

32136

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

GRUP REHBERLİĞİ'NİN YÜKSEK SINAV KAYGISINA  
ETKİSİNE YÖNELİK DENEYSEL BİR ÇALIŞMA

ZÜLAL ERKAN

TEZ DANIŞMANI : YRD. DOÇ. DR. SONAY GÜÇRAY

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

32136

ADANA - 1994

## Ö N S Ö Z

Bu araştırmada grup rehberliği etkinlikleri ile yüksek sınav kaygısını azaltmaya yönelik deneysel bir çalışma yapılmıştır.

Bu araştırmanın planlanıp, uygulanmasında bir çok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle yüksek lisans çalışmam boyunca yaptığım tüm çalışmalarda bana yapıcı eleştirileriyle yol gösteren danışmanım Yrd.Doç.Dr.Sonay GRAY'a Bölüm Başkanı Doç.Dr. Banu İNANÇ'a, istatistik işlemlerindeki tüm yardımları için başta Dr.Müfit GÖMLEKSİZ'e ve Eğitim Bilimleri Bölümü tüm araştırma görevlilerine , ayrıca çalışmalarım boyunca bana her türlü idari desteği sağlayan Mersin Fen Lisesi Okul Müdürü M. Ali ERTEN'e, raporun yazımında yardımlarını esirgemiyen Türk Dili ve Edebiyat ğretmeni Semra ACAR'a, grup rehberliği çalışmasına büyük bir istekle katılmış olan öğrencilerime tüm içtenliğimle teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Bu araştırma boyunca bana gerekli desteği ve anlayışı sağlayan eşime teşekkür ederim.

Eylül,1994

Zülal ERKAN

## Ö Z G E Ç M i S

23.07.1963 Edremit/BALIKESİR doğumluyum. 1979-1980 İstanbul Koca Sinan Lisesinden mezun oldum. 1983-1984 öğretim yılında Trakya Üniversitesi, Çanakkale Eğitim Yüksek Okulunu bitirdim. 1984-85 öğretim yılında O.D.T.Ü Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümüne kaydoldum. 1988-1989 öğretim yılında aynı bölümde lisans eğitimimi tamamladım.

1989-1990 yılında Özel İçel Lisesinde Rehber Öğretmen olarak çalıştım. Daha sonra 1990-1992 yılları arasında, Mersin Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde "Bireysel inceleme Bölümü"nde görevime devam ettim.

1992 yılında Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Programına başladım.1992 yılından bu yana Mersin Fen Lisesi'nde Rehber Öğretmen olarak görev yapmaktayım.

## Ö Z E T

Bu araştırma, grup rehberliğinin öğrencilerin yüksek sınav kaygısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma evrenini 1993-1994 öğretim yılında Mersin Fen Lisesi 1.ve 2. sınıflarında öğrenim görmekte olan 190 öğrenci,örnekleme ise 190 öğrenci icinden seçilen yüksek sınav kaygılı 32 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmamızda sınav kaygısını ölçmek için, 1974 - 1973 tarihleri arasında Spielberger tarafından geliştirilen 1987 yılında Öner ve Albayrak -Kaymak tarafından Türkçeye uyarlama çalışmalarının yapıldığı Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır.

Deney grubunu oluşturan ve yüksek sınav kaygılı olduğu tespit edilen 16 öğrenciye haftada bir 1.5 saat olmak üzere 10 hafta süreyle sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği uygulanmıştır. Denencelerle ilgili bulgular t testi ile değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, yüksek sınav kaygısına etkilemeye yönelik olarak uygulanan grup rehberliği etkinliğinin öğrencilerin yüksek sınav kaygılarını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

## SUMMARY

This research was planned to investigate the effectiveness of the designed group guidance procedure on the students who had high test anxiety.

The population of the research consisted of 190 students from first and second class of Mersin Science Lycee in the academic semesters, 1993-94. The sample consisted of 32 students who had high test anxiety.

In this research, Spielberger's test anxiety inventory which was adapted by Öner and Albayrak-Kaymak in 1987 was used to measure test anxiety of students.

The experimental group, consisted of sixteen students, was subjected to the designed group guidance procedure to reduce the high test anxiety for ten weeks. Each session was performed as 1.5 hours in a week. A pre and post-test was employed to assess the effectiveness of the designed group guidance procedure on high test anxiety.

In order to test the stated hypothesis t test statistical technique was used.

As a result of this research, it can be stated that the students' high test anxiety in experimental group was affected by the designed group guidance procedure.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	II
SUMMARY.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar.....	VII

### BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem.....	19
Amaç.....	20
Denenceler.....	21
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	22
Sayıltılar.....	25
Sınırlılıklar.....	25
Tanımlar.....	26

### BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR.....	28
Sınav Kaygısının Performansa Etkisiyle İlgili Araştırmalar.....	28
Sınav Kaygısını Tedavisi İle İlgili Araştırmalar.....	30

### BÖLÜM III

	Sayfa
YÖNTEM.....	34
Araştırma Modeli.....	34
Evren-Örneklem.....	35
Veri Toplama araçları.....	40
Sınav Kaygısı Envanteri.....	40
Sınav Kaygısı Envanterinin Güvenirliği.....	42
Sınav Kaygısı Envanterinin Geçerliliği.....	42
Sınav Kaygısı Envanterinin Uygulanması.....	44
Kişisel Bilgi Formu.....	44
İŞLEM.....	45
Deneme Grubuna Uygulanan Grup	
Rehberliğinin Genel Nitelikleri.....	45
Deneme GRubuna Uygulanan Grup	
Rehberliğinin İçeriği.....	46
Sınav Kaygısına Yönelik Grup Rehberliğinin	
Ana Hatları.....	51
Deneme Grubuna Uygulanan Grup	
Rehberliğinin Genel Çerçevesi.....	51
Amaçlar.....	51
İlkeler.....	52
Kurallar.....	53
Aşamalar.....	53
Verilerin Toplanması.....	56

## BÖLÜM V

	Sayfa
Tartışma ve Yorum.....	67

## BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler.....	76
Kaynakça.....	79

EKLER



## TABLÖLAR LİSTESİ

TABLO	SAYFA
1. Örnekleme Dahil Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrenci Sayıları.....	37
2. Yaşamın Geçtiği Yer Açısından Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Kişisel Bilgi Formu Ki Kare Sonuçları.....	38
3. Annenin Eğitim Durumu Açısından Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Kişisel Bilgi Formu Ki-Kare Sonuçlar.....	38
4. Babanın Eğitim Durumu Açısından Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Kişisel Bilgi Formu Ki-Kare Sonuçları.....	39
5. Ailenin Toplam Aylık Gelir Miktarı Açısından Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Kişisel Bilgi Formu Ki- Kare Sonuçları.....	39
6. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerin Ön Test Sınav Kaygısı Envanterinden Aldıkları Puanlara İlişkin $\bar{X}, S, t$ Değerleri.....	57
7. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerin Son Ölçümlerden Aldıkları Sınav Kaygısı Envanteri Standart T-Puanlarına İlişkin $\bar{X}, S, t$ Değerleri.....	59
8. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerin Son Ölçümlerden Aldıkları Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu Puanlarına İlişkin $\bar{X}, S, t$ Değerleri.....	61

9. Deney ve Kontrol Grubu Deneklerin Son Ölçümlerden Aldıkları Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık Puanlarına ilişkin $\bar{X}$ , S, t Değerleri.....	62
10. Deney GRubu Deneklerin ilk ve Son Ölçümlerden Aldıkları Sınav Kaygısı Envanteri Standart T-Puanlarına ilişkin $\bar{X}$ , S, t Değerleri.....	63
11. Deney Grubu Deneklerin ilk ve Son Ölçümlerden Aldıkları Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu Puanlarına ilişkin $\bar{X}$ , S, t Değerleri.....	64
12. Deney Grubu Deneklerin ilk ve Son Ölçümlerden Aldıkları sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık Puanlarına ilişkin $\bar{X}$ , S, t Değerleri.....	65

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Kaygı, insanın varoluşundaki en temel duygulardan biri olup, insanın bedensel ve ruhsal varlığını tehlikede görmesi sonucunda yaşadığı tedirginlik olarak tanımlanabilir.

Sarason ( 1975 ) genel olarak kaygıyı, tehdit edilen; meydana okunan güç bir ortamda bireyin kendisini yetersiz görmesi olarak tanımlamaktadır. Birey yüzyüze geldiği bu durum süresince kişisel yetersizliklerinin, arzu edilmeyen sonuçları üzerinde odaklaşmaktadır.

19. Yüzyılın sonlarına doğru kaygı psikolojik bir kavram haline gelmiş ve çoğu zaman korku ile eş anlamlı kullanılmıştır. Deneysel ve Fizyolojik Psikoloji bilimlerinde korku, Felsefe ve Psikiyatride, Bilişsel ve Varoluşçu Psikolojide kaygı vurgulanmaktadır (Öner, 1977) .

Psikoanalitik yaklaşım kaygıyı gerçeklik, nevrotik ve moral kaygı olmak üzere üç'e ayırmıştır. Gerçeklik kaygı, bireyin dış dünyadaki tehlikelerden korkmasıdır. Tehlikenin derecesi ile kaygı düzeyi orantılıdır. Nevrotik kaygı, içgüdüsel , insanın elinde olmadan hissettiği korkudur. Moral kaygı ise, bireyin vicdanı ile ilgili korkularıdır. Başka bir deyişle, iyi gelişmiş vicdana

sahip olan bir kişinin ahlaki değerlerin dışında bir şey yaptığında, vicdanen suçluluk hissetmesidir (Corey,1982).

Kaygı kavramının anlaşılmasında önemli katkıları olan Freud, gerçeklik anksiyetesini (kaygı) korku ile eş anlamda kullanmıştır. Gerçeklik anksiyetesini, dış dünyadaki tehlikeli durumların algılanmasından doğan can sıkıcı bir duygudur. Karen Horney' de korku ve kaygıyı sık sık eş anlamda kullanmasına karşın farklılıkları üzerinde de durmuştur. Horney 'e göre kaygı ve korku, tehlikelere karşı geliştirilmiş duygusal tepkiler olmakla beraber korku, bir insanın karşılaştığı tehlikeyle orantılı bir duygudur. Örneğin , çocuk önemli bir hastalık geçiriyorsa annenin tepkisi korkudur. Bir anne, nezle olan çocuğunun öleceği korkusuna kapılırsa bu duygu kaygıdır. Kaygıda durumla orantısız, hatta çoğu kez imgesel bir tehlikeye karşı geliştirilen bir tepki söz konusudur. Korkuyu yaratan tehlikenin açık ve nesnel olmasına karşılık, kaygıyı yaratan tehlike gizli ve öznedir (Geçtan,1988).

Öztürk (1989), korkuda dış dünyaya bağlı gerçek bir tehlike nesnesi varken, kaygıda ise, böyle bir gerçek tehlike nesnesi olmayıp; bireyin bilinç dışı dünyasında bir tehlikenin, yani bir çatışma durumunun varlığından söz etmiştir.

Köknel (1985), kaygı ile ilgili fizyolojik

belirtileri şöyle açıklamaktadır; insanın içinden ya da dışından gelen bir uyarım, sinir sisteminde değişikliklere yol açar. Kan basıncı, kalp atışı, solunum sayısı artar. Mide ve bağırsak hareketleri hızlanır. Tükürük salgısı azalır, ağız kurur. Kan şekeri yükselir. Göz bebekleri genişler, çizgili kasların gerginliği artar, titreme olur. Otonom sinir sistemindeki kan ve adrenalın artar.

Cattell ve Scheier (1958, Akt., Öner, 1977) yirmibeş yıllık faktör analizi çalışmaları sonucunda kaygının tek boyutlu faktör olmadığını saptamışlar; daha sonraları da Spielberger, Cattell'in ve Freud'un fenomenolojik-fizyolojik kaygı anlayışını birleştiren bir kaygı kuramı önermiş ve buna iki faktörlü kaygı kuramı adını vermiştir. İki faktörlü kaygı kuramında birbirinden farklı özellikleri olan iki tür kaygıdan bahsedilmektedir. Bunlar durumluk ve sürekli kaygıdır.

Durumluk kaygı (State Anxiety), belli durumlarda ortaya çıkan kaygıdır. Ameliyat, dış tedavisi veya sınav gibi koşullarda hissedilen kaygıdır. Hızlı kalp atışları, hızlı nefes alma, terleme, ellerin titremesi, kızarma gibi tepkiler bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergeleridir. Sürekli kaygı (Trait Anxiety), bir kişilik özelliğidir. Bireyin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak ya da stres olarak yorumlama eğilimi de denilebilir (Rathus, Nevid, 1986).

Le Compte ve Öner (1985) ,durumluk kaygıyı (korku) kinetik enerjiye, sürekli kaygıyı da potansiyel enerjiye benzetmişlerdir.Durumluk kaygı,kinetik enerji gibi belirli bir zaman kesiminde ortaya çıkan olay ya da reaksiyondur. Sürekli kaygı ise , potansiyel enerji gibi belirli bir tepki gösterme yatkınlığıdır. Sürekli kaygının düzeyi bireyin tehlikeli koşullarda yaşayacağı durumluk kaygı derecesinin şiddetini ve sıklığını belirler. Sürekli kaygısı yüksek olan bireyin , baskılı koşullarda sürekli kaygısı düşük olanlardan daha sık durumluk kaygı tepkisi göstermesi beklenir.

Son zamanlarda yapılan araştırmalara bakıldığında genel kaygı kavramının karışıklığından dolayı araştırmacıların çalışmalarını sınav kaygısı, sosyal kaygı gibi spesifik kaygılar üzerinde yoğunlaştırdıkları ve bu kaygılardan en çok "sınav kaygısı" üzerinde çalıştıkları dikkati çekmektedir.

#### **Sınav Kaygısı:**

Sınav kaygısı,sınavlarda veya diğer değerlendirmeye yönelik durumlarda, fizyolojik, davranışsal ve bilişsel öğelere sahip hoşlanılmayan yoğun bir gerginlik durumudur.

Spielberger'in (1966,Akt.,Erkan,1991) kuramına göre sınav uyaranları çok çeşitli biçimlerde olabilir. Öğretmenin " Bu sorunun cevabını sen ver veya bugün sınav yapacağım" demesi gibi o ana ilişkin olabileceği gibi,sınav

tarikhlerinin ilan edilmesi gibi geleceğe ilişkin de olabilir. Sınav uyaraları koşullu uyarılardır. Bu nedenle anlamı, kişinin daha önceki deneyimlerine bağlıdır. Uyarılar olumlu, ilginç algılanabileceği gibi, tehdit edici veya nötr olarak da algılanabilir. Bazı bireyler değerlendirmelere olumlu bir olay olarak yaklaşabilirler. Örneğın birey, "başarılı olsam da olmasam da bu benim için bir tecrübe olacak, her ne olursa olsun yeni birşeyler öğreneceğim" şeklinde olumlu düşünebilir. "Başarısız olursam kimse bana saygı duymayacak " biçiminde olumsuz da düşünebilir. Sınav kaygılı bireyler, bu tür olumsuz yorumları doğruluğunu sınamadan temel gerçekler gibi kabul etme eğilimindedirler. Yüksek sınav kaygılı bireyler, sınav ortamlarını kendileri için ciddi bir tehdit olarak yorumlamalarına neden olan uyarılara karşı çok duyarlıdır.

Öner'e (1989) göre sınav kaygısı yüksek olan bireyler herhangi bir sınav durumunda " öz varlığının " tehdit edildiği korkusuna kapılmaktadır.

Culler ve Holahan (1980), sınav kaygısına ilişkin "Eksik Öğrenme Modeli" ni ortaya atmışlardır. Bu araştırmacılara göre ,yüksek sınav kaygılı öğrenciler, verimsiz çalışma alışkanlıklarına sahiptir. Bu durum, yüksek sınav kaygılı bireyleri öğrenme süreçlerinde yetersizliğe itmektedir. Sınav anında yeterince hazırlanmadığını düşünüp , üzölen bireylerin kaygıları da artmaktadır.

Sınav kaygısı, son zamanlarda, akademik performansa etki eden davranışlar bütünü olarak kullanılmakta olup; doğal olarak sınav kaygısı, yetersiz ders çalışma becerilerini, aşırı fizyolojik tepkileri ve sınavla ilişkili olmayan zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır. Bir çok araştırmacı, sınav kaygısını, kaygılı davranışları içeren aşırı tepkiler olarak da tanımlamaktadırlar (Kirkland ve Hollandsworth, 1980).

Sınav kaygılı bireyler yalnızca sınavda değil, grup içinde konuşma, sorulara cevap verme, tartışmalara katılma, yüksek sesle okuma gibi etkinliklerde de korkulu, sinirli, gergin ve heyecanlı olurlar. Bireylerin kendilerine dönük bu olumsuz düşünceleri (kuruntuları) dikkatlerinin kolayca dağılmasına neden olur. Sınav sorularını okuma ve doğru cevaplama; konuşurken düşüncelerini organize etme, doğru sözcükleri seçme ve düzgün ifade etme gibi davranışlarında da başarısız olurlar (Öner, 1989).

#### **Sınav Kaygısı'nın Boyutları:**

1967 'de Liebert ve Morris, sınav kaygısının birbirinden farklı " kuruntu " (worry) ve "duyusallık " (emotionality) olmak üzere iki boyutu olduğunu belirtmişlerdir (Liebert ve Morris, 1970).

**Kuruntu Boyutu :** Sınav kaygısının bilişsel boyutudur. Başarısızlığın sonuçlarını düşünmek, başarmak için yeteneği hakkında kuşkuya düşmek gibi içsel konuşmaları içerir.

Duyuşsallık Boyutu : Sınav ortamında kaygı ile ilgili fizyolojik reaksiyonlardır.Hızlı kalp atışları,terleme üşüme, kızarma, sararma, mide bulantıları, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel yaşantılar, duyuşsallık belirtileri olarak kabul edilir (Liebert ve Morris,1970).

Sarason (1975)'a göre,yüksek sınav kaygılı bireylerin değerlendirme ortamı ile yüzyüze geldiklerinde dikkatlerini başka işlere odaklaştırma eğilimi vardır.Yazar burada iki tepki üzerinde durmaktadır.Birincisi duyuşsal ve otonomik reaksiyonlarla ilgilidir.Örneğin, aşırı terleme kalp atışlarının artması gibi tepkilerdir.Diğeri ise bilişsel boyut ile ilgilidir.Örneğin sınav sırasında kendi kendilerine "Ben aptalım","Başaramayacağım"gibi telkinlerde bulunmadır.Bilişsel tepkilerin performansa olumsuz etkisi, duygusal- heyecansal boyuttan daha fazla olmaktadır.

Salamé (1984), kuruntu ve duyuşsallık boyutunu açıklarken kuruntu ve duyuşsallık boyutunu oluşturan elementler üzerinde durmuştur.Araştırmacıya göre, kuruntu boyutu aşağıdaki şu elementlerden oluşmaktadır:

- 1-Dikkatini kendi üzerinde toplama
- 2-Performansa ve yeteneğe güvenememe
- 3-Yetersiz ve güvensiz hissetme
- 4-Başkaları ile karşılaştırmada "kendini zayıf"

olarak değerlendirme

5-Kendini başarısızlık odağı olarak görme,sınavlara yeterince hazırlanamama duygusu

6-Başarısızlığın sonuçlarını düşünme:Hoşnutsuzluk, ceza,statü veya güven kaybı,akademik yaşantıda kayıp

7-Sınavın zamanında yetiştirilemeyeceği kuruntusu

8-Kendisini hezimete uğratma

Duyuşsallık boyutunda ise kuruntu boyutunun aksine iki reaksiyon tanımlamaktadır:

1-Gerginlik hissi, korku, endişe, sinirlilik, huzursuzluk

2-Somatik semptomlar örneğın, hızlı kalp atışı,mide ağrısı,ağız kuruluğu,baş ağrısı gibi semptomlar.

Yapılan çalışmalar öğrencilerin sınav esnasında duyuşsallık düzeyinin gittikçe azaldığını,kuruntu düzeyinde ise sınavın başlamasından bitimine kadar bir azalmanın olmadığını göstermektedir ( Doctor and Altman 1969 ; Spiegler,Morris and Liebert 1968;Morris and Fulmer,1976 ).

#### **Sınav Kaygısı'nın Performansa Etkisi:**

Doctor ve Altman (1969), yaptıkları çalışmalarda kuruntu ile performans ve performans beklentileri arasında olumsuz bir ilişki bulmuşlardır. Bu araştırmacılara göre, performansla ilgili kuruntular, sınav anında zihni sürekli meşgul etmekte, o an gerekli olan hatırlama ,bilgiyi organize etme gibi bilişsel işlemlere karışmakta ve performansın engellenmesine neden olmaktadır.Diğer taraftan duyuşsallık tepkilerinin seviyesi yüksek olduğunda, belki bu durum sinir bozucu olabilmekte, bunun dışında bilişsel

işlemlere anlamlı bir etki olmamaktadır. Araştırma bulgularına göre, kuruntu ve duyusallık puanları yüksek öğrencilerin, kuruntu ve duyusallık puanları düşük olanlara göre, performansları daha düşük olmaktadır. Kuruntu puanları yüksek, duyusallık puanları düşük olanların performansı, kuruntu puanı düşük, duyusallık puanı yüksek olanların performansından daha düşüktür. Bu her iki grubun performansı, kuruntu ve duyusallık puanları düşük olan öğrencilerin performanslarından da düşüktür.

Deffenbacher'ın (1977) , bulguları da Doctor ve Altman'ın bulgularını destekler niteliktedir. Kuruntu , performans ve performans beklentileri ile ters ilişkilidir ; duyusallık performans ve performans beklentileri ile ilişkili değildir .Duyusallık, ancak kuruntu ve duyusallık puanlarının yüksek olduğu durumlarda performans ile çoğunlukla ters ilişkilidir.

Wine (1971), yüksek sınav kaygılı kişilerin, değerlendirme ortamlarında, düşük sınav kaygılı öğrencilere göre daha başarısız olduklarını ve bu performans farklılığını da açıklamak için "Dikkat Hipotezini" önermiştir. Bu hipotezde, yüksek sınav kaygılı bireylerin ,işle (sınavla) ilintisiz bilişsel yaşantılara girdiklerini; otonomik tepkilere odaklaştığını ve bunun da dikkatlerini dağıtarak, başarılarının azalmasına yol açtığını savunmuştur.

**Sınav Kaygısının Azaltılmasıyla İlgili Yaklaşımlar:**

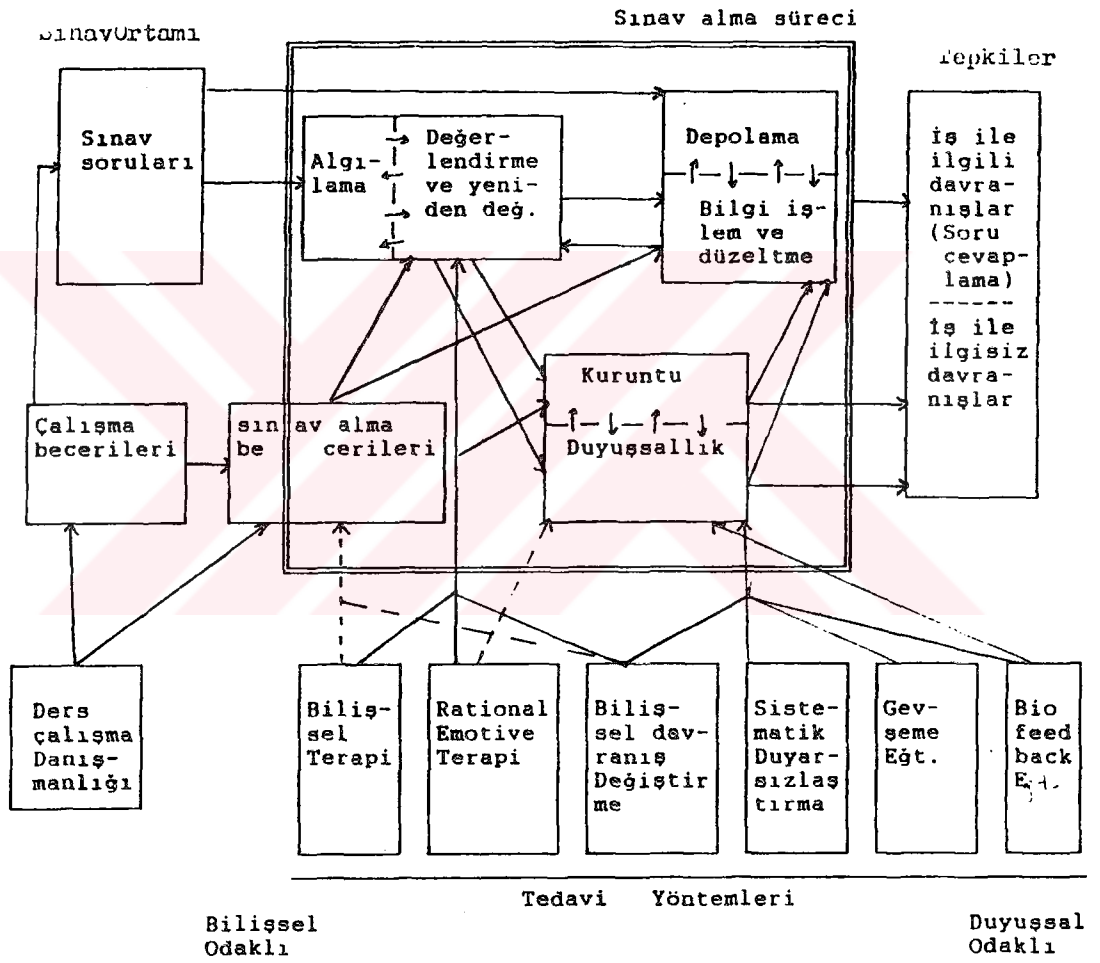
1960 'ların ortalarında sınav kaygısını azaltıcı çalışmalar sistematik duyarsızlaştırma ve kas gevşetme eğitimine dayanmaktaydı. Günümüzde ise , sınav kaygısının azaltılmasında, bilişsel teknikler üzerinde de durulmaktadır. Son zamanlarda biofeedback , çalışma becerileri de bu tekniklerin yanında yer almaktadır. Sistematik duyarsızlaştırma ve bilişsel terapiler beraber kullanıldığı gibi ayrı ayrı da kullanılmaktadır.

Spielberger ve Vagg'a göre (1987) ; sınav kaygılı öğrenciler sınavı oldukça tehdit edici, korkutucu olarak algırlarlar. Yüksek sınav kaygılı öğrencilerin, düşük sınav kaygılı öğrencilere göre, kendilerini küçülten kuruntu ve duyuşsal reaksiyonlar şeklindeki tepkileri daha yoğundur. Bazı sınav kaygısını azaltıcı yöntemler, sınav ortamında öğrencilerin duyuşsal reaksiyonlarını azaltmaya yönelirken bir kısmı da, kuruntuları değiştirmeye, veya elimine etmeye yönelmektedir. Bundan dolayı sınav kaygısını azaltan yaklaşımları değerlendirmede temel olan bu yöntemlerin özel yönlerini ve çakışma noktalarını tanımlamak gerekir. Spielberger ve Vagg , sınav kaygısını azaltmaya yönelik müdahale yöntemlerini " Transactional Process Modeli " (yöntemlerarası ilişki modeli) ile açıklamaktadırlar. Şekil 1. Sınav kaygısı tedavisinde biofeedback (BİO) tedavisi tek başına veya diğer tedavi teknikleri ile birlikte kullanılmaktadır. Bu teknik , danışanlara

içsel gerginliklerine ve tepkilerine duyarlı olmaları için yardımcı olmaktadır. Biofeedcak (BIO) yalnız kullanıldığında sınav kaygısının duyusallık boyutu üzerinde odaklaşmaktadır.

Şekil 1

Sınav Kaygısını Azaltmada Yer Alan Tedavi Teknikleri ve Birbirleriyle Olan Etkileşimi



BİO yöntemi sınav kaygısının duyusallık boyutu ile doğrudan bağıntılıdır. Bazı BİO tedavileri , sınav kaygısını azaltmak için biofeedback'in nasıl kullanılacağı hususunda geniş bilgi vermeyi içerir. Şekil 1'de de gösterildiği gibi bu tip BİO yöntemi bir parça bilişsel yapıyı içermekle birlikte aynı zamanda sınav kaygısının duyusallık boyutuyla odaklaşan yöntemler ile de bağıntılı olmaktadır.

Gevşeme Eğitimi (Relaxation Therapy- RT)' de, biofeedback gibi sınav ortamında öncelikli olarak duyusal reaksiyonları değiştirmeye yöneliktir. Gevşeme eğitimi, bazı bilişsel yöntemler gibi, bilgi vermeyi ve yönlendirmeleri sağlayan bir eğitimi içerirken, sınav kaygısının kuruntu boyutunu değiştirmeyi amaçlamamaktadır. Bundan dolayı Şekil 1 'de görüldüğü gibi vektör çizgisi gevşeme eğitiminden duyusallığa uzanmaktadır.

Sistemik Duyarsızlaştırma (Systematic Desensitization-SD) yönteminin, ana teması sınav boyunca duyusal reaksiyonları azaltmaktır. Sistemik duyarsızlaştırma, sınav ortamını hatırlatma ,gevşeme eğitimini tekrarlama gibi yönlendirici bilişsel işlemleride içermektedir. Biofeedback ve gevşeme eğitimine göre, bilişsel yöntemlere daha yakındır. Sistemik duyarsızlaştırma, sınav kaygısının duyusallık boyutu ile bağıntılıdır; öncelikle duyusallık boyutunu azaltma ile uğraşır, kuruntu ile çalışmaz.

Bilişsel Davranış Değişikliği (Cognitive Behavior Modification - CBM ) tekniğinin odak noktası, düşük performansla da ilişkili olduğu bilinen kuruntuyu azaltmak veya değiştirmektir. Şekil 1'de görüldüğü gibi sınav kaygısının duyusallık ve kuruntu boyutu ile ilişkilidir. Bilişsel Davranış Değişikliği (CBM) tekniği , Sistematik Duyarsızlaştırma ve Bilişsel Duyuşsal (RET) terapiyi de içermektedir. Ancak temel hedefi kuruntuyu azaltmaktır.

Bilişsel Duyuşsal Terapi ( Rational Emotive Therapy - RET) ise, sınav kaygılı öğrencilerin kuruntu boyutunu değiştirmeyi hedeflemekte ve sınav kaygısının kuruntu boyutu tedavi etmede yer almaktadır. Bilişsel duyuşsal terapi, sınav kaygılı öğrencilerin mantık dışı düşüncelerini tanımlamada, bu düşüncelerle yüz yüze gelmelerinde yardımcı olmaktadır. Şekil 1'de görüldüğü gibi algılama ve değerler ile de ilgilidir. Bununla birlikte, mantık dışı değerlerin değiştirilmesi duyusallık boyutunu dolaylı olarak etkilemektedir bu durum Şekil 1'de kesik çizgilerle gösterilmektedir.

Bilişsel terapi (Cognitive Therapy-CT), öncelikli olarak kuruntuyu değiştirmekle ilişkilidir. Şekil 1' de görüldüğü gibi sınav kaygısının kuruntu boyutu ile doğrudan ilişkilidir. CT yönteminin hedefi sınav kaygılı öğrencilerin sınav süresince olumsuz düşüncelerini elimine ederek onların yerine sınav

performansına da olumlu etki edecek değerlerin yer almasında yardımcı olmaktadır. Bilişsel içerikli yöntemlerin çoğunluğu algılama, değerler ve değerlerin yeniden oluşumu ile doğrudan ilişkilidir. Bu tedavilerin ortak hedefi, sınav kaygılı öğrencilere " sınavı daha az tehdit edici " olarak değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca CT ve CBM sınav ortamında öğrencilere aktivitelerini organize etmede ve yapılandırmada da yardımcı olmaktadır. Bu nedenle sınav alma becerilerinin geliştirilmesinde de dolaylı olarak yer almaktadır.

Şekil 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin sınav süresince davranışlarını nasıl örgütleyecekleri hususundaki dolaylı etkisi kesik çizgilerle ifade edilmektedir. Sınav kaygılı öğrenciler, akademik çalışmalara karşı üretici olmayan, olumsuz bir tutuma da sahiptirler. Bu nedenle verimli ders çalışma becerilerinin kazandırılacağı bir danışmanlık da, yukarıda bahsedilen tedavi teknikleriyle birlikte kullanılmaktadır. Verimli ders çalışma becerilerinin kazandırılmasıyla ilgili verilen eğitim programları genelde şu iki unsuru içermektedir:

a)-Öğrencilere sınavlara nasıl çalışacaklarını öğretmek.

b)-Öğrencileri nasıl sınav alacakları konusunda eğitmek.

Sınav alma becerisi eğitimi, sınavda sorulan sorulara uygun doğru cevabı hatırlamayı ve bilgiyi organize etmeyi içerir. Ders çalışma becerisiyle ilgili danışmanlık, bilginin hatırlanması ve organizasyonu gibi bilişsel aktiviteleri

içine almaktadır. Ders çalışmayla ilgili danışmanlık, sınav alma ve ders çalışma becerilerini doğrudan etkilemektedir.

Erer (1987), araştırmasında sınav kaygısını azaltmada kullanılan teknikleri şöyle sıralamaktadır:

- Duyarlığın Sistematik Azaltılması Tekniği (Systematic Desensitization)
- Kendini kontrollü gevşetme (Self controlled Relaxation) ve Duyarlığın Azaltılması (Desensitization)
- Kognitif Terapi
- Gözlem Yoluyla öğrenme (Observational Learning) Yüksek sınav anksiyeteli bireylerin model oluşturulan ipuçlarına düşük sınav anksiyeteli kişilerden daha duyarlı oldukları saptanmış olduğundan (Sarason ve Ark 1960) birkaç araştırmacı sınav anksiyetesinin tedavisinde model oluşturmayı (modelling) kullanmışlardır. Gözlem yoluyla öğrenmenin bir başka şeklide başkası tarafından (dıştan) yapılan duyarsızlaştırmadır. Bunda birey bir başkasının desensitizasyonunu gözler, izler.
- Çalışma Becerileri
- Hipnozla Tedavi Goldberg (1968) kolej öğrencilerinde sınav anksiyetesinin tedavisinde hipnozun başarıyla kullanılabileceğini bildirmiştir (Erer, 1987).

Sınav kaygısını azaltmada en etkin yaklaşımın, sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsal boyutlarına yönelen davranışsal ve bilişsel terapi tekniklerinin yanı sıra, ders çalışma ve sınav alma becerisi eğitimini de içine alan yöntemler olduğu görülmektedir.

#### **Rehberlik ve Psikolojik Danışma:**

Günümüz eğitim çalışmalarında , öğrenci kişilik hizmetleri giderek ihtiyaç duyulan bir alan olarak

belirlenmektedir. Bu hizmetler arasında öğrencilerin kaygılarını azaltıp , kişisel gelişim gereksinimlerini karşılamada özellikle psikolojik danışma ve rehberliğin önemli bir yeri olduğu ileri sürülmektedir.

Rehberlik ve psikolojik danışma ; bireye kişisel sorunlarının çözümü için gerekli olan bilgileri sağlayan,kişinin isteklerini ve imkanlarını,özünü gerçekleştirmesine yardım eden bir hizmet alanıdır. Son yıllarda rehberliğin " Psikolojik Danışma " işlevi giderek artan bir önem kazanmış olup, nerede ise Rehberlikte bağımsız bir hizmet alanı haline gelmiştir. Öğrencilere verilen psikolojik hizmetlerin adı başlangıçta sadece "Rehberlik" iken , daha sonraları " Rehberlik ve Psikolojik Danışma " olarak anılmaya başlanmıştır. Rehberlik ve psikolojik danışma alanında başlangıçtan itibaren gerçekleşen gelişmeler göstermektedir ki,bireysel ilgi ve psikolojik etkileşim olmadan yapılan yardımlar pek etkili olamamaktadır. Rehberliğin bilgi verme hizmetlerinin bile tek yönlü bilgi aktarımı olmaktan çıkıp , duygusal bir ilişki çerçevesinde yürütülmesi, bilgilerin benimsenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu gün rehberlik deyince daha çok kişiye bilgi verme hizmetleri anlaşılmakta, kişinin bu bilgilere karşı tutumunun tartışılması ve bilgilerin benlik tasarımına mal edilerek davranışı etkileyecek hale gelmesine yardım

iŖi psikolojik danıŖma hizmetlerine 6zgü sayılmaktadır (Kuzgun, 1991).

Rehberlik ve psikolojik danıŖma , bireyin kendisini anlaması, problemlerini 6zmesi, ger6ek6i kararlar alması, kapasitelerini geliŖtirmesi, 6evresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve b6ylece kendini ger6ekleŖtirmesi i6in uzman kiŖilerce bireye yapılan psikolojik yardımlardır. Rehberlik ve psikolojik danıŖma i6 i6e bulunan ve birbirini tamamlayan kavram ve uygulamalardır. Rehberlik , psikolojik danıŖmaya g6re daha geniŖ bir kavram olup, psikolojik danıŖmada rehberlik 6alıŖmalarının 6zünü ve merkezini oluŖturmaktadır (Kep6eoğlu, 1990).

Günümüzde insanı tek baŖına , bireysel olarak değil, i6inde bulunduğu 6evre ile bir b6tün olarak inceleme eğilimi g6cnenmektedir. 66nkü insan toplumsal bir varlıktır. K66k rahat ve kabul edici grup atmosferi i6inde ele alınan tutum ve davranıŖları kiŖi geliŖtirebilmekte ve burada edindiği davranıŖları daha geniŖ gruplara transfer edebilmektedir (Kuzgun, 1991).

Psikolojik danıŖma ve rehberlik hizmetleri 6đrencilerin belirtilen beceri ve davranıŖları ger6ekleŖtirebilmelerindeki etkileri 6zerinde 6eŖitli araŖtırmalar yapılmıŖtır. Bu araŖtırmalar bireye yapılan psikolojik yardım hizmetlerinin etkili olduğunu ve bu etkilerin sonucu olarak da bireyin baŖarılı ve mutlu

olduğunu, ilişkilerini geliştirdiğini, insanları anlama ve kendini gerçekleştirme düzeylerinin arttığını, okul eğitim ve öğretim faaliyetlerine katkı getirdiğini, niteliğinin arttığını göstermektedir (Özgüven,1991).

Türkiye' de grupla rehberlik ve psikolojik danışmanın kişilerin sınav kaygı düzeyleri üzerindeki etkilerini doğrudan doğruya inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.Ancak dolaylı olarak konu ile ilgili bazı araştırmalardan burada bahsetmekte yarar vardır.

Lise 1. sınıflarda uygulanan grup rehberliği programının etkinliğini araştıran Ülkü (1976), rehberlik programının "özbiliş "gibi kişiliğin temel işlevleriyle ilgili olumlu etkisinin olmamasına karşın,öğrencilerin benlik tasarımlarında olumlu yönde değişme sağlamasında etkili olduğunu görmüş, grup rehberliği programı uygulamasının öğrencilerin gelişimi açısından yararlı olacağını önermiştir.

Grupla atılğanlık eğitiminin ,Robert Lisesi kız ve erkek öğrencilerinin Rathus Atılğanlık Envanteri ile ölçülmüş olan atılğanlık düzeylerine etkisini araştıran çalışmada deney grubuna 7 hafta süreyle grupla psikolojik danışma uygulanmıştır.Sonuçta,grupla atılğanlık eğitiminin bireylerin atılğanlık düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Çulha ve Dereli,1987).

Grupla psikolojik danışma ve grup rehberliğinin kanserli hastaların kaygıları , benlik tasarımları ve

psikolojik rahatsızlıkları üzerine etkisini araştıran Üre'nin (1989), bulgularına göre, grup rehberliği ve grupla psikolojik danışma kanserli hastaların durumluk kaygılarını önemli düzeyde azaltmadığı saptanmış, buna karşın grup rehberliğinin kanserli hastaların olumlu benlik tasarımlarını geliştirmede oldukça etkili bir yol olduğu belirtilmiştir.

### PROBLEM

Öğrencinin sınav kaygı probleminin üstesinden gelebilmesi ve akademik başarısını artırması için gerekli önlemleri almak, öğrenci kişilik hizmetlerinin işlevleri arasında yer alır. Bu da okullarda "Rehberlik Servislerinin" görevidir.

Sınav kaygısı, öğrencilerin psikolojik sorunlarından birini oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu alandaki psikolojik gereksinimlerini karşılayacak hizmet türlerinden birisi de grup rehberliğidir. Grup rehberliği , psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri içinde öğrencilerin kendilerini tanımalarına, kendilerini yönlendirmelerine, öz benlikleri ile bütünleşmelerine , karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmelerine ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan hizmetler grubu içinde yer almaktadır.

Grup rehberliği, bireylere gruplar halinde kendilerine iliskin konularda bilgi verme , kişilerin kendilerini

anlamalarına ve kabul etmelerine yardım sürecidir. Ancak orta öğretimde bu süreçleri başlatacak programlara ve elemanlara ihtiyaç duyulmaktadır.

"Sınavda heyecandan herşeyi birbirine karıştırdım, bildiklerimi de unuttum, çok çalıştım ama iyi not alamıyacağımı biliyorum , çünkü sınavda adeta zihnimin durduğunu hissettim " gibi öğrencilerin yüksek sınav kaygısına işaret eden ve başarısızlıklarına da gerekçe olarak gösterdikleri bu tür yakınmalar sınav dönemlerinde sık sık dile getirilmektedir.

Bu nedenlerle , öğrencilere yönelik rehberlik hizmetleri içerisinde grup rehberliği tekniklerinden yararlanarak , okul ortamında öğrencilerin yüksek sınav kaygılarını kontrol edebilmelerinde yardımcı olabilecek kullanımı pratik etkinliklere ihtiyaç olduğu gözlenmiştir.

#### **AMAÇ**

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim düzeyindeki yüksek sınav kaygılı öğrencilerin, sınav ortamına uyum sağlayabilmelerine yardımcı olabilecek, farklı tekniklerin yer aldığı bir grup rehberliği etkinliği hazırlanarak, bu etkinliklerin öğrencilerin, yüksek sınav kaygılarına ne ölçüde etkili olacağını ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmamızda su sorulara yanıt aranacaktır:

1-Sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği çalışmasına katılan deney grubundaki deneklerin son test

kaygı puanları ile kontrol grubunun son test kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

2-Sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği çalışmalarına katılan deney grubundaki deneklerin ön test ve son test kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### DENENCELER

1.1-Deney grubundaki deneklerin son test sınav kaygı puanları ortalaması ile kontrol grubu deneklerin son test sınav kaygı puanları ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

1.2-Deney grubundaki deneklerin son test kuruntu kaygı puanları ortalaması ile kontrol grubu son test kuruntu kaygı puanları ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

1.3-Deney grubu deneklerin son test duyusallık kaygı puanları ortalaması ile kontrol grubu son test duyusallık kaygı puanları ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2.1-Sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği çalışmasına katılan deney grubundaki deneklerin son test sınav kaygı puanları ortalaması ön test sınav kaygı puanları ortalamasından anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

2.2-Sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği

çalışmasına katılan deney grubundaki deneklerin son test kuruntu kaygı puanları ortalaması ön test kuruntu kaygı puanları ortalamasından anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

2.3-Sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği çalışmasına katılan deney grubundaki deneklerin son test duyussallık kaygı puanları ortalaması,ön test duyussallık kaygı puanları ortalamasından anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

#### **ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE GEREKÇESİ**

Sınav kaygısı, okullarımızda öğrencilerin performanslarına olumsuz yönde etki eden önemli psikolojik sorunlardan birini oluşturmakta ve bu açıdan davranış bilimcilerinin üzerinde önemle durmasını gerektiren bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öner'in araştırmasında (1977) , bireyin kaygılı oluşunun davranışlarında ne denli ket vurucu bir etmen olduğu vurgulanmış ve kaygılı öğrencilerin kaygılarından ötürü daha yaygın bir şekilde akademik başarısızlığa uğradıkları ve sınıfta kalanlar arasında kaygıların yüzdesinin oldukça kabarık olduğu saptanmıştır.

Tobias (1979),akademik başarısızlık nedeniyle okuldan ayrılan öğrencilerin % 20'sinin yüksek sınav kaygılı % 6'sının ise düşük kaygılı olduğunu ayrıca, yüksek sınav kaygılı öğrencilerin düşük sınav kaygılı öğrencilere göre

başarısız olduklarını belirtmiştir.

Sınav kaygısı yüksek olan bireyler herhangi bir sınav değerlendirme durumunda " öz varlığının " tehdit edildiği korkusuna kapılır.Yalnızca sınav değil,grup içinde konuşma, soru sorma, sorulara cevap verme,tartışmalara katılma, yüksek sesle okuma, vb. etkinliklerde de korkulu, sinirli,gergin ve heyecanlı olurlar.Bu bireylerin kendilerine dönük olumsuz düşünceleri (kuruntuları) dikkatlerinin kolayca dağılmasına neden olur. Sınav sorularını okuma ve doğru cevaplama , konuşurken düşüncelerini organize etme, doğru sözcükleri seçme ve düzgün ifade etme gibi davranışlarda başarısız olurlar. Genelde yüksek kaygılı bireyler,diğerlerinin eleştiri ve yargılamalarına aşırı duyarlık gösterirler.Sürekli olarak özeleştiride bulunurlar.Öz kavramları olumsuz,öz güvenleri düşüktür . Eğer okul döneminde yaşanan gerçek, öğrenme heyecanı yerine korku, yaratmak yerine anlamsız şeyleri tekrarlamak, yaptıklarından zevk almak ve bireyin kendisinden hoşnut olması yerine bıkkınlık , bezginlik ve kuruntu ise,sınav kaygısı oluşumuyla karşı karşıya gelinmiş olunur.Böyle bir durumda davranış bilimcilerinin konuya bilimsel ciddiyetle eğilmesi doğaldır,dahası gereklidir (Öner,1989).

Eğer sınav kaygısının ana nedeni,sınav öncesi yeterince hazırlanmama ise,verimli ders çalışma eğitiminden sınav kaygısının azaltılması ve akademik performansı

düzeltilmesi beklenebilir. Ancak, yalnızca bu çalışma becerilerinin kullanıldığı araştırma bulgularına göre, akademik başarıyı düzeltmede ve sınav kaygısını azaltmada etkisiz olduğu bulunmuştur (Altmaier ve Woodward,1981).

Yüksek sınav kaygısı problemi ile yüz yüze gelen öğrencilere, bu kaygılarını azaltabilecek, yalnızca verimli çalışma becerilerinin kazandırılmasından da öte bir takım yöntemlerin denenmesi gerekmektedir.

Gelişmiş Ülkelerde 1940 ve 1950'lerden itibaren sınav kaygısını azaltıcı programlar eğitim kurumlarında oldukça yaygın kullanılmaktadır (Tobias,1979).

Ülkemizde ise öğrencilerimizin sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışmalar ise, yok denilecek kadar azdır. Oysa , baş döndürücü bir hızla gelişen ve değişen dünyamızdaki olaylara hakim olabilmek ve gelişen dünya içinde yerimizi gecikmeden alabilmek için, eğitime gereken önemi vermek zorundayız.

Bu çalışmanın amacı, sınav kaygısının kuruntu ve duyussallık boyutuna ilişkin, yurtdışındaki çalışmalarda ortaya konmuş olan ; bilişsel terapi, gevşeme eğitimi, ders çalışma ve sınav alma becerisi eğitimi gibi bazı teknikleri birlikte okul ortamında ve bizim öğrencilerimizde denemek; sonuçta kullanılabilir nitelikte, pratik bir grup rehberliği etkinliğini oluşturmaktır.

Yapılan bu çalışma ile, bu alanda ki ihtiyaçlara katkıda bulunulacağı umulmaktadır.

**SAYILTILAR**

1-Araştırma kapsamına girecek deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerde deney süresince deney koşulları dışında genel etkilerin aynı olduğu ve önemli özel bir etkilenme olmayacağı kabul edilmiştir.

2-Oturlara öğrenciler gönüllü olarak katılmışlardır.

3-Bilgi toplama aracı olarak kullanılacak ölçek geçerli ve güvenilirdir.

4-Denekler, ölçeği içtenlikle ve objektif olarak cevaplandırmışlardır.

5-Öğrencilerin zeka düzeyi ve yetenekleri arasında önemli bir fark yoktur.

**SINIRLILIKLAR**

1-Araştırma İçel ili Mersin Fen Lisesinde yapılmıştır. Sonuçlar, aynı ya da benzer özelliği taşıyan liselere genellenebilir.

2-Araştırmanın bağımlı değişkeni olan sınav kaygı düzeyleri Sınav Kaygısı Envanteri'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

3-Araştırma uygulanacak yüksek sınav kaygısını azaltmayı hedefliyen grup rehberliği ile sınırlıdır.

## TANIMLAR

**Korku:** Dışarıdan gelen bir tehlikeye karşı olan duygusal tepkiye denir(Öztürk,1990;s.58).

**Kaygı:**Bilinç dışı olan ve nesnesi kişice tanınmayan içten tehlikelere karşı verilen tepkilere denir(Öztürk,1990;s.58).

**Durumluk Kaygı:** Bireyin içinde bulunduğu stresli (baskılı) durumdan dolayı hissettiği subjektif korkudur (Le Compte ve Öner,1985;s.1).

**Sürekli Kaygı:** Bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır.Buna içinde bulunduğu durumların çoğunu stresli ya da tehdit edici olarak algılama ya da stres olarak yorumlama eğilimide denebilir (Le Compte ve Öner, 1985;s.2).

**Rehberlik ve psikolojik danışma:** Bireyin kendisini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması,kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardımlardır(Kepçeoğlu,1990;s.11).

**Grup Rehberliği:** Birbirleriyle psikolojik ilişki içinde olan ve katılanların herbirinde değişiklik meydana getiren bir biçimde etkileşen iki veya daha fazla kişiden oluşan gruplardır (Ülkü,1976;s.62).

**Ön Test :** Deneysel islemin başlangıcında deney ve kontrol grubuna uygulanacak "Sınav kaygı envanteri" puanları.

**Son Test :**Deneysel islemin bitiminde deney ve kontrol grubuna uygulanacak "Sınav kaygı envanteri"puanları.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYINLAR

Sınav kaygısı ile ilgili çalışmaları sınav kaygısının performansa etkisi ve tedavisi olmak üzere iki ana grupta toplayabiliriz:

#### **Sınav Kaygısının Performansa Etkisiyle İlgili Araştırmalar:**

Sınav kaygısı, sınavla ilişkili olumlu veya olumsuz düşünceler ve performans arasındaki ilişki bir çok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu araştırmaların ortak bulgularına göre, sınav kaygısı ile akademik performans arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yüksek sınav kaygılı öğrencilerin başarıları düşük sınav kaygılı öğrencilerin başarılarından daha düşüktür. Sınav kaygısının özellikle kuruntu boyutunun performansı olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Spiegler, Morris, Liebert 1968 , Doctor ve Altman 1969; Liebert ve Morris 1970 ; Wine 1971; Deffenbacher 1977, 1978; Culler ve Holahan 1980; Morris, Davis, Hutchings 1981; Ploeg 1984; Sarason ve Sarason 1987).

Sarason'a göre (1975), yüksek sınav kaygılı bireyler değerlendirme ortamı ile yüzyüze geldiklerinde dikkatlerini

başka işlere odaklaştırma eğilimleri vardır.Yazar burada iki tepki üzerinde durmaktadır. Birincisi duygusal ve otonomik reaksiyonlarla ilgilidir.Örneğin, aşırı terleme kalp atışlarının artması gibi tepkilerdir. Diğer ise bilişsel boyut ile ilgilidir.Örneğin,sınav sırasında kendi kendilerine " Ben aptalım " ,"Başaramayacağım" gibi telkinlerde bulunmadır. Bilişsel tepkilerin performansa olumsuz etkisi duyusal, heyecansal boyuttan daha fazla olmaktadır.

Wittmaier (1972), de düşük sınav kaygılı bireylerin daha etkili çalışma alışkanlıklarına sahip olduklarını ve akademik görevleri ertelemekten kaçındıklarını saptamıştır.

Kirkland ve Hollandsworth'a göre (1980),sınav kaygılı öğrencilerin düşük performans göstermelerinin öncelikli nedeni kaygıları değil, uygun çalışma alışkanlıklarını kazanamamış olmaları ve sınav becerilerindeki yetersizliklerdir.

Son otuz yıldır sınav kaygısı ile ilgili çalışmalarda, sınav kaygısının başlangıçta Mandler ve Sarason'un dürtü modeli ile açıklamasından,Wine'nin (1971), dikkat hipotezi ile açıklamasına doğru bir kayma görülmekte son zamanlarda Culler ve Hollahan (1980), Kirkland ve Hollandsworth (1980) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda ise , beceri eksikliği üzerinde durulmaktadır (Kennelly ve Paulman,1984).

Sınav kaygısı ve denetim odağı ilişkileri de araştırmalara konu olmuştur. Sarason (1975), yapmış olduğu çalışmalarda, öğrencilere niçin sınavda başarısız oldukları ile ilgili soru sorulduğunda, düşük kaygılı öğrenciler örneğin, "çok kötü bir sınavdı" gibi dışsal faktörler üzerine, yüksek sınav kaygılı öğrenciler ise; içsel faktörlere örneğin, kendi kendilerine "karıştırdıklarını" söyleme eğilimli olduklarını belirtmiştir.

#### **Sınav Kaygısının Tedaviyle İlgili Araştırmalar:**

Son yıllarda sınav kaygısının arzu edilmeyen sonuçlarını elimine edecek terapi çalışmalarının sayısı artmaktadır. Sınav kaygısının tedavisinde önceleri sistematik duyarsızlaştırma ve gevşeme eğitimi dayanan tedavilerin yanısıra günümüzde bilişsel teknikler üzerinde de durulmaktadır.

Mc Millan ve Osterhouse (1972), sınav kaygısı yüksek olan iki grup öğrenciyi tedavi etmek için sistematik duyarsızlaştırma kullanmışlardır. Bu araştırmacıların bulgularına göre, genel kaygı düzeyi düşük yüksek sınav kaygılı grup, sistematik duyarsızlaştırmaya genel kaygı ve sınav kaygı düzeyi yüksek olanlara göre daha olumlu tepki vermiştir.

Galassi ve Kostka (1974), sistematik duyarsızlaştırmının ve bunun yanısıra kullanılan olumlu pekiştirmelerin 'de sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu belirtmektedirler.

Sınav kaygısını azaltmak için yapılan çalışmalarda kişinin otonom sinir sistemi tepkilerini azaltmaya yönelmiş olan davranışçı tekniklerden "Sistematik Duyarsızlaştırma"nın, kişinin sınav kaygısını azaltmada başarılı , ancak performansı geliştirmede başarısız olduğu görülmektedir. Davranışçı terapilerin, akademik başarıyı düzeltmede başarısız olması, büyük ölçüde bilişsel unsurlar üzerinde durulması gereğini doğurmuştur.

Bilişsel davranış değiştirme, bilişsel ve duyarsızlaştırma terapi yöntemlerinin, sınav kaygısı ve sürekli kaygı düzeyi yüksek olan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kaygıları üzerindeki etkinliğini inceleyen Züleyman (1979), haftada bir saat olmak üzere sekiz hafta süreyle uygulanan terapi sonucu, bilişsel davranış değiştirme yönteminin diğer yöntemlerden daha fazla kaygı azalmasına neden olduğunu göstermiştir. En fazla azalmanın durumluk kaygı puanlarında olduğu gözlenmiştir.

Spielberger ve Vagg (1987), sınav kaygısını azaltmada bilissel odaklı yöntemlerin duyusal odaklı yöntemlerden daha etkin olduğunu savunmaktadırlar.

Bilişsel davranış değiştirme ve verimli çalışma becerisi eğitiminin sınav kaygısına ve başarıya olan etkisini inceleyen Erer (1987) ' in araştırma sonuçlarına göre, bireylerin sınav kaygısında azalma,not ortalamasında ise yükselme görülmüştür.Bilişsel davranış

değiştirme ve verimli çalışma eğitimini karşılaştırmak amacıyla yapılan bu araştırmada , bilişsel davranış değiştirme tekniğinin not ortalamasını yükseltmede, tek başına kullanılan verimli ders çalışma eğitimine nazaran biraz daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur.

Almalen (1990), Sınav kaygısının azaltılması ile ilgili yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, bilişsel terapinin, sınav kaygısının kuruntu boyutunu , gevşeme eğitiminin ise duyusallık boyutunu etkilediğini; ayrıca araştırmasında bilişsel terapinin, sınav kaygısının kuruntu , duyusallık ve toplam puanlarına etkisinin gevşeme eğitime göre daha fazla olduğunu da belirtmektedir.

Davranışçı ve bilişsel terapilerin sınav kaygısını etkin olarak azaltma gereğine karşın, her iki terapi yönteminin performansı düzeltmesiyle ilgili bulguları zayıf kalmaktadır.Bu bulgular, sınav kaygısını akademik performansın düşük olmasında ana neden olmadığını düşündürmektedir.

Brown ve Nelson (1983), araştırmalarının sonuçlarına göre; ders çalışma alışkanlıklarının ve sınav alma becerisinin yetersiz olmasının performansa olan olumsuz etkilerinin, sınav kaygısından daha güçlü olduğunu savunmuşlardır.

Eğer sınav kaygısının ana nedeni, sınav öncesi yeterince hazırlanmama ise, verimli ders çalışma

eğitiminden sınav kaygısının azaltılması ve akademik performansı düzeltmesi beklenebilir. Ancak, yalnız çalışma beceriler eğitiminin kullanıldığı araştırma bulgularına göre akademik başarıyı düzeltmede ve sınav kaygısını azaltmada etkisiz olduğu bulunmuştur (Altmaier and Woodward, 1981).

Sınav kaygısını azaltmak ve akademik performansı düzeltmek için, ders çalışma eğitiminin ve sistematik duyarsızlaştırmanın ayrı ayrı kullanılmasından ziyade bu iki tekniğin birleştirilerek uygulanmasının sınav kaygısını azaltmada ve akademik performansı düzeltmede çok etkin olduğu yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. Sınav kaygısının duyuşsal ve kuruntu boyutuna yönelik bilişsel ve davranışsal terapi tekniklerinin yanında, akademik performansı düzeltmede etkin olan çalışma alışkanlıklarının ve sınav alma becerisi eğitiminin birlikte kullanılması , sınav kaygısının azaltılmasında ayrı ayrı kullanılmasından daha etkilidir (Dendato ve Diener, 1986).

Araştırmalardan elde edilen genel sonuç , davranışsal terapi, bilişsel terapi ,ders çalışma ve sınav becerisi eğitiminden oluşan kombine terapi yöntemlerinin hem sınav kaygısını azaltmada hem de performansı artırmada daha etkili olduğu yönündedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme veri toplama araçları, bunlarla ilgili güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları, grup rehberliği programı, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve kullanılan istatistiksel yöntemler tanıtılacaktır.

#### Araştırma Modeli

Bu araştırma ön test, son test kontrol gruplu deneysel bir modeldir. Araştırma modeli, simgesel olarak aşağıda tabloda gösterildiği gibidir.

#### Araştırma Modeli

---

G1	R	O1	X	O2
G2	R	O3		O4

---

G1:Deney grubu

G2:Kontrol Grubu

R:Grupların oluşturulmasındaki yansızlık

O1,O3:Ön test

O2,O4:Son test

X:Grup Rehberliği uygulaması

## Evren -Örneklem

Araştırmaya 1993-1994 öğretim yılında Mersin Fen Lisesi birinci ve ikinci sınıflarında bulunan toplam 190 öğrenci katılmıştır. Üniversite giriş sınavlarının öğrencilerin durumluk kaygılarını artırabileceği düşünülerek Lise üçüncü sınıf öğrencileri araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır.

Yapılan araştırmalarda kaygı ile zeka, cinsiyet ve sosyo ekonomik düzey gibi demografik değişkenlerin önemine işaret edilmektedir (Öner, 1977). Bu nedenle araştırmamızın Fen Lisesi ile sınırlandırılmasının 3 temel nedeni vardır:

a)-Ataman (1976) fen liseleri ile ilgili yapmış olduğu araştırmasında fen lisesi öğrencilerinin , sosyo ekonomik durumu orta ve ortanın üstündeki ailelerden gelmekte olduğunu belirtmiştir. Diğer okullara göre sosyo-ekonomik durum bakımından fen lisesi'nin daha homojen bir grubu temsil ettiği düşünülmüştür.

b)-İkinci bir neden olarak fen lisesi sınavlarına katılabilmek için ön koşul olarak öğrencilerden orta öğretimde matematik , fen ve türkçe derslerinde en az 5 üzerinden 3.5 almaları ve orta öğrenimde bu derslerden bütünlemeye kalmamış olmaları şartı aranmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının fen liselerine giriş koşullarını yerine getiren ve sınavı başaran bu öğrenciler arasında zeka ve yetenekleri açısından da, önemli farklılıkların olmadığı düşünülerek örneklemin fen lisesinin seçilmesi uygun bulunmuştur.

c)-Genel yetenek yönünden birbirine yakın özellikler gösteren fen lisesi öğrencilerinde rekabet koşulları nedeniyle sınav kaygısının yüksek olduğu gözlenmiştir.

Bu araştırmada örneklem 32 kişiden oluşturulmuştur. Bunun için;

1)-İlk olarak Sınav Kaygısı Envanteri Lise birinci ve ikinci sınıflarında bulunan 190 öğrenciye dağıtılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen ham puanlar, "Sınav Kaygısı Envanteri"nde yer alan standart puan tablolarından kız ve erkek olma durumuna göre standart toplam puanlara ( Standart T- Puanları) çevrilmiştir. Ölçekteki standart T-puanları sınav kaygısı ortalaması 50, standart sapma 10 olarak verilmiştir. Bu araştırma için standart T-puanları 60 ve 60'ın üstünde olan öğrenciler " yüksek sınav kaygılı " öğrenciler olarak kabul edilmişlerdir. Yapılan uygulama sonucunda 190 öğrenciden 52 öğrencinin (kız:18;erkek:34) sınav kaygısının yüksek olduğu ve araştırma kriterini karşıladığı görülmüştür.

2)-İkinci aşamada ise, yüksek sınav kaygılı 52 öğrenci içinden, kız ve erkek oranı dikkate alınarak toplam 32 öğrenci ( kız:12 ; erkek:20) tesadüfi olarak seçilmiştir. Bu 32 öğrenci içerisinde tesadüfi olarak 16 öğrenci (kız:6; erkek:10) den oluşan bir deney, bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Buna göre örnekleme giren öğrenci sayılarıyla deney ve kontrol grubu tablo 1 'de gösterilmiştir.

Tablo 1

**Örnekleme Dahil Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrenci Sayıları**

Cinsiyet Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	6	10	16
Kontrol Grubu	6	10	16
Toplam	12	20	32

Deney ve kontrol grubu arasında sınav kaygısı ön test standart T- puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ise t testi ile araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında  $\alpha:0.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t: 0.625, sd:30, P >.05$ ). O halde deney ve kontrol grubunun, sınav kaygısı ön test standart T-puanları bakımından birbirine denk gruplardır.

Araştırmamızın başlangıcında, Atamanın (1976) fen liseleri ile ilgili yapmış olduğu araştırmasına dayanarak, fen lisesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey bakımından, homojen bir grubu temsil ettiği düşünülmekteydi. Deney ve kontrol grubundaki deneklerin yaşantılarının geçtiği yer açısından; annenin, babanın eğitim durumu; ailenin toplam aylık geliri açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı da incelenmek istenmiştir. Bu nedenle

bu araştırma için hazırlanan " Kişisel Bilgi Formu " kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun bu bakımdan anlamlı bir farkın olup olmadığı ( $\chi^2$ ) istatistik tekniği ile araştırılmıştır. Sonuçlar-tablo 2,3,4,5 'de verilmektedir.

Tablo 2

Yaşamın Geçtiği Yer Açısından Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan " Kişisel Bilgi Formu" Ki-Kare Sonuçları

Yerleşim Birimleri / Gruplar	Köy	Kasaba	Küçük Şehir	Büyükşehir	Toplam
Deney	-	1	7	8	16
Kontrol	2	1	7	6	16
Toplam	2	2	14	14	32

$\chi^2: 1.285$   $P > .05$  Anlamlı değil.

Deney ve kontrol grubu arasında yaşadıkları yer açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 3

Annenin Eğitim Durumu Açısından Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Kişisel Bilgi Formu Ki-Kare Sonuçları

Annenin Eğt. Gruplar	İlk Okul	Orta Okul	Lise	Üniversite	Toplam
Deney	4	3	6	3	16
Kontrol	6	1	4	5	16
Toplam	10	4	10	8	32

$\chi^2: 2.3$   $P > 0.05$  Anlamlı değil.

Deney ve kontrol grubu arasında annenin eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 4

Babanın Eğitim Durumu Açısından Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Kişisel Bilgi Formu Ki-Kare Sonuçları

Babanın Eğt. Gruplar	İlk Okul	Orta Okul	Lise	Üniversite	Toplam
Deney	2	-	6	8	16
Kontrol	3	2	3	8	16
Toplam	5	2	9	16	32

$\chi^2: 3.2$   $P > .05$  Anlamlı değil.

Deney ve kontrol grubu arasında babanın eğitim durumu açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 5

Ailenin Toplam Aylık Gelir Miktarı Açısından Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Kişisel Bilgi Formu Ki-Kare Sonuçları

Gelir Durumu Gruplar	1.750.000 ve daha aşağı	1.750.000 ve 3.500.000	3.500.001 ve 6.000.000	6.000.001 yukarısı	Toplam
Deney	-	1	4	11	16
Kontrol	-	4	5	7	16
Toplam	-	5	9	18	32

$\chi^2: 2.78$   $P > .05$  Anlamlı değil.

Deney ve kontrol grubu arasında ailenin toplam aylık gelir miktarı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

" Kişisel Bilgi Formu" ndan elde edilen sonuçların ışığı altında deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yaşadıkları yer açısından, anne ve babanın eğitim durumu ve ailenin toplam aylık geliri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar daha önce belirttiğimiz gibi fen lisesi'nin sosyo ekonomik statü bakımından homojen bir grubu temsil ettiği savımızı destekler niteliktedir.

#### **Veri Toplama Araçları:**

Bu araştırmada öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini belirlemek için ön ve son testte Öner ve Albayrak Kaymak (1989) tarafından uyarlama çalışmaları yapılan, Spielberger'in "Sınav Kaygısı Envanteri " kullanılmıştır . Diğer veriler ise araştırma kapsamında geliştirilen " Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir.

#### **Sınav Kaygısı Envanteri (SKE):**

" Sınav Kaygısı Envanteri", Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından Güney Florida Üniversitesinde , 1974 ve 1979 yılları arasında gerçekleştirilen beş yıllık bir araştırmanın ürünüdür. İlk kez el kitabıyla birlikte 1980' de yayınlanmıştır.

"Sınav Kaygısı Envanteri" Öner ve Albayrak-Kaymak tarafından 1987 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Envanter bireylerin kendi kendilerini değerlendirmelerini esas alan bir psikometrik ölçektir. Belirli duruma özgü bir kişilik boyutu olan sınav ( ya da değerlendirme ) kaygısını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ülkemizde yaygın olduğu izlenimini veren sınav kaygısının ve kaygı düzeyinin saptanabilmesi için Türkçeye uyarlanmış olan bu envanter, Liebert ve Morris'in (1967), önerdiği iki kavramdan yararlanılarak geliştirilmiştir. Birbirinden farklı iki boyutu (faktörü) temsil eden bu kavramlar " kuruntu "(worry) ve " duyuşsallık " ya da heyecansallık (emotionality) olup, SKE'nin alttestlerini oluşturmaktadır.

Sınav Kaygısı Envanteri , tek sayfalık bir soru ve yanıt formundan oluşur. Yönergeyi de içeren bu formda 20 cümlelik soru maddesi ve maddelerin sağ tarafında (1) hemen hiç bir zaman, (2) bazen, (3) sıklıkla, (4) hemen her zaman yanıt seçenekleri bulunur. Yanıtlayıcılar sınavdan önce, sınavda ya da sınav sonrasında yaşadıkları olumsuz duyguların sıklık derecesini bu seçeneklerden birini işaretlemek suretiyle belirtirler.

Envanterin türkçe formunda toplam 20 madde yer almaktadır. Bu maddelerin sekizi " Kuruntu ", on ikisi ise ; " Duyuşsallık " alt testlerini oluşturmaktadır. Ölçekten ; Kuruntu puanı (SKE -K), Duyuşsallık puanı ( SKE-D )

ve her ikisinin birleşimi olan toplam ya da tüm test puanı olmak üzere üç ayrı puan elde edilmektedir (Öner,1989).

#### **Sınav Kaygısı Envanteri'nin Güvenirliği:**

Öner'in (1989) uyarladığı Türkçeleştirilmiş Sınav Kaygısı Envanteri'nin güvenirliği, homojenlik (benzeşiklik), iç tutarlılık ve puan değişmezliği sınınanarak saptanmıştır. Ölçek maddelerinin iç tutarlılığı ve benzeşikliğini gösteren alfa ( $\alpha$ ) değerleri Kuder Richardson 20 (KR 20) formülünün genelleştirilmiş formu ile saptanmıştır.En yüksek ve en düşük alfa değerleri .89 ile .73 arasında bulunmuştur.En yüksek güvenirlilik katsayıları (.89 ila .84) tüm test (SKE-T) puanlarından ve üniversite örnekleminden elde edilmiştir. Duyuşsallık alttestinin (.79) , kuruntu alttestinden (.74) biraz daha yüksek güvenirliği olduğu görülmüştür.Toplam grup alfa değerleri , ölçeğin genel iç tutarlılık ve benzeşiklik düzeyinin doyurucu olduğunu göstermiştir.

#### **Sınav Kaygısı Envanteri'nin Geçerliği:**

Elde edilen ölçümlerin doğruluğu bu çalışmada yapı ya da kavramsal (construct) geçerlik yöntemiyle sınınanmıştır.Bu bağlamda SKE'nin genel kaygı ölçekleriyle ve diğer çeşitli kişilik ölçekleriyle olan ilişkilerine bakılmıştır. Sınav kaygısı puanlarının (1) Sürekli (genel) kaygı, (2) Sınav Öncesi durumluk Kaygı, (3)

Minnesota Danışma Envanteri alttestleri puanları ve (4) Öğrenci Problem İşaretleme Listesinde belirlenen problem alanlarıyla, aralarında olumlu ilişkiler, orta ile düşük düzey arasında değişen korelasyonlarla; Öz Kavramı Ölçeği puanlarıyla olan olumsuz ilişki, orta düzey korelasyonlarla belirlenmiştir. Bu bulgular ölçeğin kuramsal geçerliğini desteklemiştir.

"Sınav Kaygısı Envanteri" puanlarının sürekli (genel) kaygı ve sınav koşulunda durumluk kaygı puanları ile korelasyonları .39 ile .70 arasında değişmekte olup ;ortanca konumundaki katsayı .51' dir. " Sınav Kaygısı Envanteri " nin Kuruntu ve Duyuşsallık alt testleri ile sürekli kaygı puanları arasındaki korelasyonlar .45 ila .60 düzeylerinde değişmiştir. Elde edilen orta düzeyde olumlu korelasyonlar kuramsal beklentileri desteklemektedir.

Kişilik ölçekleri ile ilgili korelasyonlara bakıldığında,öz kavramı ile sınav kaygısı puanlarının orta düzeyde ve olumsuz ( $r:-.31$  ila  $-.56$ ); uyum güçlüklerinin yansıtıldığı günlük problem göstergeleri (Minnesota Danışma Envanteri) ile sınav kaygısı puanlarının orta düzeyde ve olumlu ( $r:.60$  ila  $.22$ ) korelatif ilişkileri bulunmuştur. Bu veriler beklentileri destekler niteliktedir . Okul başarısı ile ilgili

korelasyonda da, okulda başarı göstergesi olarak alınan genel not ortalaması ve matematik notları ile " Sınav Kaygısı Envanteri" puanları arasındaki olumsuz korelasyonlar orta düzey sınırından başlayarak ( $r:-.43$ ) sifıra kadar inmiştir.Okul başarısı ile (1) Sınav Kaygısı Envanteri Tümtest ve Kuruntu alttesti puanları arasındaki olumsuz ve düşük , fakat anlamlı; (2) Duyuşsallık alttesti puanları arasındaki anlamsız korelasyonlar beklenen yöndedir.

#### **Sınav Kaygısı Envanteri'nin Uygulanması:**

Sınav kaygısı envanteri,bireylerin kendi kendilerine uygulayabilecekleri bir ölçme aracı olarak düzenlenmiştir. Bireysel ya da grup olarak da uygulanabilir.Yanıtlama süresi kısıtlanmamıştır. Envanter formunun üzerinde "Sınav Tutum Envanteri" başlığı yazılıdır. "Kaygı " sözcüğü çağrıştıracığı olumsuzluktan dolayı özellikle kullanılmamış uygulamacıların da kullanmaması önerilmiştir.

Kaygı azaltma ile ilgili sağaltım (terapi) çalışmalarının sonuçlarını değerlendirmede etkinliği saptanmış olan "Sınav Tutum Envanteri",sağaltım öncesi ve sonrası aynı yönergeye bağlı kalarak uygulanabilir (Ek 1).

#### **Kişisel Bilgi Formu**

Özyürek ( 1992 ), tarafından hazırlanan, "Kişisel Bilgi Formu" undan yararlanılarak hazırlanmıştır..Formda öğrencilerin adı, soyadı, cinsiyet, yaşamın büyük bir kısmının geçtiği yer, anne ve babanın eğitim durumu,

eve giren aylık gelir miktarı ile ilgili sorular yer almaktadır (Ek 2).

### **İŞLEM:**

1)-Deneme Grubuna Uygulanan Grup Rehberliğinin Genel Nitelikleri:

Bu araştırmanın temel amacı, deney grubuna ön ve son test arasında sınav kaygısını azaltmaya yönelik olarak uygulanan grup rehberliğinin etkisini incelemektir.

Grup rehberliği etkinliği araştırmanın başlangıcında 1,5 (birbuçuk) saatlik 8 oturum olarak planlanmıştır. Dördüncü ve sekizinci oturumların uzaması nedeniyle çalışma 10 oturumda tamamlanmıştır. Her oturum, 16 kişiden (kız:6;erkek:10) oluşan deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun katılımı ile araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Grup rehberliği yalnız deneme grubuna uygulanmış, kontrol grubu ise bu süre içerisinde saatlerini okulun kendi programı çerçevesinde geçirmişlerdir. Uygulama süresince denek kaybı söz konusu olmamıştır. Okulun yatılı olması nedeniyle kontrol grubunun deneme grubuna uygulanan programdan etkilenmemesi için özellikle "gizlilik" ilkesi üzerinde hassasiyetle durulmuştur.

Bu araştırmada uygulanan grup rehberliği ,bu tür çalışmalarda geçerliliği olan şu iki tekniğe dayandırılmıştır : 1) grup tartışması 2) gruba bilgi verme.

Grup tartışmalarında danışanın merkez olduğu bir kuram çerçevesinde , yönlendirici olmayan bir yöntemin tercih edilmesini bazı araştırma bulguları da desteklemektedir (Ülkü,1976).

Gruba bilgi verme öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda kaygı ve kaygının nasıl oluştuğu, verimli ders çalışma ve sınav alma yöntemleri ile mantıklı (rasyonel) ve mantık dışı (irrasyonel) düşüncelere ilişkin konular hakkında olmuştur. Bilgi vermedeki amaç, öğrencilere kendileri hakkında daha objektif bir görüş geliştirmelerinde yardımcı olmaktır. Bu programda bireyin kendini tanıması, değerlendirmesi ve kontrol edebilmesi esas alınmıştır (Ek 3 ).

## 2)-Deneme Grubuna Uygulanan Grup Rehberliğinin İçeriği:

Deneme grubuna uygulanacak grup rehberliğinin amacı deneklerin yüksek sınav kaygılarını azaltmaktır. Bu rehberlik programı hazırlanırken Libert ve Morris'in (1970) kaygı kuramı temel alınmıştır. Bu kurama göre, sınav kaygısı farklı iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar "kuruntu" ve " duyusallık " boyutlarıdır. Kuruntu boyutu , sınav kaygısının bilişsel (zihinsel) yönüdür. Bireyin genelde kendisi hakkındaki olumsuz değerlendirmelerini başarısızlığına , beceriksizliğine ilişkin olumsuz düşüncelerini ve iç konuşmalarını içerir. Yapılması

gerekeni yapacağına, işi başaracağına, karşılaştığı problemi çözeceğine , " ya yapamazsam, ya başaramazsam " gibi olumsuz düşüncelerle dikkatin dağılmasına neden olan bir süreçtir.

Duyuşsallık ya da heyecansallık boyutu ise,sınav kaygısının duyusal,fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sistemi uyarılmasıdır.Hızlı kalp atışları terleme,üşüme,kızarma, sararma , mide bulantıları gibi bedensel yaşantılar duyuşsallık belirtileri olarak kabul edilir.

Bu kurama ilave olarak, bu alanda yapılan araştırmaların bulgu ve önerilerinden de yararlanılmıştır.

Yüksek sınav kaygılı bireylerin değerlendirme ortamlarında düşük sınav kaygılı bireylere göre daha fazla olumsuz düşünceleri bulunmaktadır (Sarason ve Sarason,1987)

Aşağıdaki tabloda yüksek sınav kaygılı ve düşük sınav kaygılı öğrencilerin farklı düşünce arzları oranları (%) ile gösterilmiştir:

Düşünceler	Düşük	Yüksek
	Sınav Kaygılı	Sınav Kaygılı
	Oran (%)	Oran (%)

#### Olumlu Düşünceler

Sınavı başaracağım	71	43
Zihnim açık,konsantre		

olabilirim	49	26
Heyecanımı, duygularımı		
kontrol edebilirim	46	23
<b>Olumsuz Düşünceler</b>		
Sınavı başaramayacağım	46	65
Sınav çok zor	45	64
Sınavı bitirmek için		
zamanım yetişmedi	23	49
Zihnim çok karışık doğru		
düşünemeyeceğim	11	31
Başarısız olursam ne kadar		
kötü olacak	11	45

-----

Bu tabloya göre de, yüksek sınav kaygılı öğrencilerde çok az olumlu düşüncelerle karşılaşılırken daha fazla olumsuz düşüncelerle karşılaşılmaktadır. Onların olumsuz düşünceleri fizyolojik tepkileriyle ilişkilidir. Ağızlarının kurumması, hızlı kalp atışları gibi (Galassi, Frierson, Sharer, 1981; Akt., Rathus, Nevid 1986).

Sınav kaygısının bu irrasyonel düşüncelerle ilişkili olması nedeniyle, bilişsel müdahale olarak, bu irrasyonel düşüncelerin rasyonel düşüncelerle değiştirilmesi ve dikkatin doğrudan sınava verilmesi, sınav kaygısının azaltılmasında etkin olmaktadır (Goldfried, 1978; Akt., Rathus, Nevid, 1986 ).

Kaygı ile baş etmek amacıyla yapılan çalışmalarda duyusallık boyutunu azaltmayla ilgili otonom sinir sistemi tepkilerini (ağız kuruması, kalp çarpıntısı.. vb.) kontrol etmek için kas gevşetme (relaxation) tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir.

Kas gevşetme eğitimi, bireyin belli bir kas grubunun gerilmesinin ve rahatlamasının farkında olma işidir. Bu metotta, kişiler kaslarını rahatlatmadan önce amaçlı olarak bir grup kaslarını germektedirler. Bu işlemler bireylere;

- 1-Kasların gerginliğinin farkına varmalarını sağlamakta
- 2-Gerginlik ve gevşeme arasındaki duygularının farklılığını göstermektedir (Cormier, Cormier, 1985).

1930'lardan bu yana başlayan bu metod Joseph Wolpe ve Arnold Lazarus, Bernstein ve Borkovec gibi davranış terapistleri tarafından geliştirilmiştir.

Spielberger ve Vagg (1987) , sınav kaygısının azaltılmasında bilişsel terapilerin çoğunun duyusallık boyutunu içeren yöntemlerden (Relaxation , Biofeedback gibi) daha etkin olduğunu savunmaktadırlar.

Dentado, Diener' e göre (1986), sınav kaygısı , öğrencinin daha önceki başarısızlıkları ve öğrencinin sınav için hazırlanmamasının sonucudur. Yüksek sınav kaygılı öğrencilerin, düşük sınav kaygılı öğrencilere göre yetersiz ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduğu belirlenmiştir.

Yüksek sınav kaygılı öğrenciler akademik çalışmalara karşı üretici olmayan olumsuz bir tutuma sahiptirler. Bundan dolayı ders çalışma becerilerinin kazandırılması eğitimi sınav kaygısını azaltmada diğer tedavi teknikleri ile birlikte kullanılmaktadır (Şekil 1)(Spielberger,Vagg,1987).

Sınav kaygısını azaltmak ve akademik performansı artırmak için ders çalışma eğitiminin ve sistematik duyarsızlaştırmanın ayrı ayrı kullanılmasından çok, bu iki tekniğin birleştirilerek uygulanmasının sınav kaygısını azaltmada ve akademik performansı düzeltmede çok etkin olduğu, yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. Sınav kaygısını azaltmada bilişsel tedavilerin , gevşeme eğitiminin , verimli ders çalışma alışkanlıklarının ve sınav alma becerisinin eğitiminin birlikte yer aldığı uygulamaların ,bu yöntemlerin ayrı ayrı kullanılmasından daha etkili sonuçlar elde edildiği belirtilmektedir (Dendato ve Diener,1986).

Bu verilerin ışığı altında; bu araştırmada, sınav kaygısını azaltmak amacıyla , sınav kaygısının hem kuruntu, hem de duyusallık boyutuna ve sınav kaygısının azaltılmasında etkisinin olduğu bilinen ders çalışma ve sınav alma becerilerini de içine alan grup rehberliği etkinliği hazırlanmış ve uygulanmıştır. Uygulanan bu programın kapsamı ana hatları ile şu şekilde özetlenebilir:

**Sınav Kaygısına Yönelik Grup Rehberliğinin Anahatları:**

- Tanışma ve programın amaçları,
- Sınav kaygısı ve başarı ile ilişkisi,
- Üyelerin amaçlarının tanımlanması,
- Kas gevşetme egzersizi,
- Kendini anlatma ,
- Verimli ders çalışma becerisi eğitimi,
- Sınav anında duygu ve düşünceleri
- Sınav anında yerinde olmak istedikleri arkadaşları hakkında duygu ve düşünceleri
- Sınav alma becerisi eğitimi ,
- Mantıklı (rasyonel)ve mantık dışı (irrasyonel) düşüncelerin ifadesi,
- Doruk sevinç yaşantısı.

**3) Deneme Grubuna Uygulanan Grup****Rehberliği Programının Genel Çerçevesi:**

Sınav kaygısını azaltmak amacıyla uygulanan grup rehberliğinin amacı, ilke ve kuralları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

**Amaçlar**

- 1.Öğrencilerin kendilerini anlamalarını ve daha iyi farkında olmalarını sağlayabilme,
- 2.Öğrencilere kas gerginliğinin kaygıya neden olduğunu ve bunun istenirse kontrol

- edilebileceğini gösterebilme,
- 3.Öğrencilerde "ya yapamazsam, ya başaramazsam " gibi mantık dışı düşüncelerin yerine mantıklı düşüncelerin yer almasını sağlayabilme,
  - 4.Öğrencilerde, bir başka kişiyi empati ile dinleyebilme ve sözcüklerin ötesinde ifade edileni anlama yetisini geliştirebilme,
  - 5.Öğrencinin ders çalışma ve sınav alma becerisini geliştirmesine yardımcı olabilme,
  - 6.Öğrencilere grup içinde problemlerini sergileme fırsatı vererek ,duygularını ifade edebilmelerini ve problemlerinin ne olduğu hakkında daha çok bilinçlenmesini sağlayabilme,
  - 7.Öğrencilerin problemlerini anlatarak paylaşma ve çözüm yolu bulma becerisini geliştirebilme ve iç görü kazanmalarına yardımcı olabilme,
  - 8.Öğrencilerin sınav anında heyecansal tepkilerini kontrol edebilmeleri için yeni davranış ve beceriler kazandırabilme,

#### **İlkeler**

- 1.Grup üyelerinin birbirine karşı duygu ve düşüncelerinde saygılı olabilme,
- 2.Demokratik bir atmosfer içerisinde öğrencilerin mümkün olduğu kadar grup tartışma etkinliklerine katılmalarını sağlayabilme (Özyürek,1992).

3.Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ders çalışma, sınav alma becerileri ile ilgili bilgi vermek ve bu bilgiler doğrultusunda yeni davranış ve beceriler geliştirebilme,

### **Kurallar**

- 1.Zorunlu durumlar dışında oturumlara katılmak için gönüllü olmak.
- 2.Grup içinde konuşulanlar grup içinde kalacak.
- 3.Grupta herkes birbirine güvenip sevgi ve saygı gösterecek.
- 4.Grupta herkes içinden geldiği gibi duygu ve düşüncelerini ifade edebileceklerdir.

### **Aşamalar**

- 1.Grup rehberliği programının amaçlarının ve kurallarının tartışılması
- 2.Öğrencilerin kaygının fiziksel yönü hakkında bilgilendirilmesi
- 3.Kas gevşetme egzersizinin kaygıya etkisi üzerinde tartışılması ve bu egzersizin günlük yaşantı içinde yer almasının değerlendirilmesi
- 4.Grup üyeleri arasında güven duygusunun değerlendirilmesi
- 5.Deneklerin kendi yaşantıları ile ilgili düşüncelerinin grup içinde tartışılması

- 6.Verimli ders çalışma yöntemlerini kavrayabilme ve tartışabilme
- 7.Verilen ev ödevlerinin değerlendirilmesi
- 8.Sınav anındaki duygu,düşünce ve davranışların grup ortamında tartışılması
- 9.Öğrencilerin sınav alma becerileri hakkında bilgilendirilmesi
- 10.Mantıklı ve mantık dışı düşüncelerin farkına varabilmesi ve tartışabilmesi
- 11.Mantıklı düşüncelerin ,mantık dışı düşüncelerin yerine geçirilmesinde grup üyelerinin yaşantılarının değerlendirilmesi
- 12.Mutlu yaşantılar sağlayacak şekilde yaşantıların yeniden düzene konulmasının olanaklı olup olmadığı üzerinde tartışılması
- 13.Genel olarak oturumların değerlendirilmesi olarak planlanmıştır .

Bu etkinliğin yürütülmesinde Psikolojik Danışmaya ilişkin şu grup becerilerine yer verilmiştir:

**1-Amaç oluşturma:** Deneklere hangi konularda değişimleri gerektiğini belirlemede yardımcı olmak.

**2-Bilgi verme:**Programın amaçları, kuralları, sınav kaygısı,sınav kaygısının başarı ile ilişkisi, verimli ders çalışma becerileri, sınav alma becerileri, kas gevşetme

tekniki hakkında bilgi verme,

**3-Tartışma:**Öğrenciler arasında iletişimi sağlamak amacıyla konular ve öğrencilerin duygu ve düşünceleri üzerinde, yönlendirici olmadan tartışma ortamı sağlama.

**4-Soruları cevaplama:**Sınav kaygısı ile ve uygulanacak tekniklerle ilgili soruları yanıtlama.

**5-Açıklama:**Sınav kaygısının azaltılmasında kas gevşetme tekniğinin ,mantıklı düşüncelerin mantık dışı düşüncelerin yerini almasının,ders çalışma ve sınav alma becerilerinin önemini açıklama.

**6-Özetleme:**Deneklere oturum sonlarında veya bir konudan başka bir konuya geçildiğinde şimdi ve burada nelerin ortaya çıktığı ve nelerin öğrenildiğinden bahsetme.

**7-Yansıtma:**Deneklerin söylediklerinin gerisinde bulunan ve açıkca ifade edilmemiş duygu ve düşünceleri fark edip bunları o kişiye iletme.

**8-Yorumlama:**Deneklerin söylediklerinin gerisinde bulunan ve varlığından haberi olmadığı duygu,düşünce ve yaşantıların (örneğin,mantık dışı düşüncelerin ve mantıklı düşüncelerin neler olduğunu bugünkü davranışları ile ilişkisini

gösterme.

**9-Yüzleştirme:**Deneklerin söyledikleri ile davranışları ve duyguları arasındaki tutarsızlıklara, çelişiklere dikkati çekme.

Grup rehberliği önceden planlandığı gibi, 8 oturumda tamamlanamamıştır. Son iki oturuma tartışmaların uzaması nedeniyle birer oturum daha yer verilmiştir. Haftada 1,5 saatlik oturumlar halinde 9/11/1993 ve 18/1/1994 tarihleri arasında 10 oturum olarak gerçekleştirilmiştir.

#### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırma 1993-1994 öğretim yılında Mersin Fen Lisesi birinci ve ikinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Örneklemeye dahil olan deney ve kontrol grubuna ön ve son test olarak kullanılan " Sınav Kaygısı Envanteri"nin yönergesi araştırmacı tarafından yüksek sesle öğrencilere okunmuştur. Envanterin üzerinde " Sınav Tutum Envanteri " yazılıdır. " Kaygı " sözcüğü kontrol değişkeni olarak etkili olabileceği düşünüldüğünden uygulamalar sırasında kullanılmamıştır. Böylece öğrencilerin ölçeğin adından etkilenmeleri önlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının " Sınav Kaygısı Envanteri" nden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı t testi ile araştırılmıştır. Bununla ilgili elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubunu Deneklerin Ön Test Sınav Kaygısı  
Envanterinden Aldıkları Puanlara İlişkin  $\bar{X}$ ,  $S$  ve  
 $t$  değeri

Sınav Kaygısı ön test Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t
Deney Grubu	16	70.688	7.829	30	0.276
Kontrol Grubu	16	70.188	5.205		

$t_{\alpha} 1.697$

$P > .05$

Anlamlı değildir.

Deney ve kontrol grubunun ön test sınav kaygısı standart T- puanları ortalamaları arasında  $\alpha : 0.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur. O halde her iki grup sınav kaygısı envanteri standart T- puanları açısından birbirine denk gruplardır. Ayrıca daha önce belirttiğimiz gibi deney ve kontrol grubu sosyo ekonomik düzey açısından homojen bir yapıya sahiptir. Bu savımızı destekleyici bilgileri elde etmek için "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Elde edilen veriler Ki Kare ( $\chi^2$ ) istatistik tekniği ile test edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yaşadıkları yer açısından, anne ve babanın eğitim durumu ve ailenin aylık geliri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu da fen lisesi'nin sosyo ekonomik düzey

bakımından homojen bir grubu temsil ettiği savımızı da desteklemektedir.

İlk ölçümlerin gerçekleşmesinden sonra deney grubuna 10 hafta süren sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. 10 haftalık grup rehberliği uygulanmasından sonra deney ve kontrol grubuna son test olarak " Sınav Kaygısı Envanteri " tekrar uygulanmıştır. Ön ve son test bulgularının istatistiksel analizinde t testi kullanılmış olup anlam düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde denencelerin sırasına göre Sınav Kaygısı Envanteri ile ilgili toplanan verilere dayalı bulgular üzerinde durulmuştur.

1.1 "Deney grubundaki deneklerin son test sınav kaygı puanları ortalaması ile kontrol grubu deneklerin son test sınav kaygı puanları ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır."

Deney ve kontrol grubunun grup rehberliği programı uygulama sonrası sınav kaygısı envanteri standart T-puanları ortalamaları arasında  $\alpha:0.05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Deneklerin Son Ölçümlerden Aldıkları Sınav Kaygısı Envanteri Standart T puanlarına ilişkin  $\bar{X}, S, t$  Değerleri

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t
Deney Grubu Son Ölçüm	16	47.562	11.604	30	5.678
Kontrol Grubu Son Ölçüm	16	68.438	9.033		
$t_{\alpha}:1.697$					$P < .05$

Tablo 7'de görüldüğü gibi deney grubu son ölçüm sınav kaygısı envanteri standart T- puanları ortalaması ( $\bar{X}$ :47.562), kontrol grubu son ölçüm sınav kaygısı envanteri standart T-puanları ortalamasından ( $\bar{X}$ :68.438) daha düşük olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki deneklerin sınav kaygısı envanteri son ölçüm standart T- puanları ortalamaları arasındaki fark t testi ile yoklanmış olup sonuçta deney ve kontrol grubunu standart T- puanları arasında  $\alpha$ :0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

1.2 " Deney grubundaki deneklerin son test kuruntu kaygı puanları ortalaması ile, kontrol grubu son test kuruntu kaygı puanları ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır."

Deney ve kontrol grubunun grup rehberliği programı ve uygulama sonrası sınav kaygısı envanteri kuruntu puanları arasında  $\alpha$ :0.05 düzeyinde anlamlı bir farkın olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir. Bu ölçümden elde edilen sonuçlar tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Deneklerin Son Ölçümlerden Aldıkları Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu Puanlarına İlişkin  $\bar{X}$ , S, t Değerleri

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t
Deney Grubu Son Ölçüm	16	49.062	10.472	30	4.918
Kontrol Grubu Son Ölçüm	16	65.875	8.793		
$t_p: 1.697$	$P < 0.05$				

Tablo 8'de görüldüğü gibi deney grubu son ölçüm sınav kaygısı envanteri kuruntu puanları ortalaması ( $\bar{X}: 49.062$ ), kontrol grubu son ölçüm sınav kaygısı envanteri kuruntu puanları ortalamasından ( $\bar{X}: 65.875$ ) düşük olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki deneklerin sınav kaygısı Envanteri kuruntu puanları arasındaki farklar t testi ile yoklanmıştır. Sonuçta deney ve kontrol grubunun son test kuruntu puanları arasında  $\alpha: 0.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**1.3 "Deney grubundaki deneklerin son test duyusallık kaygı puanları ortalaması ile kontrol grubu son test kuruntu kaygı puanları ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır."**

Deney ve kontrol grubunun grup rehberliği programı uygulama sonrası sınav kaygısı envanteri duyusallık puanları ölçümleri arasında  $\alpha:0.05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olup olmadığı *t testi ile kontrol edilmiştir.Elde edilen donuclar tablo 9'da gösterilmiştir.*

**Tablo 9**

***Deney ve Kontrol Grubu Deneklerin Son Ölçümlerden Aldıkları Sınav Kaygısı Envanteri Duyusallık Puanlarına İlişkin  $\bar{X}, S, t$  Değerleri***

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t
Deney Gurubu Son Ölçüm	16	48.5	11.989	30	4.958
Kontrol Grubu Son Ölçüm	16	66.625	8.374		
$t_f: 1.697$	$P < 0.05$				

Deney ve kontrol grubu son test sınav kaygısı envanteri duyusallık puanları ortalamalarına bakıldığında, deney grubu son ölçüm sınav kaygısı envanteri duyusallık puanları ortalaması ( $\bar{X}:48.5$ ), kontrol grubu son ölçüm sınav kaygısı envanteri duyusallık puanları ortalamasından ( $\bar{X}:66.625$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol

grubu sınav kaygısı envanteri duyusallık puanları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile yoklanmıştır. Sonuçta deney ve kontrol grubu son test duyusallık puanları arasında  $\alpha:0.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

2.1-"Sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği çalışmasına katılan deney grubundaki deneklerin son test sınav kaygı puanları ortalaması ön test sınav kaygı puanları ortalamasından anlamlı bir şekilde daha düşüktür."

Grup rehberliği programı uygulama sonrası deney grubunun ön ve son test sınav kaygısı envanteri standart t puanları ortalamaları arasında  $\alpha: 0.05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Deney Grubu Deneklerin İlk ve Son Ölçümlerden Aldıkları Sınav Kaygısı Envanteri Standart T Puanlarına İlişkin  $\bar{X}$ , S, t Değerleri

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t
Deney Grubu İlk Ölçüm	16	70.688	7.829	15	7.244
Deney Grubu Son Ölçüm	16	47.562	11.604		

$t: 1.753$

$P < 0.05$

Tablo 10'da görüldüğü gibi, deney grubu son ölçüm sınav kaygısı envanteri standar T-puanları ortalaması ( $\bar{X}$ :47.562), deney grubu ilk ölçüm sınav kaygısı envanteri standart T-puanları ortalamasından ( $\bar{X}$ :70.688) daha düşük olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki deneklerin sınav kaygısı envanteri ilk ve son ölçüm standart T- puanları ortalamaları arasındaki fark *t testi ile yoklanmıştır*, deney grubunun ilk ve son ölçüm sınav kaygısı envanteri standart T-puanları ortalamaları arasında  $\alpha$ :0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

**2.2-"Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Grup Rehberliği Çalışmasına Katılan Deney Grubundaki Deneklerin Son Test Kuruntu Kaygı Puanları Ortalaması, Ön Test Kuruntu Kaygı Puanları Ortalamasından Anlamlı Bir Şekilde Daha Düşüktür."**

Grup rehberliği programı uygulama sonrası ön ve son test sınav kaygısı envanteri kuruntu puanları ortalamaları arasında  $\alpha$ :0.05 düzeyinde anlamlı bir farkın olup olmadığı *t testi ile kontrol edilmiştir*.Elde edilen sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Deney Grubu Deneklerin İlk ve Son Ölçimlerden Aldıkları Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu Puanlarına İlişkin  $\bar{X}$ , S, t Değerleri

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t
Deney Grubu İlk Ölçüm-	16	69.375	10.639	15	6.829
Deney Grubu Son Ölçüm	16	49.069	10.472	-	
$t_f$ 1.753	P < 0.05				

Tablo 11' de görüldüğü gibi, deney grubu son ölçüm sınav kaygısı envanteri kuruntu puanları ortalaması ( $\bar{X}$ :49.062), ilk ölçüm kuruntu puanları ortalamasından ( $\bar{X}$ :69.375) daha düşük olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki deneklerin ilk ve son ölçüm sınav kaygısı envanteri kuruntu puanları ortalamaları arasındaki fark t testi ile yoklanmış olup, sonuçta deney grubu ilk ve son ölçüm sınav kaygısı envanteri kuruntu puanları arasında  $\alpha$  :0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

**2.3-"Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Grup Rehberliği Çalışmasına Katılan Deney Grubundaki Deneklerin Son Test Duyuşallık Kaygı Puanları Ortalaması, Ön Test Kuruntu Kaygı Puanları Ortalamasından Anlamlı Bir Şekilde Daha Düşüktür".**

Grup rehberliği programı uygulama sonrası ön ve son test sınav kaygısı envanteri duyuşallık puanları

ortalamları arasında  $\alpha:0.05$  düzeyinde anlamlı bir farkın olup olmadığı t testi ile test edilmiştir.Sonuçlar tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Deney Grubu Deneklerin İlk ve Son Ölçümlerden Aldıkları Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsalılık Puanlarına İlişkin  $\bar{X}$ , S ve t değerleri

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t
Deney Grubu İlk Ölçüm	16	67.688	7.162	15	5.87
Deney Grubu Son Ölçüm	16	48.5	11.989		
t=1.753		P < 0.05			

Tablo 12'de görüldüğü gibi, deney grubu son ölçüm sınav kaygısı envanteri duyuşsalılık puanları ortalaması ( $\bar{X}:48.5$ ), ilk ölçüm duyuşsalılık puanları ortalamasından ( $\bar{X}:67.688$ ) düşük olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki deneklerin ilk ve son ölçüm sınav kaygısı envanteri kuruntu puanları ortalamaları arasındaki fark t testi ile yoklanmıştır.Sonuçta, deney grubu ilk ve son ölçüm sınav kaygısı envanteri duyuşsalılık puanları ortalamaları arasında  $\alpha:0.05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Grup rehberliği etkinliğinin yüksek sınav kaygısına etkisinin incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular, denenceleri destekler niteliktedir. Araştırma bulguları ile ilgili tartışma ve yorumlar denence sırasına göre aşağıda sunulmuştur.

#### 1-Deney ve Kontrol Grubu Deneklerin Son Test Sınav Kaygısı Envanteri Puanlarıyla İlgili Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorumlar:

1.1 "Deney grubundaki deneklerin son test sınav kaygı puanları ortalaması ile ,kontrol grubu deneklerin son test sınav kaygı puanları ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır."

Yüksek sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği etkinliği sonunda, deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin sınav kaygısı envanteri standart T- puanları ile ilgili bulgular denence 1.1'i destekler niteliktedir. Grup rehberliği uygulaması sonucunda deney ve kontrol grubu son test standart T- puanları ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur . Araştırmada deneysel farklılık süreci içerisinde kontrol grubuna sınav kaygısını azaltmaya

yönelik herhangi bir etkinlik verilmemiştir. Okulun yatılı okul olması nedeniyle, kontrol grubunun deney grubundan etkilenmesini önlemek amacıyla, deney grubunda gizlilik ilkesi üzerinde hassasiyetle durulmuştur.

Araştırmada uygulanan grup rehberliği çalışmasında öğrencilere gevşeme eğitimi, verimli ders çalışma ve sınav alma yöntemleri ile mantıklı ve mantık dışı düşüncelere ilişkin konular hakkında bilgi verilmiş ve konu ile ilgili tartışmaları sağlanmıştır (Ek 3). Aynı zamanda bu etkinlikte bireyin kendisini tanıması değerlendirmesi ve kontrol edebilmesi esas alınmıştır.

Liebert ve Morris (1970), sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık olmak üzere iki boyutundan söz etmişlerdir. Kuruntu boyutu, sınav kaygısının bilişsel (zihinsel) yönüdür. Kişinin başarısızlığına ve beceriksizliğine ilişkin olumsuz düşüncelerini ve iç konuşmalarını içerir. Duyusallık boyutu ise sınav kaygısının duyusal, fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sistemi uyarılmasıdır.

Wittmaier (1972); Kirkland ve Hollandsworth (1980); Culler ve Hollahan (1980); Brown ve Nelson (1983) gibi araştırmacılar sınav kaygısında verimli ders çalışma ve sınav alma becerisi eksikliğinin önemini belirtirlerken, Altmaier ve Woodward (1981), Erer (1987) yalnızca verimli ders çalışma eğitiminin kaygısını azaltmada etkisiz olduğunu belirtmişlerdir.

Yüksek sınav kaygılı öğrenciler akademik çalışmalara

karsı üretici olmayan olumsuz bir tutuma sahiptirler bundan dolayı ders çalışma becerilerinin kazandırılması eğitimi sınav kaygısını azaltmada diğer yöntemler ile birlikte kullanılmalıdır (Spielberger,Vagg,1987).

Dendato ve Diener (1986), sınav kaygısının duyusallık ve kuruntu boyutuna yönelik bilişsel ve kas gevşetme egzersizini de içine alan bir çalışma ile birlikte etkin çalışma alışkanlıklarının ve sınav alma becerisi eğitiminin yer aldığı uygulamaların sınav kaygısını azaltmada etkin sonuçlar elde edildiğini vurgulamaktadırlar.

Liebert ve Morris'in sınav kaygı kuramı temel alınarak , davranışsal terapi, bilişsel terapi ve ders çalışma, sınav alma becerisi eğitiminden oluşan yöntemlerin sınav kaygısını azaltmada daha etkili olduğu yönündeki araştırma bulgularından yararlanılarak hazırlanan grup rehberliği etkinliği öğrencilerin yüksek sınav kaygılarını azaltmada etkili olduğu, deneysel işlemler sonucunda görülmüştür. Ayrıca bu bulgular, sınav kaygısının tedavisinde bilişsel terapi, davranışsal terapi ve ders çalışma, sınav alma becerisi eğitiminden oluşan yöntemlerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularını da destekler niteliktedir (Altmaier ve Woodward,1981;Brown ve Nelson, 1983; Dendato ve Diener,1986; Spielberger ve Vagg,1987).

1.2 "Deney grubundaki deneklerin son test kuruntu kaygı puanları ortalaması ile, kontrol grubu son test kaygı puanları ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır."

Denence 1.2'de belirtildiği üzere deney grubundaki deneklerin son test kuruntu kaygı puanları ortalamasının, kontrol grubu son test kuruntu kaygı puanları ortalamasından daha düşük olacağı düşünülmüştür . Araştırmadan elde edilen bulgular bu denenceyi destekler nitelikte bulunmuştur. Grup rehberliği uygulaması sonunda deney ve kontrol grubu son test kuruntu puanları ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur .

Daha önce belirtildiği gibi, sınav kaygısının kuruntu boyutu; " ya yapamazsam, ya başaramazsam " gibi olumsuz düşüncelerle dikkatin dağılmasına neden olan bir süreçtir.

Sarason ve Sarason (1987), yüksek sınav kaygılı bireylerin değerlendirme ortamlarında düşük sınav kaygılı bireylere göre daha fazla olumsuz düşünceleri olduğunu yapmış oldukları araştırmalarda göstermişlerdir.

Sınav kaygısının mantık dışı düşüncelerle ilişkili olması nedeniyle, bilişsel müdahalelerin, sınav kaygılı öğrencilerin sınav süresince olumsuz düşüncelerini eleyerek sınav performansını olumlu etkileyecek düşünceleri ön plana çıkartmaları sınav kaygısının azaltılmasında etkili olmaktadır (Spielberger ve Vagg, 1987)

Yüksek sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliğinde yer alan sınav kaygısının kuruntu boyutuna yönelik bilişsel müdahalelerin sınav kaygısının kuruntu boyutunun azaltılmasında diğer bir deyişle mantık dışı düşüncelerin yerine mantıklı düşüncelerin yer almasında etkili olduğu araştırma bulgularımızca da desteklenmektedir. Bu bulgu Züleyman (1979); Rathus ve Nevid (1986); Sarason ve Sarason (1987); Almalen (1990), araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir.

1.3 " Deney grubu deneklerin son test duyusallık kaygı puanları ortalaması ile, kontrol grubu son test duyusallık kaygı puanları ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. "

Denence 1.3'de belirtildiği üzere deney grubundaki deneklerin son test duyusallık kaygı puanları ortalaması, kontrol grubu ön test ortalamasından manidar olarak düşük olacağı ileri sürülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular bu denenceyi destekler niteliktedir. Grup rehberliği uygulaması sonunda deney ve kontrol grubu son test duyusallık kaygı puanları ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sınav kaygısının duyusallık boyutu sınav ortamında kaygı ile ilgili fizyolojik reaksiyonlardır. Hızlı kalp atışları, terleme, mide bulantıları, kızarma gibi bedensel yaşantılar duyusallık belirtileri olarak kabul edilir (Liebert ve Morris, 1970).

Sınav kaygısı ile baş etmek amacıyla yapılan çalışmalarda duyusallık boyutunu azaltma ile ilgili otonom sinir sistemi tepkilerini (terleme,kalp çarpıntısı vb) kontrol etmek amacıyla gevşeme eğitiminin kullanıldığı görülmektedir.

Edmund Jacobson ( 1938,Akt.;Rathus,Nevid 1986) kaygı altında bireylerin kaslarını germis olduklarını ve bu kasılmalarında çoğunlukla farkında olmadıklarını belirtmiştir.Jakobson'un teorisine göre eğer bu kişiler bu kasılmaları rahatlatmayı öğrenirlerse, gerginliklerini direkt olarak azaltmış olacaklardır.

Sınav kaygısını azaltmaya yönelik yapılan uygulamaların sınav kaygısının duyusallık boyutunda da anlamlı şekilde farklılaşma oluşturduğu gözlenmektedir. Bu bulgu Almelen'in (1990) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.Ayrıca Almelen, bilişsel terapinin,sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık ve toplam puanlarına etkisinin gevşeme eğitimine göre daha fazla olduğunu da belirtmektedir.

Bu bilgilerin ışığında yüksek sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği, sınav kaygısının duyusallık boyutunun azaltılmasında; diğer bir deyişle fizyolojik tepkilerin kontrol edilebilmesinde etkili olduğu, bulgularımızca da desteklenmektedir.

**2-Deney Grubundaki Deneklerin Ön ve Son Test Sınav Kaygısı  
Envanteri Puanlarıyla ilgili Bulgulara İlişkin Tartışma ve  
Yorum:**

2.1 " Sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği çalışmasına katılan deney grubundaki deneklerin son test sınav kaygı puanları ortalaması öntest sınav kaygı puanları ortalamasından anlamlı bir şekilde daha düşüktür."

Yüksek sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği uygulaması sonunda deney grubunda yer alan deneklerin, son test sınav kaygısı envanteri standart T- puanları ortalaması , ön test standart T-puanları ortalamasından daha düşük bulunmuştur. Deney grubundaki deneklerin, ön ve son test sınav kaygısı envanteri standart - T puanları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Araştırmadan elde edilen bulgular bu denenceyi destekler niteliktedir.Yüksek sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği etkinliğinin deney grubundaki deneklerin yüksek sınav kaygılarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.Denence 1.1'de açıklandığı gibi bu bulgular, yüksek sınav kaygısını azaltmada bilişsel tedavilerin; gevşeme eğitiminin; verimli ders çalışma ve sınav alma becerisi eğitiminin birlikte yer aldığı uygulamaların etkili olduğunu belirten araştırma bulgularını ( Altmaier ve Woodward,1981 ; Brown ve Nelson, 1983 ; Dendato ve Diener,1986) desteklemektedir..

2.2 " Sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği çalışmasına katılan deney grubundaki deneklerin son test kuruntu kaygı puanları ortalaması, ön test kuruntu kaygı puanları ortalamasından anlamlı bir şekilde daha düşüktür".

Yüksek sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği uygulaması sonunda deney grubunda yer alan deneklerin, ön ve son test sınav kaygısı envanteri kuruntu puanları ortalaması, ön test kuruntu puanları ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu denence 2.2'yi destekler niteliktedir. Bu sonuca dayanarak grup rehberliği uygulamasında yer alan bilişsel müdahalelerin, örneğin, mantık dışı düşüncelerin yerine mantıklı düşüncelerin yer alma etkinlikleri ve bunun yanısıra verimli ders çalışma ve sınav alma becerisi eğitiminin kuruntu boyutuna etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca bu bulgu ,sınav kaygısının kuruntu boyutuna yönelik bilişsel odaklı tekniklerin yüksek sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu gösteren Züleyman (1979), Spielberger (1987), Almalen (1990)'in araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

2.3 " Sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği çalışmasına katılan deney grubundaki deneklerin son test duyusallık kaygı puanları ortalaması, ön test kuruntu kaygı puanları ortalamasından anlamlı bir şekilde

daha dsktr."

Yüksek sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği programı sonunda , deney grubunda yer alan deneklerin, n ve son test sınav kaygısı envanteri duyuşsallık puanları ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.elde edilen bu bulgular denence 2.3' destekler niteliktedir.

Çalışmamızda , yüksek sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği programında yer alan gevşeme eğitiminin , sınav kaygısının duyuşsallık boyutunu etkilediği görülmektedir .Ayrıca, yüksek sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği programında yer alan bilissel müdahalelerin de duyuşsallık düzeyine etkisi olduğunu Spielberger ve Vagg'ın (1987);Almalen'in (1990) bu konuda yapmış oldukları araştırma sonuçlarına dayanarak söyliyebiliriz.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınav kaygısının önemi 20. yüzyılın başlarında anlaşılmiş olup, sınav kaygısı ile ilgili ilk sistematik çalışma 1950 yılında Seymour Sarason ve George Mandler tarafından gerçekleştirilmiştir ( Erer,1987 ). 1960 'ların ortalarında sınav kaygısını azaltıcı çalışmalar, sistematik duyarsızlaştırma ve gevşeme eğitimine dayanmakta iken ; günümüzde, sınav kaygısının tedavisinde bilişsel ve davranışsal tekniklerin, ders çalışma ve sınav alma becerileri eğitiminin birlikte kullanıldığı yöntemler üzerinde durulmaktadır.

Bu araştırmamızda, orta öğretim düzeyindeki yüksek sınav kaygılı öğrencilerin , sınav ortamına uyum sağlayabilmeleri için , gerekli önlemleri alabilecek farklı teknikleri bir araya getiren bir grup rehberliği etkinliği yürütülmüştür. Grup rehberliği uygulaması sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubunun son ölçümleri arasında yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, anlamlı bir farklılık bulunmuştur .Ayrıca deney grubunun ilk ve son ölçümleri arasında da beklenen doğrultuda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık boyutlarına etki edeceği düşünülerek grup rehberliği çalışmasında yer alan etkinlikler örneğin kas gevşetme

egzersizi, mantık dışı düşüncelerin yerine mantıklı düşüncelerin ifade edilmesi, kendini anlatma, verimli ders çalışma becerisi, sınav alma becerisi eğitimi gibi etkinliklerin birlikte kullanımının, sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu uygulamalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Uygulama aşamasında programda yer alan etkinliklerin öğrencilerin bu konudaki ihtiyaçlarını karşılar nitelikte ve ayrıca uygulamasının da oldukça pratik olduğu gözlenmiştir.

Ülkemizde sınav kaygısını azaltmaya yönelik okul ortamında uygulanabilecek çalışmalar yok denilecek kadar azdır. Bu çalışmanın bu alanda uygulamaya dönük veri elde etmek açısından da yararlı olduğu düşünülmektedir. Ancak deneysel bir yaklaşımı esas alan bu araştırmamızda, denek grubunun fen lisesi öğrencilerinden olması, elde ettiğimiz sonuçları bütün Türk gençlerine genellememizi engellemektedir. Her ne kadar denek sayısı genellemeye gitmeye müsait değilse de, bu grup rehberliği programının en azından bu çalışma ve denek şartlarında verimli olduğu söylenebilir.

## **ÖNERİLER**

Bu araştırma sosyo ekonomik statü ve öğrencilerin yetenekleri bakımından oldukça homojen bir öğrenci grubu üzerinde yapılmıştır. Sınav kaygısı farklı sosyo ekonomik düzeylerden gelen ve farklı yetenekteki öğrencilerin

oluşturacakları örneklemeler üzerinde de incelenebilir.

Araştırmamız lise 1 ve 2.sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Benzer araştırma ilkokul , ortaokul ve üniversite öğrencileri üzerinde de yapılabilir.

Eğitim sistemi içerisinde grup rehberliği yaygınlaştırılmalıdır. Böylelikle rehberlik hizmetleri geliştirilerek daha fazla öğrenciye ulaşması bireysel danışma hizmetlerini kolaylaştırması ve bu hizmetlerin tanıtılmasında yararlı olacaktır (Özyürek,1992).

Öğrencilerin karşılaştıkları çeşitli problemlerin çözümü için sistemli, uygulanabilir, grup rehberliği etkinlikleri geliştirilmelidir.Bu çalışmalar, hizmet içi eğitim kursları ile Rehber öğretmenlere ve danışman öğretmenlere tanıtılmalıdır.

Bundan sonra yapılacak grup rehberliği uygulamalarının 12-14 kişi ile sınırlandırılmasında yarar vardır.Bu şekilde öğrencilerin daha fazla tartışmaları ve kendilerini ifade etmeleri sağlanmış olacaktır.

Sınav kaygısının öğrenciyi nasıl etkilediği konusunda öğretmenlerin ve ailelerin bilgilendirilmesi yararlı olacaktır.

Bu araştırmamızda grup rehberliğinin sınav kaygısına etki edip etmediği incelenmiştir bundan sonraki araştırmalarda performansı da ne ölçüde etkilediği incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Altmaier, E. M. and Woodward, M. (1981). " Grup Vicarious Desensitization of Test Anxiety ". Journal of Counseling Psychology, 28 (5), 467-469.
- Almalen, E. (1990) . " Individual Response Profiles and Treatment Outcome for Test Anxiety". Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi.
- Ary, D., Jacobs, L.C. and Razavieh, A. (1972). Introduction to Research in Education. Third Edition. New York.
- Ataman, A.G. (1976). " Üstün Zekalı Öğrencilerin Eğitsel Sorunları: Ankara Fen Lisesinde Bir Araştırma". Doçentlik Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Baltaş, A. (1993). Üstün Başarı. Remzi Kitapevi. Ankara.
- Brown, S.D. and Nelson, T.L. (1983). " Beyond the Uniformity Myth: A Comparison of Academically Successful and Unsuccessful Test Anxious Students. " Journal of Counseling Psychology, 30 (4), 367-374.

Culler, R.E. and Holahan, C.J. (1980) " Test Anxiety and Academic Performance: The Effects of Study Related Behaviors ". Journal of Educational Psychology, 72 (1) 16-20.

Corey , G. (1982). Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy. Brooks/Cole Publishing Company. Monterey, California.

Cormier, L.S., Cormier, W.H. (1985). Interviewing Strategies for Helpers : Fundamental Skills and Cognitive Behavioral Interventions. (2'nd.ed.), Brooks/Cole Publishing Company. Monterey, California.

Çulha, M. ve Dereli, A.A. (1987) "Atılğanlık Eğitimi Programı" Psikoloji Dergisi, 6 (21).

Deffenbacher, J .L. (1977). " Relationship of Worry and Emotionality to Performance on the Miller Analogies Test". Journal of Education Psychology, 69 (2), 191-1995

----- (1978). "Worry, Emotionality and Task-Generated Interference in Test Anxiety: An Empirical Test of Attentional Theory". Journal of Educational Psychology. 7 (2), 248-254.

Dendato, K. and M., Diener, D. (1986). " Effectiveness of Cognitive / Relaxation Therapy and Study. Skills Training in Reducing Self Reported Anxiety and Improving the Academic Performance of Test Anxious Students ". Journal of Counselling Psychology, 33, (2),131-135.

Doctor, R.M, and Altman.F.( 1969 )." Worry and Emotionality as component of Test Anxiety: Replication and Further Data".Psychological Reports,24,563-568.

Erkan, S. (1991). " Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı ile ilişkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Erer, Ş. (1987). "Kognitif Davranış Değiştirme,Etkin ve Randımanlı Çalışma Metodlarıyla Sınav Anksiyetesinin azaltılması " . Yayınlanmamış Doktora Tezi,Marmara Üniversitesi.

Galassi,J.P., Kostka, M. P.( 1974 )." Group Systematic Desensitization Versus Covert Positive Reinforcement in The Reduction of Test Anxiety".Journal of Counseling Psychology, 21 (6),464-468.

- Geçtan, E. (1988). Çağdas Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar. Remzi Kitap evi. İstanbul, 161-176.
- Hill, K.T. and Wigfield, A. (1984) " Test Anxiety: A Major Educational Problem and What Can Be Done About It". Elementary School Journal, 85, 106-126.
- Karasar, N. (1991). Bilimsel Araştırma Yöntemi : Kavramlar, İlkeler , Teknikler. Bilim Kitap Kirtasiye Ltd Şti. Ankara.
- Kaptan, S. (1982). Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri. Olgaç Matbaası. Ankara.
- Kennelly, K.J. and Paulman, R. G., (1984). " Test Anxiety and Ineffective Test Taking : Different Names Same Construct ? ". Journal of Educational Psychology, 76 (2), 279-288.
- Kepçeoğlu, M. (1990). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Kadioğlu Matbaası. Ankara.
- Kirkland, K. and Hollandswort, J.G.Jr. (1980). " Effective Test Taking : Skill - Acquisition versus Anxiety- Reduction on Techniques". Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48, 431-439.

- Knapp, S. and Mierzwa, J.A. (1984). Effects of systematic Desensitization and Self-Control Treatments in Test Anxiety Reduction Programs ". Journal of College Student Personnel, 25 (3), 228-233.
- Kuzgun, Y. (1991). Rehberlik ve Psikolojik Danışma. ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Köknel, Ö. (1985). Kişilik : Kaygıdan Mutluluğa. Altın Yayınevi. İstanbul.
- Liebert, R. and Morris, L. (1970). "Relationship of Cognitive and Emotional Component of Test Anxiety to Physiological Arousal and Academic Performance ". Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35, 332-337.
- Marascuilo, L.A. and Serlin, R.C. (1988 ). Statistical Methods for the Social and Behavioral Sciences. New York W.H. Freeman and Company.
- Mc Millan, J.R. and Osterhouse, R.A. (1972). " Specific and Generalized Anxiety as Determinants of Outcome with Desensitization of Test Anxiety." Journal of Counseling Psychology, 19, 518-521.

Morris, L.W., Davis, M.A. and Hutchings, C.H. (1981). "Cognitive and Emotional Components of Anxiety: Literature Review and a Revised Worry-Emotionality Scale". Journal of Educational Psychology, 73(4), 541-555

Morris, L.W. and Fulmer, R.S. (1976) " Test Anxiety (Worry and Emotionality ) Changes During Academic Testing as a Function of Feedback and Test Importance". Journal of Educational Psychology, 68(6)817-824.

Nelson, R. (1982). The Theory and Practice of Counseling Psychology. Holt, Rinehart and Winston. London.

Öner, N . (1977). " Durumluk Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumunda Geçerliliği". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

\_\_\_\_\_ (1989). Sınav Tutumu Envanteri. İstanbul.

Öner, N. ve Le Compte, A. ( 1985). Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. İstanbul.

- Öztürk, O. (1989). Psikanaliz ve Psikoterapi. Evrim Kitapevi İstanbul.
- Özgüven, E. (1991). " Eğitimde Niteliği Geliştirme Aracı Olarak Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri". Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 1(2), 3-13.
- Özyürek, D. (1992). " Denetim Odağını Etkilemeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Ploeg, H.M.V. (1984) " Worry, Emotionality, Intelligence and Academic Performance in Male and Female Dutch Secondary School Children ". Advances in Test Anxiety Research, Vol. 3, 201.
- Rathus, S.A. and Nevid, J.S. (1986). Adjustment and Growth, Challenges of Life. CBS College Publishing. Newyork.
- Salamé, R.F. (1984) " Test Anxiety: Its Determinants, Manifestations and Consequences". Advances in Test Anxiety Research, 3, 86-87.

Sarason, I.G. (1975). Stress and Anxiety. Ed: I.G. Sarason and Spielberger. C.D. Washington, London. 3:175-176.

Sarason, I.G. and Sarason, B.R. (1987). "Cognitive Interference as a Component of Anxiety: Measurement of Its State and Trait Aspects". Advances in Test Anxiety Research, 5, 3-4.

Spiegler, M.D., Morris, L.W. and Liebert, R.M. (1968). "Cognitive and Emotional Components of Test Anxiety Temporal Factors". Psychological Reports, 22, 451-456.

Spielberger, C.D. and Vagg, P.R. (1987). "The Treatment of Test Anxiety : A Transactional Process Model". Advances in Test Anxiety Research, 5, 179-186.

Tobias, S., (1979). "Anxiety Research in Educational Psychology". Journal of Educational Psychology, 71(5), 573-582.

Uluğ, F., (1993). Okulda Başarı Remzi Kitapevi. Ankara.

- Ülkü, S. (1976). "Lise I.Sınıflarda Uygulanan Bir Grup Rehberliği Programının " Yönelme " Açısından Etkililiğinin Araştırılması ". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Üre, Ö. (1985). "Grupla Psikolojik Danışmanın ve Grup Rehberliğinin Kanserli Hastaların Kaygıları, Benlik Tasarımları ve Psikolojik Rahatsızlıkları Üzerine Etkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Wine, J. (1971). " Test Anxiety and Direction of Attention ". Psychological Bulletin, 76, 92-104.
- Wittmaier, B.C. (1972). "Test Anxiety and Study Habits". The Journal of Educational Research, 65, 852-854.
- Züleyman, A. (1979). " Comparison of Cognitive Therapy, Modified Desensitization Cognitive Behavior Modification and Control Groups for Reducing Test Anxiety". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Boğaziçi Üniversitesi.

**EKLER**

- 1.SINAV KAYGISI ENVANTERİ
- 2.KİŞİSEL BİLGİ FORMU
- 3.GRUP REHBERLİĞİ PROGRAMI
- 4.KAS GEVŞETME EGERSİZİ
- 5.GRUP OTURUMLARI



## SINAV TUTUMU ENVANTERİ

İSİM.....TARİH.....CİNSİYET K E

**YÖNERGE:** Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların herbirini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbiri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

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

	hemen hiçbir zaman	bazen	sık sık	hemen her zaman
1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarımlı olumsuz yönde etkiler	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Önemli sınavlarda donup kalırım	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Sınavlar sırasında, birgün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sınırlı hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sınırlı hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Önemli sınavlarda sınırlarım öylesine gerilir ki miden bulanır	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (kurarım)	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Sınavlar sırasında, başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım, fakat yapamam	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Sınavlar sırasında öylesine sınırlı olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum	(1)	(2)	(3)	(4)

C.D. Spielberger ve arkadaşlarının A.B.D.'de İngilizce olarak geliştirdiği bu envanter Necile Öner ve Deniz Albeyrak - Kaymak tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. (İstanbul, 1987).

## EK 2

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adı Soyadı :

Cinsiyetiniz : ( ) Kız ( ) Erkek

\*Yaşamınızın büyük bir kısmını (5-6) yıl geçirdiğiniz yer nasıl bir yerdir?

( ) Köy ( ) Kasaba ( ) Küçük Şehir ( ) Büyük Şehir

\*Annenizin eğitim durumu nedir?

( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite

\*Babanızın eğitim durumu nedir?

( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite

\*Ailenizin toplam aylık gelir miktarı nedir?

( ) 1.750.000 TL veya daha aşağı

( ) 1.751.000 TL -3.500.000 TL arası

( ) 3.501.000 TL-6.000.000 TL arası

( ) 6.000.001 TL ve daha yukarısı

**EK 3**  
**GRUP REHBERLİĞİ PROGRAMI**

**BİRİNCİ OTURUM**

**İÇERİK:**

- Tanışma (15 dakika)
- Eğitim programının amaçları (20 dakika)
- Grup kuralları (15 dakika)
- Bilgi verme (35 dakika)
- Oturum özetinin yapılması (5 dakika)

**AMAÇ:**

Grup üyelerinin , program ve grup yaşantısı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak.

**AÇIKLAMALAR:**

1- Her üyenin kendisini gruptaki diğer üyelere tanıtması

2- Bu eğitimin amaçları ve kurallarının üyelere açıklanması:

a)-Gruptaki her üyenin kendisinin daha iyi farkında olmasını sağlayabilme,

b)-Bireye sınav anında heyecansal tepkilerini kontrol etmesini sağlayabilme,

c)-Bireyde "ya yapamazsam,ya başaramazsam gibi olumsuz düşüncelerin yerine rasyonel düşüncelerin yer almasını sağlayabilme,

d)-Karşısındaki kişiyi empati ile dinliyebilme ve sözcüklerin ötesinde ifade edileni anlama yetisini geliştirebilme,

e)-Bireyin ders çalışma ve sınav alma becerisini geliştirmesine yardımcı olabilme,

f)-Üyelere grup içinde problemlerini sergileme fırsatı vererek,duygularını ifade edebilmelerini ve problemi hakkında daha çok bilinçlenmesini sağlayabilme

g)-Problemlerini anlatarak paylaşma ve çözüm yolu bulma becerisini geliştirmek ve iç görü kazanmalarına yardımcı olabilme,

### Grubumuz için Kurallar:

- a)-Her oturuma katılınacak
- b)-Grupta konuşulanlar grup içinde kalacak
- c)-Grupta herkes içinden geldiği gibi duygu ve düşüncelerini söyleyebilecek
- d)-Grup üyeleri birbirlerine güvenip saygı gösterecektir.

Bu kurallara uyduğumuz ölçüde yapacağımız çalışma sonucunda yukarıda gösterdiğim amaçlar gerçekleşecektir. Şüphesiz burada hedefimiz, sizin kaygılarınızı, endişelerinizi tamamen ortadan kaldırmak değildir. Çünkü belli ölçülerde hissedilen kaygı ve endişeler sizi ders çalışmaya itecektir. Bu program sonucunda hedefimiz, sınavlarda duygularınızın ve kuruntularınızın sizi değil, sizin duygu ve kuruntularınızı kontrol ediyor olmanızdır. Bu program sonucunda duygu ve kuruntularınızın üzerinizdeki etkisini azaltıp onları kontrol edebilmenizi sağlamaktır.

3)-Korku ve kaygı arasındaki fark, sınav kaygısı ve başarı ile olan ilişkisinin açıklanması:

Kaygı, insanın var oluşundaki en temel duygulardan biri olup, insanın bedensel ve ruhsal varlığını tehlikede görmesi sonucunda yaşadığı tedirginlik olarak tanımlanabilir. Çoğu zaman kaygı ve korku eş anlamlı kullanılmasına karşın, aralarında temel bazı farklılıklar söz konusudur. Korku bir insanın karşılaştığı tehlike ile orantılı bir duygudur. Örneğin çocuk önemli bir hastalık geçiriyorsa annenin tepkisi korkudur. Bir anne, nezle olan çocuğunun öleceği korkusuna kapılırsa bu duygu kaygıdır. Korkuyu yaratan tehlikenin açık ve nesnel olmasına karşılık, kaygıyı yaratan tehlike gizli ve öznel dir. Korkuda dış dünyaya bağlı gerçek bir tehlike nesnesi varken, kaygıda ise böyle bir gerçek tehlike olmayıp; bireyin bilinç dışı dünyasında bir tehlikenin, yani bir çatışmanın varlığı söz konusudur. Korkuda kişi duygusunun anlamını ve nedenini açıklayabilirken, kaygıda ise bunlar kolay kolay açıklanamaz. Korkmuş olan bir insan korkmakta olduğunu bilir, buna karşılık, kaygı duyan bir insan için bu duygu o derece açık ve seçik değildir.

Kaygı, günlük yaşamda bazen yaratıcı ve davranışlara motive eden, bazen de bu tür davranışlara ket vuran genellikle huzursuzluk yaratan bir duygu olarak da nitelendirilir. Kaygı oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir o nedenle sınav kaygısı gibi daha

spesifik kaygılara yönelinmektedir.

Peki sınav kaygısı hakkında neler biliyoruz ?

Sınav kaygısını , herhangi bir değerlendirme ortamında yaşanan fizyolojik, bilişsel öğelere sahip, hoşlanılmayan bir duygu ya da heyecansal durum biçiminde tanımlayabiliriz.Yapılan araştırmalarda sınav kaygısının iki boyutu üzerinde durulmaktadır:

- 1-Kuruntu boyutu
- 2-Duyuşsallık boyutu

Kuruntu ,sınav kaygısının bilişsel yanıdır,yani kişinin kendi başarısızlığına ve bunun sonuçlarına ilişkin düşüncelerini ve kendisi hakkındaki değerlendirmelerini kapsar.

Duyuşsallık ise,sınav kaygısının duyusal, bedensel yanıdır. Kişinin hızlı kalp atışı, mide bulantısı,gerginlik, sinirlilik ve huzursuzluk gibi iç yaşantıları algılayışıdır.

Sınav kaygısını biz niye ele aldık?

Bunun nedenini şöyle açıklayabiliriz:Yapılan araştırmalarda sınav kaygısı ile akademik başarı arasında bazı ilişkiler bulunmuştur.Bir araştırmaya göre; yüksek sınav kaygılı bireylerin önlerindeki iş ile (sınav ) ilintisiz bilişsel yaşantılara girdikleri , bunun da dikkatlerini dağıtarak, başarılarının azalmasına yol açtığı belirtilmektedir. Bazı araştırmacılara göre de sınav kaygılı öğrencilerin düşük performans göstermelerinin öncelikli nedeni ise, kaygıları değil,uygun çalışma alışkanlıklarını kazanamamış olmaları ve sınav alma becerilerindeki yetersizliklerdir.Bir başka araştırma da, sınav kaygısı düşük olanların daha etkin çalışma alışkanlığı edinebildiklerini ve ödevlerini yapmayı ertelemekten kaçındıklarını saptamıştır.

Şüphesiz başarısızlık nedeni olarak yalnızca sınav kaygısını görmek yanlış olur. Başarısızlığın nedenleri içinde , çalışma ortamının uygun olmaması, beslenme, öğretmenlerin tutumu,sınavların hazırlanış biçimi de birer faktör olarak düşünülebilir.Biz bu faktörler içinden sınav kaygısı üzerinde çalışacağız.

- 4)-Danışman tarafından oturumun özetinin yapılması

#### İKİNCİ OTURUM

İÇERİK:

- Birinci oturumda yapılanları hatırlatma (5 dakika)
- Üyelerin amaçlarını belirleme (30 dakika)
- Kaygının insan fizyolojisini nasıl etkilediği hakkında bilgi verme (30 dakika)
- Kas gevşetme ekzersizi (20 dakika)
- Oturumun özetinin yapılması (5 dakika)

**AMAÇ:**

1- Deneklerin programa katılmadaki amaçlarını belirlemede yardımcı olabilme,

2-Kas gerginliğinin kaygıya neden olduğunu ve bunun istenirse eğitim ile kontrol edilebileceğini gösterebilme,

**AÇIKLAMALAR:**

- 1)- Bir önceki oturumun gözden geçirilmesi
- 2)- Her üye kendi problemini tanımlamaya çalışması ve beklentilerini anlatması istenecektir.
- 3)- Kaygının insan fizyolojisini etkilemesiyle ilgili açıklamaların yapılması:

Bedensel olarak gevşemiş bir insan, ruhsal olarak sakin ve huzurludur. Bedensel olarak gergin bir insan ruhsal olarak endişeli ve sıkıntılıdır. Vücudun gergin olması damarlarda daralmaya sebep olduğu için, hücrelere giden kan miktarında azalmaya yol açar. Sınav kaygısını yoğun olarak hisseden gencin durumu budur. Bu da, hücrelerin yetersiz beslenmesi demektir. Bu durum, öğrenmeyi iki açıdan olumsuz olarak etkiler. Birincisi, gerginlik ve kaygı sırasında, beden kimyasında mevcut olan fazla miktarda adrenalini, öğrenme işlemi için gerekli protein zincirlerinin kurulmasını engeller. Düzenli egzersizler, adrenalini kullanılarak tüketilmesini sağladığı için kaygıyı azaltır ve dolayısıyla öğrenmeye elverişli bir zemin doğmasına sebep olur. Egzersiz sırasında ortaya çıkan duygusal boşalma ve rahatlığın, kaygıda azalmanın, zihin ve kas gevşemesinin sebebi budur. Gerginliğin ve kaygının damarlarda daralmaya sebep olarak, öğrenmenin olumsuz olarak etkilenmesinin ikinci sebebi, hücrelerin kapasitelerini yeterince kullanamamalarıdır. Endişelerle dolu bir zihin, dikkatin dağılmasına ve çalışma süresinden yeterince yararlanamamaya sebep olur. Buna karşılık, huzurlu, sakin ve dinlenmiş bir zihin, öğrenme için gerekli motivasyonun da eklenmesiyle, en üst düzeyde verimliliğin gerçekleşmesini sağlar (Baltaş, 1993).

4)-Kas gevşetme egzersizi ile ilgili açıklamanın yapılması egzersizin uygulanması (Ek 4).

5)-Oturum Özeti'nin yapılması  
EV ÖDEVİ:

- Kas gevşetme egzersizinin tekrarlanması

## ÜÇÜNCÜ OTURUM

### İÇERİK:

- ikinci oturumda yapılanları kısaca hatırlatma (10 dakika)
- Kas gevşetme egzersizi (20 dakika)
- Grup üyeleri arasında güven duygusu hakkında görüşme (15 dakika)
- Kendini anlatma (40 dakika)
- Oturum özetinin yapılması (5 dakika)

### AMAÇ:

Üyelerin kendi yaşantılarının iyice farkına varmalarını ve bunu diğerlerine iletmelerini ve saydam olmalarına yardımcı olabilme,

### AÇIKLAMALAR:

- 1)-Bir önceki oturumun kısaca hatırlanması,
- 2)-Kas gevşetme egzersizinin (Ek 4) öğrencilerle birlikte uygulanması
- 3)-Grup içerisinde grup üyelerinin birbirlerine olan güvenlerinin oluşup oluşmadığı konusunda üyelerin görüşlerinin alınması,
- 4)-"Kendini Anlatma" egzersizinin uygulanması:  
Üyelere, " gözlerinizi kapayın derin bir nefes alın,gözlerinizi açmadan şimdi kendinizi düşünün,şimdiye kadar birçok değişime uğradınız, ne idiniz? Şu andaki durumunuz nedir? Ne olmak istiyorsunuz? İstedığınız amaca ulaşmanızı engelleyen etmenler nelerdir" olduğu şeklinde sorulması ve her üyenin bu sorularla ilgili duygu ve düşüncelerini gruba anlatması.
- 5)-Danışman tarafından oturum özetinin yapılması

### EV ÖDEVİ:

- Kas gevşetme egzersizi.

## DÖRDÜNCÜ OTURUM

## İCERİK:

- Üçüncü oturumda yapılanları kısaca hatırlama (50 dakika)
- Verimli ders çalışma (60 dakika)
- Kas gevşetme egzersizi(20 dakika)
- Oturum özetinin yapılması (5 dakika)

## AMAÇ:

Verimli ders çalışmanın alışkanlık haline getirilmesi,

## AÇIKLAMALAR:

1)-Üyelerden nasıl ders çalıştıklarını anlatmalarının istenmesi.

2)- Verimli ders çalışma teknikleri deneklere açıklanması:

İlk olarak çalışma ortamını ele alalım:"Ders çalışmak için masa ya da sıranıza oturdunuz;ancak dikkatinizi toplayıp derse başlayamıyorsunuz " .Bu tip bir yaşantıyla hepimiz zaman zaman karşılaşmaktayız.Ders çalışmak için oturan bir insanın dikkatini dağıtan faktörler bulunmaktadır.Bu faktörler ya çevreden gelmekte,ya da kişinin zihninden kaynaklanmaktadır.Bu nedenle, çalışma ortamının belirli özelliklere sahip olması öğrenmeyi kolaylaştırır ve çalışmak için ayrılan zamandan en üst düzeyde yarar sağlanmasına imkan verir.

Okulumuzun yatılı okul olması,ders çalışmanız için rahat ortamların bulunmaması şüphesiz ders çalışmanıza etki etmektedir.Üzerinde ders çalıştığınız sıralar zaman zaman uykunuzun gelip de başınızı koyduğunuz, uyukladığınız,hayal kurduğunuz yerler olmaktadır.Oysa sıralarınızı sadece ders çalışmak için kullanmalısınız.Ders çalışırken baktınız uykunuz geldi ya da hayal kurmaya başladınız,o zaman hemen sıranızdan ayrılınız. Bunu alışkanlık haline getirdiğinizde çalışma ortamına dönmek, kendiliğinden çalışma davranışını başlatacaktır.Bu arada sıranızın üstü düzenli olmalıdır ve çalışma sırasında, gerekecek her türlü ders araç ve gerecin el altında bulundurulması son derece yararlıdır.Yatarak çalışmak,zihin dağılmasına yol açan faktörlerden birisidir bunun için, ders çalışma daima masa veya sıra üzerinde olmalıdır.

Çalışma ortamımızı çalışmamız için uygun bir hale getirdikten sonra , ders çalışmaya oturabiliriz.Ancak hayallerimiz,endişelerimiz ders çalışmak için bizi rahat

bırakıyorlar mı?

Hayal kurmak , çalışmaya başlayan bir öğrencinin çalışmasını engelleyen en sık karşılaşılan durumdur.Böyle durumlarda, hemen o sıradan kalkıp başka bir yerde hayallerinize devam edip bitirmelisiniz ya da kendi kendinize "şu ders çalışmamı bitireyim daha sonra kendime 10 dakika hayal kurmak için zaman ayıracağım" demelisiniz.Eğer kurtulamıyorsanız yerinizden kalkın yürüyün veya hafif bir egzersiz hareketi yaparak dikkatinizi ders çalışmak için toplamaya çalışın.

Şunu unutmayın, zaman ve hayat aynı zamanda kullanılabilir.Her geçirdiğimiz zamanı yerine koyamayız ve telafi edemeyiz.zamanı boşa geçirmek,hayatı boşa geçirmek demektir.Buna karşılık zamana hükmedebilmek hayatı kontrol altına alabilmek demektir.Kontrol ne ile başlar?

-Planlama ile, zamanını iyi kullanan insan hayatının kalitesini yükseltir ve geçen zamandan kendisi ve amaçları açısından en iyi biçimde yararlanır.İnsanın amaçlarını belirlemesi oldukça önemli ki buna göre yaşantınızı yani zamanınızı daha iyi programlıyabilesiniz. Amaçlar, adım adım çaba harcanırsa ve düzenli olarak o yönde gayret gösterilirse gerçekleşir.Sizlerin ders çalışmak için kendi sebebiniz olmalıdır,ulaşmak istediğiniz bir hedefiniz yoksa ders çalışılması mümkün değildir.

Planlı çalışma , başarının artırılmasında da en önde gelen koşuldur.Çünkü çalışmada plansızlık dikkatsizliğe, yorgunluğa,bitkinliğe ve dalgınlığa neden olur (Uluğ,1993).

Ders çalışma planı nasıl hazırlanır, bu konuda bir fikriniz var mı?

-Peki uyguluyormusunuz?

Biraz da ders çalışma planı hazırlarken dikkat edilecek hususlar üzerinde duralım:

1-Hangi dersin hangi saatlerde çalışılacağı kararlaştırılmalıdır.

2-Yemeklerden hemen sonra çalışmaya başlanmamalıdır.

3-En iyi çalışma biçimi ara verilerek yapılan çalışmalardır.45 -50 dakika süren çalışmalardan sonra 10 dakika bir dinlenme süresi yeterli sayılabilir.

4-Çalışma sürelerinin uzunluğu dersin özelliklerine göre düzenlenmelidir

Bir konuyu öğrenirken öncelikle bilgiler kısa dönemli hafızaya depolanmaktadır.Bunların uzun dönemli hafızaya aktarılıp daha sonra da hatırlanabilmesi için bilginin belli aralıklarla tekrarlanması gerekir ki uzun dönemli hafızaya aktarabilelim.Sistemli tekrarların en önemli özelliği öğrenme, düşünme ve hatırlama konusundaki birikim sağlayıcı etkisidir.

Tekrar yapılmadığında kazanılan bir çok yeni bilgi kaybedildiği takdirde bu bilgiye dayanarak yeni bağıntılar kurmak, yeni ve yaratıcı fikirler geliştirmek mümkün olmayacaktır. Buna karşın düzenli tekrarlar yapan bir öğrenci ise, var olan bilgiyi ne ölçüde koruyabilirse, gelen yeni bilgiyi kapma, yönlendirme ve kullanma miktarı da o ölçüde fazla olacaktır. Ders çalışma ve tekrar programı yaparken arka arkaya gelecek derslerin mümkün olduğunca farklı olmasında yarar vardır. Burada şunu belirtmekte de yarar var; yatmadan önce 10 dakika süreyle öğün çalıştığınız dersleri tekrarlayarak uykuya geçer ve sabahleyin de bir gece önce yapılan tekrarı yaparak başlarsanız, "çalıştıklarınızı" korumak açısından çok önemli avantaj elde etmiş olursunuz.

Öğrenme, sırf tekrar etmekle gerçekleşmez etkin dinlemeye de dayanır. Dersi dinlerken öğretmenin anlattıklarına dayanarak, daha sonra söyleyeceğini önceden tahmin etmeye çalışın. Dinlerken kendi kendinize "anlatılanın altında yatan temel fikir nedir?" Öğretmenin bu örneği vermesinin sebebi ne? gibi sorular sorun. Öğretmeniniz size kolay kolay bu "sınav sorunuz" demez ama, size ip uçları verebilir, "bu çok önemli", "can alıcı nokta", "hiç unutmayacağız" gibi. Öğretmene konuyla ilgili sorular sorun. Sorularınıza verilen cevabı anlamadıysanız veya anlatılandan tatmin olmadıysanız, yeni sorular sorun. Konuyla ilgili kendi fikirlerinizi arkadaşlarınız veya öğretmeninizle paylaşın.

Not tutunuz: Not tutmak öğrenilen malzemenin hatırdaki tutulmasını, dolayısıyla unutulmayıp kişiye mal olmasını sağlar. Ders dinlerken tuttuğunuz notlar kolay okunabilen, kısa, açık, kolay anlaşılabilen notlar olabilmelidir. Kendinize kısaltma dili belirleyin ve not tutarken bunu kullanın. Renkli kalemler kullanın.

Öğrenme büyük ölçüde okumaya da dayanır. İki türlü okuma vardır. 1-gözle okuma, 2-sesli okumadır. Okuyarak öğrenmede verimi artıracak sınavlara hazırlanmanızı kolaylaştıracak bir yöntemden bahsedelim ki buna İSOAT denir (izle, Sor, Oku, Anlat, Tekrarla) (Baltaş, 1993).

İZLE: Bölüm içinde ne anlatılmak istendiğini anlayabilmek ve genel bir fikir edinmek amacıyla baştan sona göz gezdirmek, bu göz gezdirme sırasında ana başlıklar, alt başlıklar giriş gibi bölümlerin okumak.

SOR: Bu bölümün hangi amaçla okunacağı konusunda sorular hazırlamak, neleri öğrenmek istediğinizi belirlemek. Dersin konusuna göre Ne?, Nasıl?, Nerede?, Ne zaman? gibi soru zamirlerini kullanarak sorular sorun.

OKU: Bu soruların soruların cevaplarını bulmak amacıyla okumaya başlamak, önemli yerlerin altını çizmek.

ANLAT: Sadece notlara bakarak önemli noktaları ve anahtar kelimeleri kullanarak anlatmak

TEKRARLA: Zihninizden öğrendiklerinizi tekrarlayın.

3)-Oturum Özetinin yapılması

EV ÖDEVİ:

- Verimli ders çalışma yöntemlerine uygun ders çalışma
- Kas gevşetme egzersizi

### BEŞİNCİ OTURUM

İÇERİK:

- Dördüncü oturumda yapılanları hatırlama (10 dakika)
- Sınav ortamında davranışlarını, duygularını ve o anki düşüncelerini grup ortamına getirme (40 dakika)
- Sınav ortamında yerinde olmak istedikleri arkadaşları hakkında duygu ve düşünceleri (35 dakika)
- Oturum özetinin yapılması (5 dakika)

AMAÇ:

Üyelere grup içinde problemlerini (sınav kaygısı ile ilgili) yaşantısal olarak sergileme fırsatı vererek tüm duygularını ortaya koyabilmesini ve problemi hakkında daha çok bilinçlenmesini sağlayabilme; kaygılarını anlatma, paylaşma ve çözüm yollarını bulmada becerisini arttırarak bazı iç görü kazanmalarına yardımcı olabilme,

AÇIKLAMALAR:

1)- Üyelerden oturdukları yerden gözlerini kapayarak bir sınav ortamını ve bu sınav ortamında kendilerinin nasıl davrandıklarını, neler hissettiklerini hayal etmeleri ve bunları gruba açıklanması, ikinci kez üyelere oturdukları yerden yeniden gözlerini kapatarak bir sınav ortamını ve bu ortamda çok rahat davranan, yerinde olmak istedikleri arkadaşlarını düşünmeleri istendi. Grup üyelerinden bu arkadaşları ile ilgili duygu ve düşüncelerin açıklanması istendi,

2)- Grup üyeleri ile hangi durumda kendilerini rahat hissettikleri üzerinde konuşulması.

3)-Oturum özetinin yapılması

## ALTINCI OTURUM

## İÇERİK:

- Beşinci oturumda yapılanları hatırlama (10 dakika)
- Sınav alma becerisi (55 dakika)
- Kas gevşetme egzersizi (20 dakika)
- Oturum özetinin yapılması (5 dakika)

## AMAÇ:

Üyelerin sınava girdiklerinde yapmış oldukları yanlışların farkına varmalarına yardımcı olmak , etkin sınav alma becerilerine katkıda bulunabilmek,

## AÇIKLAMALAR:

1)-Sınava girerken üzerinde durulacak hususların açıklanması:

a)- Sınav öncesi öğretmenlerinin açıklamalarını dinlemeleri

b)- Sınav kağıdını okumaya geçmeden önce derin bir nefes alınıp soruların okunmaya başlanması

c)- Sınav süresi bitmeden sorular cevaplandırdıktan sonra tekrar başa dönülerek yanıtların kontrol edilmesi

d) -Bazı soruların cevaplanamaması durumunda panik olunmaması

e)- Sorunun cevabını tam olarak çıkartamadığınızda size en yakın gelen cevabın işaretlenmesi (şayet yanlış yanıtlar değerlendirilmiyorsa)

f)- İlk önce yapabileceğiniz sorulardan başlanması ,eğer yanıtlanamıyorsa oyalanmadan bir başka soruya geçilmesi

g)- Soruları yanıtlarken aceleci davranılmaması, dikkatsizlik nedeni ile hataların yapılabilineceğinin unutulmaması

h)- Sınav süresinin iyi kullanılması

1)- Dikkatin yapılan şey üzerinde yoğunlaştırılması, başkalarının neler yaptıklarıyla ilgilenilmemesi hususları üzerinde durulması (Hill ve Wigfield,1984).

2-Kas gevşetme egzersizinin uygulanması (Ek 4)

3-Oturum özetinin yapılması

EV ÖDEVİ.

- Kas gevşetme ekzersizi
- Verimli ders çalışma yöntemlerine uygun ders çalışma

### YEDİNCİ OTURUM

İÇERİK:

- Altıncı oturumda yapılanları hatırlama ( 10 dakika)
- Rasyonel ve irrasyonel duygu ve düşünceler (55 dakika)
- Kas gevşetme egzersizi (20 dakika)
- Oturum özetinin yapılması (5 dakika)

AMAÇ:

Kendileriyle ilgili gerçek dışı düşüncelerini tanımlamalarını ve değiştirmelerini sağlayabilme,

AÇIKLAMALAR:

1)- Üyelere, bireylerin sınavlara ve eğitim başarısına yaklaşımlarının ve yorum biçimlerinin akılcı(rational) veya akılcı olmayan (irrational)biçimde olabileceği, aşağıdaki örnekte olduğu gibi açıklanarak ,olumsuz ve sıkıntı verecek yorum biçimi ve yaklaşım biçimlerinin ,alışkanlık haline gelebileceği ve hayatta önemli bir kaygı kaynağı olabileceği vurgulanacaktır.

Örnek:Sınavdan zayıf almış olabilirsiniz veya ödevinizi zamanında yapmadığınız için arkadaşınız sizinle alay etmiş, sizi küçümsemiş olabilir, yada öğretmeniniz sizi azarlamış olabilir.Sizde bundan dolayı üzülmiş olabilirsiniz. Böyle bir eleştiri karşısında ödevi zamanında yapan bir tek ben miyim ? veya " sınıfın çoğunluğu zayıf aldı" gibi tepkiler verebilirsiniz.Olayın

olduğu noktaya A dersek ; bu olaydan dolayı hissettiklerinize de C dersek A ve C noktaları arasında gerçekte çok önemli birşey bulunur.Bu da düşünce ve davranışı esas etkileyen yorum ve yaklaşım biçimimizdir. **İrrasyonel Yorum 1:**Olayı,"neden öğretmen sadece beni görüyor"veya "bana taktı" diye yorumlarsanız, öğretmeninize veya arkadaşlarınıza kızgınlık duyarsınız,bu da sizi yanlış davranmaya iter.

**İrrasyonel Yorum 2 :** Olay, "o kadar kişi içinde beni buldu,bende hiç şans yok","zaten her zaman benimle alay ediyor" diye yorumlarsanız çalışma temponuzu düşürür.

Süreci başlatan öğretmeniniz veya arkadaşınız olsa bile, duygunuza yol açan sizin kendi düşünce biçiminizdir.

**Rasyonel Yorum:** Olayı,"ödevi zamanında bitirmeliydim ama bitiremedim","günü gününe ders çalışmamam sınavda başarıyı engelliyor ","hafta sonunda arkadaşlarla gezerken ödevi yetiştiremeyeceğimi tahmin etmemiştim " gibi yorumlarsanız duygu ve davranışlarınız, üzgün ve sıkıntılıdır ancak problemin nereden kaynaklandığını bilirsiniz.Bu nedenleri ortadan kaldırarak çalışmaya ayırdığınız süreyi artırabilirsiniz.Bu örnekten de anlaşılacağı gibi, herhangi bir olay çok farklı davranışlara sizi itebilir. Sizi gerilime iten,sınav kaygınızı yükselten olayın kendisinin kaygı verici özelliği değil, olayı değerlendiriş biçiminizdir.Çoğunlukla sınav kaygısını yaratan doğru ve akılcı olmayan düşünce biçimidir(Baltaş,1993).

2)-Üyelerden,sandalyelerinde rahat olmaları ve kendi yaşantılarından bir olayı, olayla ilgili düşüncelerini duygu ve davranışlarını kendilerine dağıtılacak olan forma yazmalarının istenmesi.

A OLAY-----

-----

-----B DÜŞÜNCE BİÇİMİNİZ-----

-----

-----C DUYGU VE DAVRANIŞLARINIZ-----

-----

Üyelerin yazdıklarını okumaları ve akılcı olmayan (irrasyonel) düşünce biçimleri üzerinde tartışılarak rasyonel olanlar üzerinde durulması,

3)-Kasları gevşetme egzersizinin yapılması.

4)-Oturum Özetinin yapılması

EV ÖDEVİ:

Açıklandığı gibi , yaşantılarından örnek olaylar,düşünce biçimleri,duygu ve davranışlarını yazdıktan sonra karşılarına da rasyonel olanların belirtilmesi.

#### SEKİZİNCİ OTURUM

İÇERİK:

- Yedinci oturumda geçenleri hatırlama (10 dakika)
- Ödevler üzerinde görüşme (20 dakika)
- Doruk sevinç yaşantısı (40 dakika)
- Oturumların değerlendirilmesi (20 dakika)

AMAÇ:

İrrasyonel düşüncelerin yerini rasyonel düşüncelerin yer almasında üyelere yardımcı olabilme,.

Üyelerin gizli güçlerini daha iyi gerçekleştirme ve kaygılarını azaltmalarına yardımcı olacak bazı planlar yapmalarında yardımcı olabilme,

AÇIKLAMALAR:

- 1)-Bir önceki oturumun özetlenmesi
- 2)-Şu ana kadar verilen ödevlerin yapılmadığı hususunun görüşülmesi,
- 3)- "Doruk sevinç yaşantısı"nın uygulanması: Üyelerden buldukları yerde rahat oturmaları istenecek. Üyelerden gözlerini kapatarak çocukluklarından bugüne dek tüm yaşantılarını gözden geçirip, kendilerini en çok mutlu eden bir olayı düşünmeleri ve yeniden aynı duyguları yaşamalarının istenmesi.
- 4)- Her üyenin kendisini en çok sevindiren bir anısını anlatması , böyle mutlu yaşantılar sağlayacak şekilde yaşantılarını yeniden düzene koymanın olanaklı olup olmayacağı hususunun tartışılması,
- 5)- Üyelerle yapılan sekiz oturumun değerlendirilmesinin yapılması ,

## EK 4

## Açıklama:

Kas gevşetme egzersizini öğrenmeye başlamadan önce, bu egzersizi öğrenmemiz de bize yardımcı olacak beş ana noktaya dikkat etmeliyiz:

- 1-Dikkat-dikkati kas üzerinde toplamak
- 2-Germek-dikkatimizi verdiğimiz kas grubunu germek
- 3-Tutmak-5-7 saniye kas grubunu gergin tutmak
- 4-Serbest bırakmak-gerilen kas grubunu serbest bırakmak
- 5-Rahatlamak-gerilen kasi rahatlatıp, dikkatin bir sonra gereceğiniz kas grubu üzerine yönelmesidir (Bernstein ve Borkovec, Akt., Nelson, 1982).

## KAS GEVŞETME EGZERSİZİ

Bu alıştırmamanın amacı size kaslarınızın gerilimi ve gevşemesi arasındaki farkı göstererek tüm vücudunuzu tamamen nasıl gevşeteceğinizi öğretmektir. Bu esnada sizin ılık ve sessiz bir odada rahat bir koltuğa ya da yatağa uzandığınızı varsayıyorum. Her iki durumdada ayaklarınızı uzatın, kollarınızı kavuşturmayın her iki yanınızda serbestce sallandırın. Gözlerinizi kapayın ve kendinizi mümkün olduğu kadar rahatlatın gevşeyebildiğiniz kadar gevşeyin. Şimdi alıştırmamanın sonlarına doğru derin bir gevşeme sağlayacak bir seri egzersize başlıyoruz.

Şimdi ilk olarak omuz ve kol kaslarınıza konsantre olmanızı istiyorum. Kollarınızı öne doğru uzatabildiğiniz kadar uzatın. ellerinizi yumruk yapın, kollarınızı daha çok uzatmaya çalışarak yumruklarınızı yavaş yavaş sıkın, gayet gergin, gerin gerin yumruklarınızı sıkın, ellerinizin ve kolunuzun ön tarafındaki gerginliği hissedin, kaslarınızın nasıl gevşediğini görün ve gevşeyin, derin bir gevşeme hissedin.

Ve şimdi kolunuzun üst kısmındaki kaslar. Kollarınızı dirseklerinizden bükerek bileklerinizele yavaş yavaş omuzlarınıza değmeye çalışın, daha gergin, daha çok omuzlarınıza dokunmaya çalışın, gergin, gergin, kaslarındaki gerginliği hissedin, hissedin ve yavaş yavaş gevşeyin, kollarınızı yavaşça düzeltin, kollarınızı iki yanınızda gevşek bırakın, tüm gerginliği kaslarınızdan uzaklaştırın kaslarınızın gerginliği ve gevşekliği arasındaki farkı hissedin kolunuzun serbestliğini hissedin, gevşek rahat

Ve şimdi kolunuzun arkasındaki kaslar. Kollarınızı mümkün olduğu kadar düz olarak öne doğru yavaş yavaş uzatın, şimdi kollarınızı mümkün olduğu kadar düz olarak öne doğru yavaş yavaş uzatın, şimdi kollarınızı iyice germeye başlayın, daha gergin, gerginliği hissedin, kolunuzun arkasındaki gerginliği hissedin, gerginliği muhafaza edin ve yavaş yavaş gevşeyin, kolunuzu gevşetin, kaslarınızı gevşetin

ve gerginliğin kaybolmasını hissedin, gevşeklik ile gerginlik arasındaki farkı farkedin. devam eden serbestliği hissedin, kolunuzun arkası serbest, gevşek, rahat, rahat,

Ve şimdi omuz kaslarımız. Omuzlarınızı boynunuza doğru yükseltip ellerinizi koltuğunuza bastırın, omuzlarınızı daha, daha yükseltin, sırtınızdaki, omuzlarındaki gerginliği hissedin, gergin, gergin ve yavaşça omuzlarınızı indirin, gerilimin kaybolmasını izleyin, omuzlarınızı serbest bırakmaya devam edin, kaslarınız ve omuzunuz gevşek bunu hissedin, gevşek, serbest,

Ve şimdi boyun kaslarınız. Oturduğunuz yerde başınızı yavaşça geriye doğru itmeye başlayın, daha kuvvetli, daha geriye, geriye, boynunuzdaki gerginliği hissedin, hissedin, kaslarınız gergin ve yavaşça boynunuzu gevşetin, gevşetin gerilimin tamamen kaybolmasını izleyin, kaslarınızın rahatlamasını hissedin, boynunuzu iyice gevşetin, artık boynunuzda hiç gerginlik yok.

Ve şimdi alın kaslarınız. Kaslarınızı yavaşça yukarı doğru kaldırın, daha yukarı, yukarı, gergin, alnınızdaki gerginliği hissedin, kaslarınız gergin, alnınız gergin, yavaş yavaş alnınızı düzeltmeye başlayın, kaslarınızı indirin, tüm alın kaslarınız gevşek şimdi, rahat, gerginlik yok artık.

Ve şimdi kaş kaslarınız. Kaşlarınızı yavaş yavaş çatmaya başlayın, daha kuvvetli, daha sıkı, kaşlarındaki gerginliği hissedin, hissedin ve yavaşça gevşeyin, kaşlarınızı düzeltin, kaşlarındaki gerginliğin kaybolmasını izleyin, kaşlarınızın gerginliği ve gevşekliği arasındaki farkı hissedin, kaşlarınızda hiç gerginlik yok artık.

Ve şimdi gözümüzün etrafındaki kaslar. Gözlerinizi sıkıca kapamaya çalışın, gergin, sıkı, daha sıkı gözlerinizin etrafındaki gerilimi hissedin ve yavaşça gözlerinizi gevşetin, göz kapaklarınızı hafifce kapalı tutun, göz kapaklarınızda gerginlik yok artık. Göz kürelerinizi sabit tutun ve önünüze doğru gözleriniz kapalı bakarak gözlerinizi dinlendirin. Gözleriniz gevşek ve rahat.

Ve şimdi çene kaslarınız. Dişlerinizi yavaşça birbirine bastırarak sıkın, daha sıkın, daha çok, çenenizdeki gerginliği hissedin, hissedin ve yavaş yavaş çenenizi gevşetin, dişlerinizi gevşetin, dişlerinizde baskı yok artık, çeneniz gergin değil, çenenizin gevşekliğini ve rahatlığını hissedin,

Ve şimdi dil ve gırtlak kaslarınız. Dilinizin ucunu yavaş yavaş boğazınıza doğru geriye itmeye başlayın, itin, daha geriye, boğazındaki ve dilinizdeki gerilimi hissedin ve muhafaza edin ve yavaşça gerginliği azaltın, gevşeyin, gırtlakınızda ve dilinizde gerilim yok artık, diliniz ağzınızın içinde rahatca uzanıyor artık, rahatlığı hissedin, çok hoş, çok güzel.

Ve şimdi dudak kaslarınız. Dudaklarınızı yavaşça birbirine değdirip, bastırmaya başlayın, daha çok, daha

şiddetli, gerginliği hissedin, muhafaza edin ve yavaşca gevşeyin, dudaklarınızı gevşetin, yumuşakca birbirine değdirin, baskı yok, gevşekliği hissedin. Şimdi tüm yüzünüzü gevşetin, kaşlarınız, alınınız, çeneniz diliniz gevşek, rahat, yüzünüzde hiç gerginlik yok artık.

Ve şimdi göğüs kaslarınız. Derin bir nefes alın, biraz tutun, verin, şimdi daha derin bir nefes alın, alın ve tutun, tutun, göğsünüzdeki gerginliği hissedin ve yavaşca nefesinizi vermeye başlayın, gerginliğin kaybolmasını izleyin, rahatlığı hissedin, nefesinizi rahatca alın ve verin, göğsünüzdeki gevşekliği hissedin, şimdi biraz daha gevşeyerek nefes alıp verin, artık göğsünüzde hiç baskı yok.

Ve şimdi karın kaslarınız. Karnınızı sanki bir darbe almaya hazırlanmış gibi yavaşca içinize çekin, daha fazla, daha çok, gerginliği hissedin, daha şiddetli, karnınızın etrafındaki kasılma ve gerilimi hissedin, ve yavaşca karnınızı gevşetin karnınızdaki gerginliği yok edin, rahatlamaya devam edin, gerginlikle gevşeklik arasındaki farkı hissedin.

Ve şimdi kalça kaslarınız. Kalçanızdaki kasları içine çekerek adeta kalça kaslarınızı küçültmeye çalışın, daha çok, daha sıkı, kalçalarınızdaki gerginliği hissedin, hissedin ve yavaşca kalçalarınızı gevşetin. Kalçalarınızın gerginliği ve gevşekliği arasındaki farkı hissedin. Şimdi kalçanız gevşek ve rahat.

Ve şimdi bacak kaslarınız. Ayaklarınızı mümkün olduğu kadar öne doğru uzatarak ayak parmaklarınızı içe doğru bükmeye başlayın, ayaklarınız gergin, daha çok, daha fazla bükün, şiddetli, bacaklarınızdaki gerginliği hissedin, gerginliği muhafaza edin ve yavaşca parmaklarınızı düzeltin, ayaklarınızı gevşetin, bacaklarınızdaki gerginlik yok artık. Kaslarınızdaki gevşekliği hissedin, devam edin, bacaklarınızı daha derin gevşetin, çok rahat, gevşek. Ve bu hissi tüm vücudunuzda devam ettirin, tüm kaslarınızı gevşetin rahat tutun. Bacaklarınızda ayaklarınızda gerginlik yok artık, Kalçalarınız gevşek, rahat, karnınızda gerilim yok, göğsünüz gevşek, rahatca nefes alıp veriyorsunuz, boynunuzda gerginlik yok, yumuşak, omuzlarınız rahat düşük, yüzünüz gevşek, alınınız kaşlarınız gevşek, gözleriniz hafifce kapalı, rahat, dişlerinizde baskı yok diliniz gevşek. Tüm kaslarınız gevşek kollarınız iki yanınıza rahatça sarkıyor gevşek, rahatlığı hissedin, çaba yok, gerginlik yok, derinlere doğru inin, koltuğunuza/sandalyenize gömülün ve bu hissi devam ettirin. Şimdi bütün vücudunuzdaki rahatlığı, devam ettirerek size zevk verecek birşeyler hayal etmeye çalışın.....

Bir çeşit sizi rahatlatıcı durum. ..güneşte uzanmak gibi..... hoş bir müzik parçası dinliyorsunuz..... hayal edebileceğiniz kadar canlı hayal..... huzurlusunuz.... sakinsiniz....ve kendinizi rahatlatılabildiğiniz kadar

rahatlatın, gevşeyin ve bunu sürdürün.... hiç problem yok.... gerginlik yok....sorun yok....sadece gevşemekten zevk alın.... çok hoş....çok rahat..... tamamen huzurlu, bu bir kaç dakikada rahatlamaktan zevk alın....

Ve şimdi 4'ten geriye doğru saymaya başlayacağım, ben 1'e geldiğimde gözlerinizi açıp uyanık bir şekilde oturmanızı çok diri rahat ve gevşemiş olmanızı istiyorum. 4...3...2...1...(Bernstein ve Borkovec,Akt.,Nelson,1982; Cormier ve Cormier 1985;Rathus & Nevid 1982;Almalen,1990).



## EK 5

## GRUP REHBERLİĞİ UYGULAMASI

Rehberlik uygulamasında her bir oturum için 1.5 saatlik (90 dakika) bir süre ayrılmıştır. Öğrencilere oturumların kasete alınacağı belirtilmiş ve onların izinleri alınarak oturumlar kasete alınmıştır. Araştırmacı her oturumun başında bir önceki oturumda neler yapıldığını hatırlatmıştır. Başlangıçta 8 oturum olarak planlanan grup rehberliği programı 4'üncü ve 8'inci oturumların uzaması nedeniyle 10 oturumda gerçekleşmiştir.

## GRUP OTURUMLARI

## Birinci Oturum:

İlk oturum ondört kişiyle toplandı. Grup çalışması için Mersin Fen Lisesi'nin kütüphanesi seçildi. Sandalyeler daire şeklinde dizildi, üyeler ve danışman bu sandalyelere birlikte oturdular. Grup oturumlarının saptanması için ses kayıt cihazı kullanıldı. İlk oturumda üyelerin kendilerini gruba tanıtmaları istendi. Danışman tarafından grup rehberliğinin amaçları ve kuralları öğrencilere açıklandı. Son olarak korku ve kaygı arasındaki fark ve sınav kaygısının başarı ile olan ilişkisi konularında danışmanlara bilgi verildi. Oturumun sonunda danışman ilk oturumun özetini yaptı ve bir sonraki oturumun günü

belirlendi.

#### İkinci Oturum:

Bir hafta sonra ikinci oturum ~~da~~ onaltı kişiyle toplanıldı. Yeni gelen iki öğrencinin gruba kendilerini tanıtmaları istendi. Bir önceki oturumun kısa bir tekrarı yapıldı. Bu oturumda, öğrencilerin, grup oturumlarından beklentilerinin neler olduğu üzerinde konuşuldu. Danışman tarafından, danışanlara, kaygının insan vücuduna nasıl etki ettiği; gerginlik ve kaygı sırasında beden kimyasında ne gibi değişimlere yol açtığı konularında danışanlara bilgi verildi ve daha sonra, kas gevşetme egzersizi (Ek 4) uygulandı. Danışanlardan egzersizi fırsat buldukça hergün yapmaları istendi. Bu egzersiz öğrencilere ev ödevi olarak verildi.

#### Üçüncü Oturum:

Bir hafta sonra oturum onaltı kişi ile toplandı. Danışanlarla birlikte bir önceki oturumda neler yapıldığı hatırlandı. Ev ödevi olarak verilen kas gevşetme egzersizinin yapılıp yapılmadığı soruldu. Bazı üyelerin bunu yapmayı unuttukları görüldü. Kas gevşetme egzersizinin bize getireceği yararlar hatırlatıldı. Kas gevşetme egzersizi uygulandı (Ek 4). Grup üyelerinin rahatlamaları sağlandıktan sonra, grup üyeleri arasında "güven" konusunda neler hissettikleri soruldu. Grup içinde yapılanların grup içinde

kalmasının , grup yaşantısı için çok önemli olduğu ; her üyenin bu konuya hassasiyetle eğilmesi gerektiği vurgulandı. Grup üyeleri, birbirlerine güven duymaya başladıklarını ve burada rahatlıkla konuşabilecekleri konusunda tedirginliklerinin azaldığını belirttiler. Son olarak her üyeden geçmişte ne oldukları, şu andaki durumlarının ne olduğu, ne olmak istedikleri öğrenildi. Amaçlarına ulaşmada karşılaştıkları engellerin neler olduğu üzerinde tartışıldı.Ev ödevi olarak kas gevşetme egzersizi verildi Danışman oturumu kapatmadan önce oturumun özetini yaptı.Bir sonraki oturumun günü kararlaştırıldı.

#### Dördüncü Oturum:

Bir hafta sonra, oturum onbeş kişi ile toplandı. Üçüncü oturumda yapılanlar ,danışanların katılımıyla kısaca hatırlatıldı.Üyelerin ders çalışırken nasıl bir yöntem izlediklerini gruba anlatmaları istendi.Danışanların ders çalışmaya başladıklarında karşılaştıkları sorunlar;ders çalışmaya bir türlü oturamadıkları, dikkatlerini toplayamadıkları , zamanlarını iyi kullanamadıkları,ders çalışırken bir program izlemedikleri şeklinde sıralandı. Grup üyelerine bu konuda ihtiyaç duydukları ders çalışma yöntemi hakkında bilgi verildi.Ev ödevi olarak, bundan sonra ders çalışırken dikkat etmeleri gereken hususları göz önünde bulundurarak çalışmalarını istendi; ayrıca kas gevşetme egzersizini yapmaya devam etmeleri istendi.Bu

oturumun konularının uzaması nedeniyle bu konuların tartışılacağı bir oturum daha eklenmesine karar verildi. Oturum danışman tarafından bitirilmeden önce oturumun özeti yapıldı ve bir sonraki oturumun gününe karar verildi.

#### Beşinci Oturum:

Bir hafta sonra beşinci oturum onaltı kişi ile toplandı. Dördüncü oturumda yapılanlar kısaca hatırlandı. Öğrencilere ders çalışırken uymaları gereken hususlara dikkat edip etmedikleri soruldu. Danışmanların bu konudaki tepkileri; ders çalışırken yaptıkları hataların farkına vardıkları ve eksiklerini gidermeye çalışmaya başladıkları doğrultusunda oldu. Kas gevşetme egzersizi uygulandı. Danışman oturumu kapatmadan önce oturumun özeti yapıldı ve bir sonraki oturumun günü kararlaştırıldı.

#### Altıncı Oturum:

Bir hafta sonra altıncı oturum onbeş kişi ile toplandı. Bir önceki oturumda yapılanlar danışmanlarla hatırlandı. Bu oturumda danışmanların sınav ortamında davranışlarının, duygularının o anki düşüncelerinin gruba anlatılması istendi. Danışmanların tepkileri, sınava girmeden önce sürekli " sınavdan zayıf alacaklarını " düşünüp endişelendikleri, kalp atışlarının arttığı, çok sinirli oldukları, titredikleri şeklindeydi. Daha sonra sınav ortamında yerinde olmak istedikleri arkadaşları hakkında

duygu ve düşüncelerini dile getirdiler.Yerinde olmak istedikleri arkadaşlarının ortak özellikleri ;düzenli ders çalışan, sınavlara girerken başaracağından emin, ,kendine güvenen, panik olmayan kişiler olduğu belirtildi.Böylece düzenli çalışan, kendinden emin öğrencilerin sınavlara girerken aşırı heyecanlanmadıkları ve başarılı oldukları ortaya konuldu.Kendilerinin de düşündükleri bu tipler gibi olmak istediklerini ve böyle oldukları takdirde kendilerini rahat hissedebileceklerini belirttiler. Danışman oturumu kapatmadan önce oturumun özetini yaptı ve bir sonraki oturumun günü kararlaştırıldı.

#### Yedinci Oturum:

Bir hafta sonra yedinci oturum için toplanıldı.Bir önceki oturumlar danışmanların da katılımı ile hatırlandı. Danışmanlardan sınav alırken neler yaptıklarını gruba anlatmaları istendi,Danışmanların tepkileri ;sınavda zamanı iyi kullanamadıkları, öğretmenlerinin sınav öncesi yaptıkları açıklamaları dinlemedikleri,ilk soruyu yapamadıklarında paniğe kapıldıkları şeklindeydi. Danışmanlara sınav alırken dikkat etmeleri gereken noktalar açıklandı. Son olarak kas gevşetme egzersizi uygulandı.Danışman tarafından oturum özetlendi ve bir sonraki oturumun günü belirlendi.

#### Sekizinci Oturum:

Bir hafta sonra toplanıldı. Bir önceki oturumda yapılanlar tekrar edildi. Bu oturumda, danışanların kendileriyle ilgili gerçek dışı (irrasyonel) düşüncelerini tanımları ve bunları değiştirebilmeleri için, mantıklı (rasyonel) ve mantık dışı (irrasyonel) yorumların neler olduğu konusunda, danışanlara bilgi verildi. Daha sonra, üyelerin sandalyelerinde rahat olmaları ve kendi yaşantılarından bir olayı, kendilerine dağıtılan kağıda yazmaları istendi. 10 dakika sessizlikten sonra üyelerden, yazdıkları olayları okumaları istendi. Bu olay karşısındaki mantıklı ve mantık dışı düşüncelerinin neler olduğu üzerinde duruldu. Mantık dışı düşüncelerin yerini alabilecek mantıklı düşünceler önerildi. Bu oturumda tartışılan konuların uzaması nedeniyle bir oturumun daha eklenmesine grupça karar verildi. Danışman oturumda yapılanları özetledikten sonra bir sonraki oturumun günü belirlendi.

#### Dokuzuncu Oturum:

Bir hafta sonra dokuzuncu oturum ondört kişi ile toplandı. Bir önceki oturum danışanların da katılımı ile kısaca hatırlatıldı. Geçen oturumda kalınan yerden devam edildi. Danışanların örnek olarak getirdikleri olaylar üzerindeki düşüncelerinin mantıklı (rasyonel) mı yoksa mantık dışı (irrasyonel) mi bunun üzerinde duruldu. Daha sonra kas gevşetme egzersizi uygulandı. Oturumun özeti

yapıldıktan sonra bir sonraki oturumun günü kararlaştırıldı.

Onuncu Oturum:

Bir hafta sonra onaltı kişi ile oturum toplandı. Bir önceki oturum danışanların katılımı ile birlikte hatırlandı. Son oturum olması nedeniyle şu ana kadar verilen ödevlerin yapılıp yapılmadığı değerlendirildi. Danışanlar genel olarak uyguladıklarını ve olumlu etkilerini de görmeye başladıklarını belirttiler. " Doruk sevinç yaşantısının "uygulanmasına geçildi. Danışanlardan gözlerini kapatmaları ve çocukluklarından bu güne dek tüm yaşantılarını gözden geçirip, kendilerini en çok mutlu eden bir olayı düşünmeleri ve yeniden bu duygularını yaşamaları istendi. Kısa bir aradan sonra, bu mutlu anlar gruba anlatıldı. Daha sonra, bu tip mutlu anları sağlayacak şekilde, yaşantıların yeniden düzene konulmasının olanaklı olup olmadığı üzerinde tartışıldı. İnsanın isterse bunu başarabileceği fikrine varıldı. Daha sonra, şu ana kadar gerçekleştirilen bu oturumların değerlendirilmesine geçildi. Bu oturumların danışanlara neler kazandırdığı üzerinde duruldu. Danışanların tepkileri; ders çalışma yöntemlerinin değiştiği, sınav anında öğretmenlerinin açıklamalarını dinlemeye başladıkları, kas gevşetme egzersizi sayesinde heyecanlarını nasıl kontrol edebildikleri, sınava girerken "nasıl olsa zayıf alacağım" gibi yaklaşımlardan uzaklaştıklarını ders çalışma programı

yaptıkları şekildeydi. Danışanlar, bu oturumların, programın başlangıcında dile getirdikleri sorunlarını çözümlemede yardımcı olduğunu dile getirdiler.



**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**