bir sınıf arkadaşını ispiyon etmemek mi?

1. Aşağıya seçeneklerinizi yazın.

2. Bu seçeneklerinizin her birinin ortaya çıkaracağı sonucu bu bölüme yazın.

3. Seçeneklerden en uygununu belirleyin ve aşağıya yazın.

FORM-8

Çok kızdığınız veya rahatsız olduğunuz durumlar	Duygularınız	Duygularınızı ifade etme tarzınız
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

(Erkan, 2000)

FORM-9

ÇÖZÜM CÜMLELERİ FORMU

1. Sakin ol. Sadece rahatla.
2. Ben soğukkanlıyım, kendimi kontrol ederim.
3. Fazla üzülmemeliyim, olayları olduğu gibi kabul etmeliyim.
4. Deli olacak kadar öfkelenmek için bir sebep yok.
5. Kimseye kendimi ispatlamak zorunda değilim.
6. Beni öfkeliendiren bu olayın olumlu yönlerini de bulmaya çalışacağım.
7. Bunu beni öfkeliendirmesine izin vermeyeceğim.
8. O, bu kadar öfkeliyse, herhalde mutsuzdur.
9. Kişiler, istediğim, beklediğim, umduğum şeyleri daima göstermeyebilirler.
10. Kaslarım çok gergin. Sakin olmanın zamanı.
11. Kalbim çok hızlı atmaya başladı. Derin nefes alıp sakinleşmenin zamanı.

(Erkan, 2000)

FORM - 10

ÇÖZÜM YOLLARIM VE SONUÇLARI

PROBLEMİM :

ÇÖZÜM YOLLARIM :

SONUÇLAR :

SEÇTİĞİM ÇÖZÜM YOLU :

(Akpınar, 2003)

FORM-11

DERS ÇALIŞMA BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Kendi Öğrenme Stilinin Farkında Olma

Nasıl ? Yalnızken mi, bir çalışma arkadaşı ile mi daha iyi öğreniyorum ? Not tutarak mı, okuyup anlatarak mı ? vb..

Ne zaman ? Sabah, öğleden sonra, akşam saatlerinde mi daha iyi çalışabiliyorum ?

Nerede ? Çalışma odasında, kütüphanede ya da evde mi daha iyi çalışabiliyorum ?

Çalışmaya ayırdığı zamanı planlı kullanma

Çalışmadan önce ve çalışırken,

- Bu akşam İngilizce ödevini tamamlayacağım
- İki saat içinde matematik tekrarını yapacağım
- Öğlen arası tarih dersinde aldığım notları düzenlemeliyim.....gibi planlama yapıyor muyum ?

Derste iyi not tutma

- Derste not alırken dersin ve konunun adını yazıyor muyum ?
- Tarih belirtiyor muyum ?
- Önemli noktaları belirgin olarak gösteriyor muyum ? (Büyük harf, işaret, altını çizmek)
- Cümlelerim açık ve anlaşılır mı ?
- Belli bir sınıflama, düzenleme yapıyor muyum ?

Etkili okuma

- Hızlı ve anlayarak okuyor muyum ?
- Okurken önemli gördüğüm yerlerin altını çiziyor muyum ?
- Çalışmam gereken bölümü paragraf paragraf okuyor muyum ?
- Metnin içindeki çizelge, grafik, şekil vb. materyali dikkatle okuyor muyum ?

Düzenli çalışma

- Sınavdan bir gece önce mi çalışıyorum ?
- Dersi dikkatli dinleme, dersten sonra ilk 24 saat içinde 5-10 dakika dersi tekrarlama, ödevleri son ana bırakmama gibi alışkanlıklara sahip miyim ?

Çalışmadan sonra kendini ödüllendirme

- İyi bir çalışma sonrasında, sınavdan hedeflediğim sonucu aldığım da kendimi ödüllendiriyor muyum ?

(Yeşilyaprak, 2002)

FORM - 12

PLAN YAPMA YÖNERGESİ

Günlük Plan :

Günlük plan yaparken bir günde yapılacak etkinlikler önce sıralanmalı, sonra önem sırasına göre sınıflandırılmalıdır (Çok önemli, mutlaka yapılması gerekenler, ikinci derecede önemli, yapılmasa da olabilecekler). Günlük planda şu etkinlikler yer almalıdır:

- Uykudan kalkılan saat
- Kahvaltının bitiş saati
- Okula gidiş-geliş saati
- Dinlenme, gezme, spor, TV, arkadaşlarla beraber olmak için belirlenen süreler
- Tekrar yapmak için ayrılan süre
- Ev ödevlerine ayrılan süre
- Öğrenme için ayrılan süre
- Uykuda geçen süre

Haftalık Plan :

Bir hafta boyunca yapılacak olan işleri planlamak için hazırlanır. Haftalık plan yaparken masa takvimleri veya ajandalardan da yararlanılabilir. Sınav için hazırlanma, ders kitabını okuma, arkadaşlarla gezme gibi etkinlikler haftalık planda yer alır. Haftalık plan yapılırken çok iş bir arada planlanmamalıdır. Planın gerçekçi olabilmesi için önce gözden geçirilmesi ve uygulandıktan sonra değerlendirilmesi önemlidir. Plan, öğrencinin yaşamına uygun hale gelinceye kadar üzerinde çalışılmalıdır.

Dönemlik Plan :

Dönemlik plan için bir ajanda veya takvim kullanılabilir. Bu takvimde, sınav, ödev , toplantı tarihleri gibi öğrenci için önem taşıyan günler yer almalı ve görülecek bir yere asılmalıdır. Böylece öğrenci ileride ne yapması gerektiğini bilir, gerekli önlemleri alarak sınav, ödev gibi zorunlulukların üst üste gelmesinden doğan karışıklığı önler.

(Yeşilyaprak, 2002)

FORM-13

KARAR VERME FORMU

İsim:.....

Tarih:.....

Açıklama: Karar vermenizi gerektiren bir durumu yazınız. Söz konusu seçenekleri (alternatifler) düşünün ve belirtiniz. Her seçeneğin riskli / olumsuz yönlerini ve yararlı / olumlu yönlerini saptamaya çalışınız. Buna göre her bir seçeneğin sonucu ne olabilir, yazınız. Sonuçta neye karar verdiğinizi gerekçesi ile belirtiniz. Kararınızı bir arkadaşınızla veya öğretmeninizle paylaşınız. Onlardan aldığınız tepkilere göre kararınızı yeniden gözden geçirin ve gerekiyorsa son karar durumunu yeni bir forma yazınız.

Karar verilecek durum:

.....
.....

Seçenek 1 :.....

Riskleri / olumsuz yönleri

Yararlı /olumlu yönleri

.....
.....
.....

Seçenek 2:.....

Riskleri / olumsuz yönleri

Yaralı / olumlu yönleri

.....
.....
.....

Sonuçlar

Seçenek 1.....

.....

Seçenek 2.....

.....

KARARIM (ve gerekçesi):.....

FORM -14

Hedef Belirleme ve Plan Yapma Formu

Yönerge : Aşağıda ilgili yerlere kısa, orta ve uzun erimli olarak belirlediğiniz birer hedefinizi yazın. Sonra da bunlara ulaşmak için planladığınız adımlarınızı belirtin.

Uzun erimli hedefim (Yıllık)

.....

Planım :

1.

2.

3.

4.

Orta erimli hedefim (Aylık / Sömestrilik)

.....

Planım :

1.

2.

3.

4.

Kısa erimli hedefim (günlük / haftalık)

.....

Planım :

1.

2.

3.

4.

Hedeflerime ulaştığımda kendime vereceğim ödül :

Planlarımı aksattığımda kendime vereceğim ceza :

Tarih :

İmza :

İsim :

Ek-II

STRES YAŞANTILARINDA KULLANILAN BAŞAÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ (SYBSÖ)

AÇIKLAMA

Bu ölçek bireylerin belirli durumlarda nasıl bir yol izlediklerini ölçmek için hazırlanmıştır. Sizden istenilen şey her maddeyi okumanız ve ifade edilen durumun sizin için ne denli uygun olduğunu, beş derece halinde verilen cevaplardan hangisine uygun düşeceğini saptamanız ve cevap kağıdında ilgili kutucuğu karalamanızdır.

Okuduğunuz ifade eğer:

- A) Sizi çok iyi anlatıyor, durumunuza çok iyi uyuyorsa, “Çok uygun” başlığının,
- B) Çoğu zaman içinde bulunduğunuz durumu anlatıyorsa, “Uygun” başlığının,
- C) Size zaman zaman uyuyorsa, kesin bir şey söyleyemiyorsanız, “Kararsızım” başlığının,
- D) Sizi pek anlatmıyor ve durumunuza uygun değilse, “Uygun değil” başlığının,
- E) Sizin durumunuzu hiç anlatmıyorsa, “Hiç uygun değil” başlığının altındaki kutucuğu karalayınız.

Örnek

“Genellikle sorunlarımı kimseyle paylaşmam”

Bu örnekteki ifade sizin için ne düzeyde uygun ise cevap kağıdında o seçeneğe ilişkin harfin altındaki kutucuğu karalamanız gerekmektedir.

Bazı ifadeler size uygun düşmüyor ise genel olarak verilen durumda nasıl bir yol izleyeceğinizi düşünerek cevaplandırınız. Maddeleri içinde bulunduğunuz stresi veya pek yakında yaşadığınız stres durumunu düşünerek yanıtlamanız bu araştırmanın anlamlı olmasını sağlayacaktır.

Katılımınız yapılan araştırmaya ışık tutacaktır. Teşekkür ederiz.

1. Geleceğimle ilgili hiçbirşey düşünmek istemiyorum.
2. Dersler zorlaşınca her zamankinden çok uyuyor ya da TV seyreğiyorum.
3. Bazen sorunlarıma hep kendimin neden olduğunu düşünüyorum.
4. Kendimi her şeyin iyi olacağına inandırarak avutuyorum.
5. İlişkilerimde anlaşmazlık olduğunda uzlaşmak için çaba gösteriyorum.
6. Derslerimdeki başarısızlığımın üstesinden gelemediğim için üzülüyorum.
7. Son zamanlarda benimle aynı sorunları paylaşabilen birilerini bulmak beni rahatlatıyor.
8. Sınavım iyi gitmediğı zaman bir mucize olmasını bekliyor, iyi bir not almayı düşünüyorum.
9. İçinde bulunduğum durumla ilgili olarak benim ne yapabileceğimi değerlendiriyorum.
10. Okulda en büyük desteğı arkadaşlarımdan alıyorum.
11. Geleceğı ait planlarımda beklentilerimi tek tek ele alıp inceliyor ve değerlendirmemi buna göre yapıyorum.
12. Giderek zorlaşan derslerle baş edemeyeceğim için okulu bitirmiş olduğumu hayal ediyorum.
13. İçinde bulunduğum sıkıntılı durumdan kurtulmak için yakın bulduğum bir kişiye danışıyorum.
14. Ailemin istediğı gibi bir öğrenci olamıyorum.
15. İşlerim çoğalınca yapmam gereken şeylerden uzaklaşıp bambaşka şeylerle uğraşıyorum.
16. Okuldayken kendimi bambaşka yerlerde düşünüyorum.
17. İlişkilerimde hatalı davranan kişi hep ben oluyorum.
18. Dersler biriktiğı zaman telaşa kapılmadan, her ders için belli bir çalışma süresi ayırarak programlı bir şekilde çalışıyorum.
19. Olayları istediğim şekilde olmuş gibi hayal ediyorum.

20. Geleceğimle ilgili olarak doğru dürüst bir karar veremediğim için kendi kendimi suçluyorum.
21. Derslerde anlamadığım veya yeterince açık olmayan bir nokta olduğunda bir sonraki derse kadar bunu mutlaka öğreniyorum.
22. Bazen kendimi için için yiyorum.
23. Çözemediğim sorunlar yüklenince kendi kabuğuma çekiliyorum.
24. Ders çalışmaya gerektiği kadar zaman ayırmayı başaramıyorum.
25. Zaman zaman kendimi bambaşka biri olarak düşünüyorum.
26. Derslerimi öncelik sırasına koyarak sistemli bir biçimde çalışıyorum.
27. Sınav için hazırlığımı sınav tarihinden bir süre önce tamamlıyorum.
28. Sıkıntılarımdan bir çırpıda kurtulmayı isterdim.
29. Başarısız olduğumda kendime çok kızıyorum.
30. Sorunlarım beni etkilemiyor, olan bitenin üzerine gitmek istemiyorum.
31. Tek başıma çözemediğim sorunları güvendiğim kişilere danışarak çözmeye çalışıyorum.
32. Genelde sorunlarımı unutmak için kendimi başka işlere veriyorum.
33. Derslerde istesem de başarılı olamıyorum.
34. Başkalarıyla çeşitli konular hakkında konuşup tartışmak kendimi geliştirmeme yardım ediyor.
35. Sınavdan sonra bilmediğim soruların yanıtlarını, kendimi daha fazla üzmemek için araştırmıyorum.
36. Yakınlarımla anlaşılamadığımda bana yardımcı olacak birisiyle konuşarak rahatlıyorum.
37. Derslerde başarılı olabileceğim günü hayal ediyorum.
38. Genellikle aileme danışıp, öneri ve uyarılarını dinliyorum.
39. Keşke yıl sonunda bir mucize olsa da tüm derslerimden geçebilsem.
40. Çoğunlukla bugünün işini yarına erteliyorum.
41. Geleceğim hakkında karar verme sürecinde kısa ve uzun vadeli amaçlarımı gözden geçiriyorum.
42. Giderek ağırlaşan derslerimin üstesinden gelmek için hazırladığım çalışma programına uyuyorum.
43. Gelecekte yaşıtımında bir mucize olmasını istiyorum.
44. Derslerim konusunda ailemden destek alıyorum.
45. Kendimi çaresiz hissettiğimde duygularımı güvendiğim birine açıyorum.

Ek- III

Deney Grubu Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaçıkma Stratejileri Ölçeği'nin
Ön ve Son Ölçümlerinden Almış Oldukları Puanlar

Deney Grubu Ölçümler	P.Çözme		S.Destek Arama		Kendini Suçlama		Kaçınma		Hayal Etme		TOPLAM	
	Ön Test	Son test	Ön Test	Son test	Ön Test	Son test	Ön Test	Son test	Ön Test	Son test	Ön Test	Son test
1.	28	23	15	21	15	15	22	18	11	13	91	90
2.	24	28	21	20	16	29	22	32	14	20	97	129
3.	26	29	25	35	16	25	19	21	20	16	106	126
4.	29	19	29	29	8	14	27	17	19	11	112	90
5.	23	26	31	28	19	29	18	28	24	30	115	141
6.	26	45	29	37	19	19	27	33	15	17	116	151
7.	21	31	27	37	18	18	29	28	22	28	117	142
8.	29	30	28	30	20	18	21	18	19	17	117	113
9.	30	31	33	42	11	18	22	27	22	14	118	132
10.	31	22	26	23	17	17	25	24	23	21	122	107
11.	29	29	37	29	19	22	21	22	20	21	126	123
12.	28	31	37	37	23	21	22	25	18	14	128	128
13.	32	40	26	33	19	25	30	37	26	32	133	167
14.	33	41	33	32	18	27	28	36	23	27	135	163
15.	35	22	40	33	10	14	30	22	20	17	135	108
16.	27	25	29	28	21	22	27	29	33	25	137	129
Toplam	451	472	466	494	269	333	390	417	329	323	1905	2039

Ek- IV

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullanılan Başačkma Stratejileri Ölçeđi'nin
Ön ve Son Ölçümlerinden Almış Oldukları Puanlar

Kontrol Grubu Ölçümler	P.Çözme		S.Destek Arama		Kendini Suçlama		Kaçınma		Hayal Etme		TOPLAM	
	Ön Test	Son test	Ön Test	Son test	Ön Test	Son test	Ön Test	Son test	Ön Test	Son test	Ön Test	Son test
1.	20	21	23	40	19	23	20	20	10	12	92	116
2.	24	36	23	34	13	9	29	26	17	21	106	126
3.	20	24	24	32	21	22	27	22	16	25	108	125
4.	22	21	35	35	16	15	24	26	14	20	111	117
5.	20	23	19	19	21	22	33	25	20	21	113	110
6.	41	39	21	26	12	18	22	24	17	14	113	121
7.	33	22	18	18	14	16	35	23	17	13	117	92
8.	31	36	33	36	17	24	23	21	13	25	117	142
9.	25	25	40	42	11	9	26	29	19	18	121	123
10.	27	30	37	34	19	15	22	22	17	22	122	123
11.	16	30	25	29	15	8	38	24	32	15	126	106
12.	27	32	35	38	19	17	26	19	19	20	126	126
13.	40	40	36	41	26	26	19	28	10	10	131	145
14.	25	31	33	35	24	18	25	28	25	26	132	138
15.	35	39	31	36	15	27	33	40	21	28	135	170
16.	29	30	23	25	24	18	30	31	30	25	136	129
Toplam	435	479	456	520	286	287	432	408	297	315	1906	2009

ÖZGEÇMİŞ

ORKİDE AKPINAR

KİŞİSEL BİLGİLER

- Doğum Yeri ve Tarihi : İzmir,1973
- Medeni Durum: Evli

İŞ DENEYİMİ

2003-

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ (İzmir)
İlkkurşun İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenliği (Konak)

2001-2003

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ (İzmir)
*Mehmet Saka İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenliği
(Aliğa)*

1997-2001

PAŞABAHÇE CAM SAN. VE TİC. AŞ. (İzmir)
Ege Bölgesi Marketler Satış ve Pazarlama Sorumlusu

1995-1997

GRAND OTEL MERCURE (İzmir)
Ön Büro

EĞİTİM

1991-1995

9 Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi (İzmir),
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

1984-1991

İzmir Özel Saint Joseph Fransız Lisesi

KISA SÜRELİ EĞİTİM VE SEMİNERLER

- Okul Psikolojik Danışmanlarına Uyum Semineri 2001, İzmir, Karşıyaka
Rehberlik ve Araştırma Merkezi.
- Travma ile Başa Çıkma Eğitimi 2002, İzmir, Karşıyaka
Rehberlik ve Araştırma Merkezi.
- Etkili Sunuş 2000, Şişecam
- İletişim Becerilerini Geliştirme 1998, Fed Training
- Windows NT, Temel Word Perfect, Quatro pro 1998, Şişecam
- Kalite Güvence Sistemi Eğitimi 1997, Şişecam

BECERİLER

- Fransızca, çok iyi
- İngilizce, iyi
- MS Office Word, Excel

İLGİ ALANLARI VE AKTİVİTELER

- İzmir Psikolojik Danışmanlar Derneği Üyeliği
- Türk Psikologlar Derneği Fahri Üyeliği
- Saint Joseph Mezunlar Derneği Üyeliği

AKADEMİK ÇALIŞMALAR

- Aktif Okul nedir? (1994), Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı 202 (Fransızca'dan Türkçe'ye Çeviri)
- Zeka Testleri (1995), Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı 39 (Fransızca'dan Türkçe'ye Çeviri)
- Yeni Doğan Bebekler Ne Biliyorlar? (1994), Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı 33 (Fransızca'dan Türkçe'ye Çeviri)

YÜKSEKÖĞRENİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN
Soyadı: AKPINAR
Adı: Orkide

Merkezimizde Doldurulacaktır

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe : Grup Rehberliğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Stresle Başa çıkma Becerilerine Etkisi.

Yabancı Dil : Effect of Group Guidance Program on the Stress Coping Skills of the Eighth Grade Students.

TEZİN TÜRÜ : Yüksek Lisans

Doktora

Doçentlik

Tıpta Uzmanlık

Sanatta
Yeterlilik

[X]

[]

[]

[]

[]

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ :

Üniversite : EGE ÜNİVERSİTESİ

Fakülte : Eğitim Fakültesi

Enstitü : SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Diğer Kuruluşlar :

Tarih:

TEZ YAYINLANMIŞSA :

Yayınlayan :

Basım Yeri:

Basım Tarihi:

ISBN:

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : Süleyman DOĞAN

Ünvanı : Prof. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL : Türkçe

TEZİN SAYFA SAYISI : 98

TEZİN KONUSU (KONULARI) : Grup rehberliğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma beceri düzeylerine olan etkisini saptamak.

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELEER :

- 1- Stres
- 2-Stresle başa çıkma becerisi
- 3- Grup rehberliği
- 4-
- 5-

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELEER:(Konunuzla ilgili yabancı indeks, abstrakt ve thesaurus'ları kullanınız.)

- 1- Stress
- 2- Stress coping skill
- 3- Group guidance
- 4-
- 5-

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

- | | |
|--|------|
| 1-Tezimden Fotokopi Yapılmasına izin veriyorum | [] |
| 2-Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir | [] |
| 3-Kaynak göstermek şartıyla tezim tamamlanının fotokopisi alınabilir | [x] |

Yazarın İmzası



Tarih : 18.08.2004

ÖZET

Bu araştırmada, grup rehberliği programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin stresle başa çıkma beceri düzeyidir. Bağımsız değişkeni ise araştırmacı tarafından hazırlanan 12 oturumluk “ Grup Rehberliği Programı”dır.

Araştırma, 2003-2004 öğretim yılında İlkurşun İlköğretim Okulu 8. sınıfında okuyan, stresle başa çıkma beceri düzeyi düşük 32 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni gereği, 32 öğrenci 16’şar kişilik iki gruba ayrılmış ve bu grupların biri deney grubu (13 kız; 3 erkek) , diğeri de kontrol grubu (13 kız; 3 erkek) olarak belirlenmiştir.

Araştırmada stresle başa çıkma becerisini ölçmek amacıyla Aysan (1994) tarafından geliştirilen“ Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa çıkma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesi amacıyla tekrarlanmış ölçümler için varyans analizinin özel bir türü olan Split-Plot (2x2’lik) desen kullanılmıştır. Anlamlılık kontrolü için hata payı .05 olarak alınmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol gruplarının stresle başaıkma beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, grup rehberliği programının, Stres Yaşantılarında Kullanılan Başaıkma Stratejileri Ölçeği'nin alt ölçekleri, "Problem Çözme", "Sosyal Destek Arama", "Kaçınma" ve "Hayal Etme" stratejileri üzerinde etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte program, "Kendini Suçlama" stratejisi üzerinde etkili olmuştur. Uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin bu stratejiyi kullanma düzeylerinde anlamlı düzeyde bir azalma olmuştur.



ABSTRACT

In this study, the effect of group guidance program on the stress coping skills of the eighth grade students have been examined. Dependent variable of research was the stress coping skill level of the students. Independent variable in the meantime was the group guidance program which was planned through 12 sessions by the researcher.

Research was realized on 32 8th grade students with low stress coping skills at İlkurşun İlköğretim Okulu during the academic year of 2003-2004. Due to the design of the research, 32 students were separated into 2 groups of 16 and one of these groups was called experimental group (13 girls; 3 boys) and the other one was called control group (13 girls; 3 boys).

For the purpose of measuring the stress coping skills, “ Coping Strategies Used in Stressful Lives Scale” which was developed by Aysan (1994) was used.

Aiming to analyze the research data, Split-Plot (2x2) design which is a special type of variance analysis for repeated measuring was used. Significance level considered was .05.

As a result of this research, no significant difference between the stress coping skills of the experimental and control groups was found. Similarly, it was found that the

group guidance program had no effect on “Problem Solving”, “Seeking Social Support”, “ Avoiding” and “Imagining” which are the sub-scales of Coping Strategies Used in Stressful Lives. At the same time, the program was effective on the level of using “ Self Accusation” of students. After the application, there was a significant decrease in the level of using this strategy by students of the experimental group.

