



T.C.

UFUK ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

**PSİKO-EĞİTİME DAYALI GRUP YAŞANTISININ ÖĞRETMEN  
ADAYLARININ SINAV KAYGISINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURSEN DOĞAN

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ ZELİHA GÜLDEN BİLAL

ANKARA

2019

## KABUL VE ONAY

Nursen DOĞAN tarafından hazırlanan "Psiko-Eğitime Dayalı Grup Yaşantısının Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygısına Etkisi" başlıklı bu çalışma, 02/08/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Olcay YILMAZ- Başkan



Dr. Öğr. Üyesi Z. Gülden BİLAL- Danışman



Dr. Öğr. Üyesi Ayşe İRKÖRÜCÜ-KÜÇÜK- Üye



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof. Dr. Mehmet TOMANBAY

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.



Nursen DOĞAN

02.08.2019

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım başta danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Zeliha Gülden BİLAL olmak üzere bütün hocalarıma en derin saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Araştırma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına bu sürecin daha verimli ve öğretici geçmesini sağladıkları için teşekkür ediyorum.



## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY</b> .....	<b>iii</b>
<b>BİLDİRİM</b> .....	<b>iv</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>xiii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>xv</b>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. PROBLEM DURUMU .....	3
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ .....	4
1.3.ARAŞTIRMANIN DENENCCELERİ .....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI .....	7
1.5.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....	7
1.6. TANIMLAR.....	8
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>10</b>
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>10</b>
2.1. Kaygı .....	10
2.1.1.Kaygı Kavramı .....	10
2.1.2.Kaygı Çeşitleri.....	13
2.1.2.1.Durumluk Kaygı .....	15
2.1.2.2.Sürekli Kaygı .....	16
2.2.Sınav Kaygısı .....	17
2.2.1.Sınav Kaygısı Kavramı .....	17
2.2.2.Sınav Kaygısının Boyutları .....	20
2.2.2.1.Duyuşsallık.....	20

2.2.2.2.Kuruntu Boyutu.....	20
2.2.3.Sınav Kaygısının Belirtileri.....	20
2.2.4.Sınav Kaygısının Nedenleri.....	22
2.2.5.Sınav Kaygısının Bireyler Üzerindeki Etkisi .....	23
2.2.5.1.Fizyolojik Etkiler .....	23
2.2.5.2.Düşünsel Etkiler .....	25
2.2.5.3.Davranışsal Etkiler .....	25
2.2.6.Sınav Kaygısı İle Baş Etmek.....	26
2.2.7.Sınav Kaygısının Kontrol Edilmesi İle İlgili Yaklaşımlar .....	27
2.2.7.1.Bilişsel Yaklaşım .....	27
2.2.7.2.Davranışçı Yaklaşım .....	28
2.2.7.3.Bilişsel – Davranışçı Yaklaşım .....	29
2.2.8. Sınav Kaygısının Azaltılmasında Kullanılan Teknikler.....	30
2.3.Psikolojik Danışma ve Rehberlik Grup Türleri .....	31
2.3.1.Görev / İş Yönelimli Gruplar .....	31
2.3.2. Psikolojik Danışma Grupları .....	32
2.3.3. Rehberlik Grupları.....	35
2.3.4.Psiko-Eğitim Grupları .....	35
2.3.5.Psikolojik Danışma ve Psiko- Eğitim Grupları Arasındaki Farklar .....	39
2.3.6. Sınav Kaygısı ve Psiko eğitim Grupları ile İlgili Yurt İçi-Dışında Yapılan Çalışmalar.....	41
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>51</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>51</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	51
3.2. ÇALIŞMA GURUBU .....	52
3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	53
3.3.1.Sınav Kaygı Envanteri.....	53
3.1.1.1 Kuruntu Kaygısı (Worry) Alttesti .....	54

3.1.1.2 Duyuşsal (Emotional) Kaygı Alttesti .....	55
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu .....	55
3.4. İŞLEM YOLU .....	55
3.4.1. Çalışma Grubunun Belirlenmesi .....	55
3.4.2. Sınav Kaygısını Kontrol Etmeye Yönelik Psiko- Eğitim Programı .....	56
3.4.3. Sınav Kaygısını Kontrol Etmeye Yönelik Psiko-Eğitim programının Hazırlanması .....	57
3.4.4. Kaygıyı Kontrol Etmeye Yönelik Psiko-Eğitim Programının Uygulaması .....	57
3.4.5. Kaygıyı Kontrol Etmeye Yönelik Psiko-Eğitim Programının İçeriği .....	57
3.5. VERİLERİN ANALİZİ .....	59
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>61</b>
<b>4. BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>61</b>
4.1. ÇALIŞMA GRUBUNUN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	61
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Bulgular .....	61
4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Yaş Özelliklerine İlişkin Bulgular .....	62
4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının KPSS Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgular .....	63
4.1.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Beraber İkamet Ettikleri Kişi Sayısına İlişkin Bulgular .....	64
4.1.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Lise Türüne İlişkin Bulgular .....	65
4.2. ARAŞTIRMANIN DENENCELERİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	65
4.2.1. Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular .....	65
4.2.2. Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular .....	66
4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular .....	67
4.2.4. Araştırmanın Dördüncü Denencesine İlişkin Bulgular .....	68

4.2.5 Araştırmanın Beşinci Denencesine İlişkin Bulgular .....	69
4.2.6 Araştırmanın Altıncı Denencesine İlişkin Bulgular .....	70
4.2.7 Araştırmanın Yedinci Denencesine İlişkin Bulgular.....	71
<b>BÖLÜM 5.....</b>	<b>72</b>
<b>5. TARTIŞMA VE YORUM.....</b>	<b>72</b>
5.1 ARAŞTIRMA GRUBUNUN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUM .....	72
5.2 ARAŞTIRMANIN DENENCELERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUM ...	73
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>78</b>
6.1. İleride Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler .....	78
6.2. Alanda Çalışan Uzmanlara İlişkin Öneriler .....	79
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>80</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>88</b>
EK 1. Sınav Kaygı Envanteri (Örnek Maddeler).....	88
Ek.2 Gönüllü Katılım Formu .....	89
Ek.3 Kişisel Bilgi Formu .....	90
Ek.4 Sınav Kaygı Envanterinin Kullanımına İlişkin İzin Formu.....	91
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>92</b>



## TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No

<b>Tablo 1.</b> Kaygı ve Korku Arasındaki Farklılıklar .....	11
<b>Tablo 2.</b> Verilerin dağılımına ilişkin Shapiro-Wilks Testi sonuçları.....	60
<b>Tablo 3.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımları.....	61
<b>Tablo 4.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Yaşa Göre Dağılımı .....	62
<b>Tablo 5.</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Günlük KPSS Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı .....	63
<b>Tablo 6.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının İkamet Edilen Yerdeki Kişi Sayısına Göre Dağılımı .....	64
<b>Tablo 7.</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Lise Türüne Göre Dağılımı.....	65
<b>Tablo 8.</b> Kontrol Grubu Sınav Kaygısı Öntest – Sontest Puan Karşılaştırması .....	66
<b>Tablo 9.</b> Deney Grubu Sınav Kaygısı Öntest – Sontest Puan Karşılaştırması .....	67
<b>Tablo 10.</b> Deney Grubu Kuruntu Alt Boyutu Öntest –Sontest Puan Karşılaştırması ....	67
<b>Tablo 11.</b> Deney Grubu Duyuşsalılık Alt Boyutu Öntest –Sontest Puan Karşılaştırması .....	68
<b>Tablo 12.</b> Deney ve Kontrol Grubu Öntest Puan Karşılaştırması.....	69
<b>Tablo 13.</b> Deney Grubu Sontest – Kontrol Grubu Sontest Puan Karşılaştırması.....	70
<b>Tablo 14.</b> Deney Grubu Kuruntu Alt Boyutu Sontest – Kontrol Grubu Kuruntu Alt Boyutu Sontest Puan Karşılaştırması .....	70
<b>Tablo 15.</b> Deney Grubu Duyuşsalılık Alt Boyutu Sontest – Kontrol Grubu Duyuşsalılık Alt Boyutu Sontest Puan Karşılaştırması.....	71

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
<b>Şekil 1:</b> Psiko-Eğitim Grupları .....	35
<b>Şekil 2:</b> Açık Gruplara Karşı Kapalı Gruplar .....	37
<b>Şekil 3:</b> Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görünümü .....	51



## EKLER DİZİNİ

		Sayfa No
EK 1	Sınav Kaygı Envanteri	88
EK 2	Gönüllü Katılım Formu	89
EK 3	Kişisel Bilgi Formu	90
EK 4	Sınav Kaygı Envanterinin Kullanımına İlişkin İzin Formu	91

## ÖZET

**DOĞAN, Nursen.** Psiko-Eğitime Dayalı Grup Yaşantısının Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygısına etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2019.

Bireylerin kaygı ile başa çıkmaları, yaşam uyumlarını artırmak adına önemli bir beceridir. Özellikle günümüzde performansa dayalı değerlendirmelerin daha ağırlıkla yapıldığı ve kişinin kariyer planlamasında bu performansların önemi düşünüldüğünde, kaygının bir boyutu olan sınav kaygısı ile başa çıkmak daha da önem kazanmaktadır. Bu çalışmada bilişsel davranışçı odaklı psiko-eğitim yaşantısının yüksek öğretim kademesindeki öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Ayrıca sınav kaygısını kontrol edilmesinde en etkili yaklaşım olduğu düşünülen ve sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsal boyutlarına yönelik davranışsal ve bilişsel terapi tekniklerinin kullanılarak sınav kaygısına etkisi ölçülmüştür. Böylece diğer çalışmalarda da kullanılabilecek pratik bir psiko-eğitim grup yaşantısı etkinliği oluşturulması amaçlanmıştır. Ayrıca böyle bir çalışmanın önleyici rehberlik uygulamaları açısından da önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu, üniversite son sınıfta öğrenim görmekte olan yüksek sınav kaygısına sahip, 14'ü deney grubunda, 14'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 28 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Spielberger ve arkadaşları (1980) tarafından geliştirilen, Öner ve Albayrak-Kaymak (1990) tarafından Türkçe 'ye çevrilen Sınav Kaygı Envanteri (Test Anxiety Inventory) kullanılmıştır. Sınav Kaygı Envanteri, "Kuruntu Kaygısı" ve "Duyuşsal Kaygı" olmak üzere iki alttestten meydana gelmektedir. Çalışma ön-test son-test, deney ve kontrol gruplu, deneysel yöntem ile yürütülmüştür. Üniversite son sınıf öğrencilerine sınav kaygı envanteri uygulanmış, bu uygulama sonucunda elde edilen ham puanlar, "Sınav Kaygı Envanteri" inde yer alan 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 verilmiş; bu çalışmada Standart T Puanları 60 ve 60'ın üstünde olanlar "yüksek sınav kaygılı öğrenciler" olarak kabul edilmiştir. Sonra ise bu gruptaki öğrenciler içinden kız ve erkek oranını dikkate alınarak 28 öğrenci seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilmiş 14 öğrenciden oluşan bir deney bir de kontrol grubu gene seçkisiz örneklem yöntemi ile oluşturulmuştur.

Başlangıçta her iki gruba Sınav Kaygı Envanteri uygulanmıştır. Bu aşamadan sonra altı hafta süre ile deney grubuna, sınav kaygısına yönelik psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Uygulama sonucunda kontrol ve deney gruplarına son-test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön-test ve son-test verileri (The StatisticalPacket for Social Sciences) SPSS 22,0 programına girilerek analiz edilmiştir. Araştırmada verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Araştırma neticesinde deney grubunun sınav kaygısı son-test puan düzeyinin anlamlı düzeyde ön-test sınav kaygısı puan düzeyinden düşük olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,005$ ).

**Anahtar Kelimeler:** Kaygı, Sınav Kaygısı, Grupla Psiko-Eğitim.

## ABSTRACT

DOĞAN, Nursen. The Effect of Psycho-Education-Based Group Experience on Test Anxiety of Prospective Teachers, Master's Thesis, Ankara, 2019.

For individuals, over coming anxiety is an important ability for improving their harmony in life. When considered, especially today, assessments based on the performance which happen more often and importance of these performances in individual's career planning, over coming anxiety which is one of dimensions of anxiety is gaining importance. In this research, the effect of psycho-educational group life that is focused on cognitive behavioral, on test anxiety level of higher education students was analyzed. Also by using behavioral and cognitive therapy techniques which incline to delusional and affective dimensions of test anxiety and are considered to be the most effective way for reducing test anxiety, the impact size of psycho-educational group life was evaluated. Hence, activity of psycho-educational group life which will able to be used other studies was intended to create. Also a study like that is thought to be important with regard to preventive guidance practices. Research sample are consisted of 28 college student with high test anxiety, 14 of which are in experimental group and 14 of which are in control group. In this research, as a data collection tool, test anxiety inventory which was developed by Spielberger and his friends (1980) and was translated to Turkish by Öner-Albayrak Kaymak (1990), was used. Test anxiety inventory consists of two scales as delusional anxiety and affective anxiety. The study was conducted in experimental design with preliminary test, final test, experimental and control group. Test anxiety inventory was applied to final year undergraduate students, raw scores that acquired as the result of the application were transformed into standart total scores according to test anxiety inventory, depending on gender. The inventory, average of standart T point of test anxiety was determined as 50 and standard deviation was determined as 10. In this research, the ones who have 60 standart t points and above were accepted as students with high test anxiety. After that, among these students, 28 students were selected with taking male and female proportion into consideration, pursuant to random sample technique. Experimental and control group which are consisted of 14 students respectively were created pursuant to random sample technique.

In the beginning, test anxiety Inventory has applied to the both group. After this stage, psychoeducation program were applied to experimental group for 6 weeks, towards test anxiety. In consequence of the application, final test was applied to the experimental and the control group. The datas of preliminary and final test were entered in (The Statistical packet for Social Sciences ) SPSS program and were analysed. In the study, since the datas don't demonstrate normal distribution Wilcoxon marked sorts test and Mann Whitney U test were used. As a result of the study, it was detected taht final test's score level of exam anxiety of the experimental group is significantly lower than preliminary test's score level of exam anxiety.

**Key Words:** Anxiety, Test Anxiety, Group Psycho-Education.



# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Genel anlamda kaygı, bunun özel bir boyutu olan sınav kaygısı bireylerin gerçek potansiyellerini ortaya çıkartmalarını engelleyen, kişiyi toplumsal statüsünün daha azına razı olmak zorunda bırakan ve üstesinden gelinmesi gereken yaşamsal ve sosyal bir problemdir. Sınav kaygısı; biçimsel bir sınav veya formal bir değerlendirme durumunda bireyin yaşadığı ve gerçek potansiyelini ortaya dökmesini engelleyen, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak farklı boyutları bulunan, kişide kaygı ve gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur (Spielbergerve Vagg, 1995). Kaygı herhangi bir stresli durumda yaşanan doğal bir duygudur ve yaşamın doğal bir parçasıdır. Öğrenciler için sınava girmek stres dolu ve kaygı yaratan bir yaşantıdır. Her öğrenci, sınava bağlı olarak, kaygının etkilerini değişik şekillerde yaşar ve hisseder. Aslında bir miktar kaygı yaşamamanın, en iyi performansı göstermede olumlu etkileri vardır. Yaşanan kaygı sırasında salgılanan adrenalin miktarının, uyarıcı etkisi ve dikkati toplamada önemli rolü vardır. Ancak aşırı kaygı durumunda salgılanan yoğun adrenalin, bilgi transferini engeller, birtakım fiziksel belirtilerin ortaya çıkmasına ve paniğe sebep olur (Baldık, 2004, s.639). Kaygının uyumsal değeri olası tehditler konusunda plan ve hazırlık yapmamıza yardım etmesi olabilir. Hafif ve orta derecede kaygı gerçektede öğrenme ve performansı artırabilir. Örneğin, bir sonraki sınavda ya da tenis maçındaki performans konusunda hafif bir kaygı duymak gerçekten de başarıya yardım edebilir. Öte yandan, hafif ve orta derecede kaygı uyum açısından değerliyken, kronik ya da şiddetli kaygı uyumsuzluğa neden olur ( Butcher, Mineka & Hooley, 2013, s.333).

Üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyi, genel cerrahi hastalarının kaygı düzeyinden çok daha yüksek bulunmuştur (Baltaş, 1999, s.152). Bu açıdan yaklaşıldığında sınav kaygısı öğrencilerin üstesinden gelmesi ve başa çıkması gereken önemli bir durumdur. Bu kaygıyı kontrol etmede ve bireylere yaşam becerileri kazandırmada yaygın olarak kullanılan psiko-eğitim grupları; genel olarak yaşamlarını iyi bir şekilde idare edebilen bireylerin yaşamlarında sorun yaratabilecek belirli konularla ilgili bilgi eksikliğini gidermek, farkındalıklarını artırmak ve sorunlarla daha



iyi başa çıkmalarını sağlamak için üyelerine gerekli bilgi ve yaşam becerilerini kazandırmayı amaçlar (Corey-Corey, 2013. s.8). Bu gruplarda temel amaç bilgi ve beceri eksikliklerini giderme yoluyla yaşam uyumlarını geliştirmek ve psikolojik sorunları önlemektir ve yöntem genellikle danışanların üzerinde baskı yaratan olaylarla baş etme becerilerinin psiko-eğitim modeline uyacak şekilde bilişsel-davranışçı tekniklerin öğretilmesi şeklindedir (Çakır, 2011, s.60).

Bilişsel-davranışçı yaklaşımlar düşünce tarzının davranışlar üzerinde etkili olduğunu temel alan yaklaşım olarak görülmekte olup, bu yaklaşımlara göre yaşanan bir olayın kişiye özel yorumu bu durumu yaşayan bireyde spesifik duygusal tepkilere neden olmaktadır (Beck, 2008). Bilişsel davranışçı yaklaşımlar genel olarak bilişsel ve davranışçı yaklaşımların temel prensiplerinin birleştirilmesi ve bütünleştirilmesi ile gelişen bir kuramdır (Piştof ve Şanlı, 2013). Duygusal bozuklukların bilişsel modeline dayanan bilişsel davranışçı terapi, insanların yaşadıkları olayları ve durumları değerlendirme biçimlerini belirlemek ve danışman yorumları eşliğinde bu bireylerin hissettikleri davranışların önceki tecrübeleri ile bağlantılı olduğunu ortaya çıkarmaktır (Beck ve Emery, 2011). Bilişsel Davranışçı Terapiler (BDT), günümüzde psikolojik danışma uygulamaları alanında en önde gelen yaklaşımlardan birisi haline gelmiştir. Bilişsel-Davranışçı terapi, benzer temel anlayışa dayalı bir dizi danışma modelini kapsayan genel bir tanımlamadır. Bu modellerin içerisinde sıklıkla kullanılan iki model Akılcı Duygusal Davranış Terapisi ve Bilişsel Terapidir. Söz konusu bu iki yaklaşımın son yıllarda tedavi çalışmalarının yanı sıra psikolojik danışma ve rehberlikte herhangi bir psikolojik rahatsızlığı olmayan çocuk, ergen ve yetişkinlere yönelik olarak da sıklıkla kullanılmakta olduğu belirtilmektedir (Karakaya ve Öztop, 2013; Bozanoğlu, 2005). Neuderth, Jabs ve Schmidtke (2009), bilişsel davranışçı terapinin sınav kaygısını azaltmaya yönelik olarak diğer müdahale çeşitlerine göre daha etkili olabileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca Zülemyan (1979), yaptığı çalışmada bilişsel terapi, bilişsel davranışçı terapi ve sistematik duyarsızlaştırma tekniklerini karşılaştırmış ve bilişsel davranışçı terapinin en etkili terapi yaklaşımı olduğunu belirtmiştir. Sınav kaygısını azaltmada en etkili yaklaşım olduğu belirtilen Bilişsel Davranışçı Terapilerin endişe ve kaygı bozukluklarının tedavisinde etkili olduğu çok sayıda araştırmada bulunmaktadır (Cuijpers ve Ark., 2016). Sınav kaygısının kontroledilmesinde bilişsel- davranışsal terapiler ile beceri odaklı yaklaşımların beraber kullanılması da yapılan müdahalenin etkililiği artırdığı ifade edilmektedir (Ergene, 2003; Von Der Embse ve Ark.,2013). Bu

araştırmada; bilişsel davranışçı yaklaşım ile hazırlanmış grupla psiko-eğitim yaşantılarının, sınav kaygısı üzerinde ne düzeyde etki ettiği sorusunun yanıtı aranmaktadır. Bu amaçla psiko-eğitim grup yaşantısı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiye değinilmiştir.

### **1.1.PROBLEM DURUMU**

Psikolojik yardım uygulamalarında, grup yaşantılarıyla destek verme, bireysel yardıma göre bazı yönleri açısından bir takım avantajlar sunmaktadır. Yalom (2012), özellikle grup yaşantılarının; umut aşılama, yani grup üyelerinin grubun işlevselliğine duyduğu inanç, üyelerin üstesinden gelemedikleri durumlar hakkında bir takım bilgi ve becerileri kazanması, başka üyelerin işlevli davranışlarını gözlemleyerek öğrenebilmesi, başkalarına yardım edebileceğini görmenin oluşturduğu özgüven ve özgecilik, bunun yanında diğer üyelerle benzer sıkıntıları paylaşıyor olma duygusu ile yalnız olmadığı ve anormal olmadığını görmesi, böylece diğer üyelerle birlik olması gibi açılardan, bireysel danışmaya kıyasla daha güçlü faktörlere sahip olduğunu vurgular. Ayrıca grup yaşantılarının, birden fazla kişiye aynı anda yardım edebilme, grup ortamında birtakım iletişimsel ve sosyal becerilerin öğrenilmesi, açısından bireysel yardımlardan daha etkili olduğu kabul edilmektedir (Corey, 2008). Genel olarak kaygı özel olarak da sınav kaygısında etkili olduğu düşünülen (Yüksel ve Öz, 2018; Ayres, Bankman, Fried ve Luce, 2017; Demirci ve Erden, 2016; Siyez ve Tuna, 2016; Von DerEmbse, Barterian ve Segool, 2013; Önemli ve Yöndem, 2012; Van Daele, Hermans, Van Audenhove ve Van der Bergh, 2012; Donker, Griffiths, Cuijpers ve Christensen, 2009; Neuderth, Jabs ve Schmidtke, 2009; Bozanoğlu, 2004; Erözkan, 2004; Ergene, 2003; Uşaklı ve Yapıcı, 2001) psiko-eğitim grupları, Genel olarak yaşamlarını iyi bir şekilde idare edebilen bireylerin sosyal hayattaki belirli konularla ilgili bilgi eksikliğini gidermek ve farkındalıklarını artırmak, günlük hayat problemleriyle daha iyi başa çıkmalarını sağlamak için üyelerine gerekli bilgi ve yaşam becerilerini kazandırmayı amaçlar (Corey ve Corey, 2006). Bununla birlikte eğitimin her kademesindeki öğrenciler sınav durumuyla karşı karşıya kalırlar. Aslında sadece öğrencilerin değil her yaştaki vatandaşların kurumsal alımlar da dâhil sınavla yerleştirme gerçeğiyle yüzleşmek durumunda oldukları Türkiye’de bireylerin gerçek performanslarını ortaya koymasını engelleyen sınav kaygısı kişilerin toplumsal yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. Kaya (2015), bu gerekçelerden dolayı sınav kaygısı konusunun Türkiye’de özellikle incelenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bunun yanı sıra Türkiye’ de öğrencilerin kaygı

düzeylerinin çok yüksek olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Baltaş,1999).

Sınav kaygısının, birçok insanın yaşadığı bir problem olduğu ve bu problemin bireylerin yaşamlarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Birçok eğitim-öğretim kademesinde ve kurumlara girişte yapılan sınavlarda kaygı yaşamak, kişilerin var olan potansiyelinin ortaya çıkmasını engellemekte ve kişileri yaşamlarında hep daha azına razı olmaya zorlamaktadır. Bu durumla başa çıkabilme becerisini kazanmak, bireylerin yaşamlarında önemli bir engeli aşmalarını sağlamaktadır. Buna bağlı olarak araştırmanın konusu, bilişsel davranışçı yaklaşımla hazırlanan gevşeme egzersizleri, çalışma stratejileri, olumsuz düşünce kontrolü ve sınav alma becerilerini içeren psiko-eğitime dayalı grup yaşantısı uygulamasının, eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının sınav kaygısı düzeylerine etkisi olarak belirlenmiştir.

## **1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Türkiye’de ve yurt dışında yapılan deneysel araştırma bulguları incelendiğinde bilişsel-davranışçı teknikler ve psiko-eğitim programlarının kullanıldığı çeşitli grup yaşantılarının bireylerde iletişim becerilerinin geliştirilmesi, öfke kontrolünün sağlanması, güdülenme, benlik saygısının kazanılması, depresyon, adaptasyon, kaygı gibi farklı psikolojik sorunların tedavi edilmesinde faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yüksel ve Öz, 2018; Ayres, Bankman, Fried ve Luce, 2017; Demirci ve Erden, 2016; Siyez ve Tuna, 2016; Von Der Embse, Barterian ve Segool, 2013; Önemli ve Yöndem, 2012; Van Daele, Hermans, Van Audenhove & Van der Bergh, 2012; Donker, Griffiths, Cuijpers ve Christensen, 2009; Neuderth, Jabs ve Schmidtke, 2009; Bozanoğlu, 2004; Erözkan, 2004; Ergene, 2003; Uşaklı ve Yapıcı, 2001). Ulusal ve uluslararası literatürde, bireylerin genel olarak kaygı düzeyleri ve özel olarak sınav kaygısı düzeylerinin kontrol edilmesinde de yine bu yaklaşımların etkili sonuçlar verdiğine dair çalışmalar mevcuttur (Kutlu, 2018; Horowitz, 2017; Karaburç ve Tunç, 2017; Taşpınar Göveç ve Başgöl, 2017; Demirci ve Erden, 2016; Kaya, 2015; Genç ve Kutlu 2018; Rajiah ve Saravanan, 2014; Taşpınar Göveç, 2014; Seçer, 2013; Bozanoğlu, 2005;Yurdabakan, 1999; Kaya, 1997; Erkan, 1994;). Ayrıca Baltaş (1999, s.152) kitabında, yapılan bir araştırmaya göre üniversite sınavına hazırlanan bireylerin kaygı düzeylerinin cerrahi operasyonu bekleyen hastalardan bile kat kat yüksek olduğunun tespit edildiğini belirtmiştir. Sınav ortamının kişide yüksek düzeyde kaygı yarattığı bu

araştırma ile somut bir biçimde ortaya konmuştur. Bu çalışma aslında bireylerdeki sınav kaygısının ne denli boyutlara ulaşabileceğini göstermekle beraber bu durumun üstesinden gelmenin gerekliliğinin de ortaya koymaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, sınav kaygısının kontrol edilmesine yönelik psiko-eğitim çalışmalarının her öğretim kademesinde uygulandığı görülmüş ve bu uygulamanın lisans öğrencileri ve özellikle öğretmen adaylarına yönelik sınav kaygıları üzerindeki etkisine dair deneysel çalışmaların daha az olduğu gözlemlenmiştir (Demirci ve Erden, 2016; Ergene, 2003). Buradan hareketle bu çalışmada, psiko-eğitim uygulamasının, öğretmen adaylarının sınav kaygısının kontrol edilmesinde etkili olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır.

Türkiye’de birçok kurumda ve okulda öğrenci ve çalışan seçiminin sınavla yapıldığı düşünülürse, sınav kaygısı konusunun özellikle ele alınması gerektiği düşünülmektedir (Kaya, 2015). Bu nedenle de bu alanda yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır (Genç ve Kutlu, 2018; Göveç ve Başgöl, 2017; Karaburç ve Tunç, 2017; Demirci ve Erden, 2016; Taşpınar Göveç, 2014; Kaya, 2015; Seçer, 2013; Bozanoğlu, 2005; Taşpınar Yurdabakan, 1999; Kaya, 1997; Erkan, 1994). Ancak bu çalışmalarda deneysel olanların sayısının az olması ve deneysel çalışmalarda değişkenlerin sonuca etkisinin gözlemlenebilmesi, sebep-sonuç ilişkisinin test edilebilmesi ve tekrarlanabilmesi nedeniyle böyle bir çalışmanın uygulama alanına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Akgöz, Ercan ve İsmet 2004). Ayrıca sınav kaygısına yönelik tasarlanan psiko-eğitim çalışmasının, önleyici rehberlik uygulamaları açısından da önemli olacağı düşünülmektedir.

Son yıllarda, öğrencilerin sınav sonuçlarına göre eğitim programlarına yerleştirilmesi ve kamu kurumlarına yerleştirmelerin de sınav ile olması yönünde artan bir eğilim gözlenmektedir. Bireyden yüksek düzeyde akademik başarılar beklemek ya da başarısının buna bağlı olacağını bilmesi kişide ilkokuldan itibaren bir baskı oluşturmakta ve bu durum onun akademik yaşamında ciddi bir problem olarak karşısına çıkmaktadır (Baldık, 2004, s.639). En üst seviyede sınav kaygısı yaşayan bireyler bilişsel ve sosyal potansiyellerini ortaya dökmemekte, bu nedenle toplumsal açıdan daha alt statülere, yarışmanın daha düşük olduğu iş sahalarına yönelmekte ve yaşamlarında çok daha azına razı olmak zorunda kalabilmektedir (Kuzucu ve Özdemir, 2003,s.206). Kaya (2015), çalışmasında bu durumlara dikkat çekerek okul rehberlik

servislerinin bireylere yönelik fazlaca görevleri olduğu ve psiko-eğitimi'nde bu görevlerden biri olarak görülebileceğini belirtmektedir. Ayrıca bu tip çalışmaların bireylerin sınav performanslarının artırılmasında böylece kişisel üretkenliklerini ortaya çıkarmada yardımcı olacağını vurgulamaktadır (Kaya, 2015). Bu açıklamada çalışmanın önemli sebeplerden biridir.

Psikolojik danışmanların, bilişsel davranışçı terapi ve diğer farklı teknikleri sınav kaygısını azaltıcı çalışmalarda kullanarak öğrencilerin başarılarının arttırmasında etkili olabileceği belirtilmektedir (Von Der Embse ve Ark., 2013). Gevşeme egzersizi, sistematik duyarsızlaştırma, model olma gibi çeşitli davranışçı yaklaşımı temel alan çalışmalarla, bilişsel yeniden yapılandırma ve akılcı duygusal terapi gibi bilişsel yaklaşımların temel alındığı çalışmaların sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu; fakat hem davranışçı hem de bilişsel yaklaşımların bütünleştirilerek bilişsel davranışçı yaklaşımların sınav kaygısını kontrol etmeye yönelik daha etkili sonuçlar verdiği görülmektedir (Demirci ve Erden, 2016; Ergene, 2003). Bu durum da kaygının kontrol edilebileceği savının doğrulanması, bu savın doğrulanmasının yanında kaygının nasıl kontrol edilebileceğine yönelik kullanılabilir nitelikte pratik bir psiko-eğitim grup yaşantısı etkinlikleri programı oluşturulmasının hem benzer uygulamalara hem de diğer araştırmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır. Araştırma kapsamı içinde hazırlanan psiko-eğitim uygulaması yapılandırılmış ve önleyici bir grup çalışması sürecidir. Bu uygulamanın alanda görev yapan uzmanlarca kullanılabilmesi, eğitim kurumlarındaki rehberlik çalışmalarına ve üniversitedeki deneysel çalışmalara kaynaklık edeceği umulmaktadır.

### **1.3.ARAŞTIRMANIN DENENCCELERİ**

Bu araştırmada aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1. Sınav kaygısını kontrol etmeye yönelik psiko-eğitim uygulamalarına katılmayan kontrol grubu öğretmen adaylarının ön-test kaygı puanları ile son-test kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

2.Sınav kaygısını kontrol etmeye yönelik psiko-eğitim uygulamalarına katılan deney gurubu öğretmen adaylarının ön-test kaygı puanları ile son-test kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

3. Deney grubundaki öğretmen adaylarının sınav kaygısının alt boyutu olan ön-test kuruntu kaygı puanı ortalamaları ile son-test kuruntu kaygı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

4. Deney grubundaki öğretmen adaylarının sınav kaygısının alt boyutu olan ön-test duyusallık kaygı puanı ortalamaları ile son-test duyusallık kaygı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

5. Sınav kaygısını kontrol etmeye yönelik psiko-eğitim uygulamalarına katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının son-test kaygı puanları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son-test kaygı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

6. Deney grubundaki öğretmen adaylarının son-test kuruntu kaygı puanları ortalamaları ile kontrol gurubu öğretmen adaylarının son-test kuruntu kaygı puanı ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.

7. Deney grubundaki öğretmen adaylarının son-test duyusallık kaygı puanları ortalamaları ile kontrol gurubu son-test duyusallık kaygı puanı ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI**

Araştırmada, aşağıdaki durumlar sayıltı olarak kabul edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının uygulama sürecinde gerçekleştirilen ön-test ve son-test sınav kaygı envanterilerini içten ve yansız bir şekilde yanıtlamışlardır.

2. Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol grupları öğretmen adaylarında deney süresince deney koşulları dışında genel etkilerin aynı olduğu ve özel bir etkilenme olmayacağı varsayılmaktadır.

#### **1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI**

1. Bu araştırmada, deney ve kontrol gurubunun sınav kaygısı düzeyleri Albayrak-Kaymak (1985) ve Öner (1990) tarafından Türkçeye çevrilen “Sınav Kaygı Envanteri” inden elde edilen puanlar ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın çalışma grubu, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden ve sınava girecek 4. sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubunu oluşturan 28 öğrenci ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma, araştırmanın yürütüldüğü süreç boyunca çalışma grubunun sınav kaygı düzeylerini etkileyebilecek olan değişkenlerden sadece uygulanan psiko-eğitim programı ile sınırlıdır.

4. Araştırmada elde edilen veriler altı oturumluk psiko-eğitime dayalı grup yaşantısı ile sınırlıdır.

## 1.6. TANIMLAR

**Korku:** Belirgin bir dış tehlike karşısında otonom sinir sisteminde savaş ya da kaç tepkisinin etkinleştiği temel bir duygudur. Bir yırtıcı, elinde silah olan biri gibi yakın bir tehlikeye neredeyse anında verilen bir tepkidir (Butcher, Mineka ve Hooley, 2013). Korku ile kaygının ayırt edilmesinde genel fikir korkuda yaşanan duyguyla orantılı olan nesnel bir dış tehdidin varlığıdır. Aslında “ korku” terimi korku nedeninin bilindiği daha açık haller için kullanılır (Morgan, 2009).

**Kaygı:** İç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan duygudur (Baldık, 2004).

**Durumluk Kaygı:** Belirli bir durumda 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 (Erkan ve Kaya, 2012, s.421).

**Sürekli Kaygı:** Bazı kimseler karşılaştıkları her durum ve ortamda kaygılanma eğilimindedirler. Bu kişiler için birisiyle karşılaşmak veya tanışmak, okula veya iş yerine gitmek, bir toplantıya katılmak veya alışveriş yapmak kaygı vericidir. Yaşanan bu yaygın kaygıya sürekli kaygı adı verilmektedir. Bu kaygının kişiye verdiği rahatsızlık olayın kişi için taşıdığı anlamdan kaynaklanmaktadır (Kuzucu ve Özdemir, 2003, s.206).

**Sınav kaygısı:** Sınavlarda veya diğer değerlendirmelere yönelik durumlarda; fizyolojik, davranışsal ve bilişsel ögelere sahip hoşlanılmayan yoğun bir gerginlik durumudur (Erkan ve Kaya, 2012, s.421; Spielberger, 1980).

**Rehberlik ve Psikolojik Danışma:** Bireyin kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması, doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir (Kuzgun, 2000, s.5).

**Psiko-Eğitim Grubu:** Genel olarak yaşamlarını iyi bir şekilde idare edebilen bireylerin yaşamlarında sorun yaratabilecek belirli konularla ilgili bilgi eksikliğini gidermek ve farkındalıklarını artırmak, sorunlarla daha iyi başa çıkmalarını sağlamak için üyelerine gerekli bilgi ve yaşam becerilerini kazandırmayı amaçlar (Corey ve Corey,2006). Bu nedenle psiko-eğitim grupları; üyelerin bilişsel, duygusal ve davranışa yönelik becerilerini yapılandırılmış grup oturumları yoluyla geliştirmeye odaklanır (Demir ve Koydemir, 2011, s.59; Gürçay, çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009).



## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak kaygı, kaygı çeşitleri, sınav kaygısı, sınav kaygısını kontrol etmede kullanılan tekniklere ilişkin görüşlere değinilmiş, ardından sınav kaygısının azaltılması ile ilgili yaklaşımlar vurgulanmış, sırayla psiko-eğitim grupları, yurt içinde ve yurt dışında sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar açıklanmıştır.

#### 2.1.Kaygı

##### 2.1.1.Kaygı Kavramı

Kaygı, davranış bilimi alanında çalışan bilim insanları tarafından temel bir insani özellik olarak kabul edilmesine rağmen, genel bir kaygı tanımı yapılmamış ve kavram çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. “Freud (1936) kaygıyı “arzu edilemeyen durumlarda etkili olan ve hissedilen bir şey” olarak tanımlarken, Miller (1951) “korkuya benzeyen ve önceden gelişen bir reaksiyon” olarak tanımlamıştır (Karcioğlu ve Balkaya, 2018). Kaygı ve korku kavramları birbiriyle yakından ilişkilidir ve günlük hayatta birbirleri yerine kullanılabilir. Fakat kaygı ve korku arasında önemli farklılıklar mevcuttur (Koroğlu, 2006, s.4).

Koroğlu (2006), bu farklılığı şu şekilde ifade etmektedir:

- Kaygı daha çok gelecekle ilgili durumlarda söz konusuken; korku, ortaya çıkmasının an meselesi olduğu düşünülen bir tehlikeye karşı ortaya çıkar.
- Korkuyla karşılaştırıldığında, kaygı daha yaygın olarak görülür, tanımlanması daha zordur ve yavaş yavaş gelişir. Korku kısa süreli bir duygu iken kaygı uzun süre devam eden bir duygudur.
- Kaygı ve korku arasındaki farklar kaygı hem daha çok genel hem de korkudan daha olumsuz ve dağınık karmaşık düşüncelerin bir araya gelmesidir. Ayrıca korkuda olduğu bilişsel ve öznel parçalardan oluşmaz. Fizyolojik ve davranışsal parçalar içerir. Kaygı olası tehditlere dair bir endişe iken korku anlık bir durumda ortaya çıkan savaş-kaç tepkisinin aktifleşmesidir (Butcher ve Ark.,2013). Önceleri kaygı ve korkuyu eş anlamlı olarak kullanan Horney daha

sonra ikisi arasında fark olduğunu belirtmiştir. Horney'e göre her ikisi de tehlikeyle orantılı tepkilere yol açmasına karşın, korkuya sebep olan tehlike objektif ve açık, kaygıya sebep olan tehlike veya tehdit durumu ise subjektif ve gizlidir (Köknel, 1985). Kişi niçin kaygılı olduğunu bilmeyebilir (Eroğlu, 2010, s.477).

**Tablo 1. Kaygı ve Korku arasındaki Farklılıklar**

<b>KORKU</b>	<b>KAYGI</b>
Kişi tehdide odaklanır	Tehdidin kaynağı belirsizdir
Korku ve tehdit arasında anlaşılabilir bir ilişki vardır	Kaygı ve tehdit arasında belirsiz bir ilişki vardır
Genellikle olaylardan kaynaklanır	Yaygın bir huzursuzluk halidir
Genellikle objektiftir	Genellikle sübjektiftir
Açık bir tehdide karşı ortaya çıkar	Sebepleri belirsiz olabilir
Tehdit açık hale geldiğinde ortaya çıkar	Ortaya çıkma zamanı belirsizdir
Tehdit yakındır	Tehdidin gelecekte ortaya çıkacağı düşünülür
Acil bir duruma ilişkin fiziksel belirtileri vardır	Fiziksel olarak uyarıcıdır

**Kaynak:** Rachman, 2013, s. 6.

Kaygı kavramı ruh biliminde “Güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşmayacakmış gibi gözüktüğü durumlarda tedirgin edici bir duygu” olarak tanımlanır. Kentoplu bilimi açısından “Bireylerin, toplumsal kümelerin herhangi bir güçlü istek ya da güdülerinin gerçekleşmemesi olasılığı karşısında duydukları tedirginlik hissi” olarak tanımlanmaktadır.

Gambrill (1977) kaygıyı farklı tepki biçimlerinden oluşan ve öğrenilen bir duygu olarak kabul ederken Kadzin ve Wilson (1978) şartlara bağlı olarak kendiliğinden gelişen ve gizli olan bir duygu olarak tanımlamaktadır (Akt. Dodd, 1987, s. 8).

Liddell (1949), insanın gelecekte onu mutlu edecek bir plan yaparken kaygı duyacağını belirtmiştir. Ona göre kaygı, zihinsel faaliyetlere eşlik eder ve “zekânın gölgesi” niteliğindedir. Önde gelen birçok filozof, psikolog ve psikiyatristin de iddiasını destekleyen Liddell’e göre kaygı insanın doğası gereği sürekli var olan bir duygudur. Kaygı, insanların günlük yaşamında en sık karşılaşılan durumlardan biridir ve farklı derecelerde de olsa kaygı, hemen hemen herkeste vardır (Akt.Cüceloğlu, 1991, s. 440).

Çeşitli çalışmalar göstermiştir ki; kaygıyla ilgili herhangi bir tehdit edici fiziksel veya psikolojik uyarıcının olmadığı durumlarda zihinde var olan kaygı, insanların daha dikkatli olmasını ve daha iyi performans göstermesini kolaylaştırabilmekteyken, tehditkâr uyarıcılar sebebiyle ortaya çıkan kaygı insanları olumsuz yönde etkilemektedir. Tehditkâr olan kaygı önemli derecede rahatsız edici bir duruma sebep olursa, genellikle insanlar kaygıya sebep olan şeyden ya da kaygının gerektirdiği davranıştan kaçınmaktadırlar (Fitzgerald, 1997, s.52).

Kaygı, belirsiz ve kontrol dışında gelişen ve gelecekte gerçekleşmesi olası olan zararlara ilişkin tehditlerin değerlendirilmesiyle ortaya çıkan öznel bir duygudur. Kaygı beynin çeşitli tehditlere tepki vermesiyle ortaya çıkan, sadece sıkıntı vermekle kalmayıp aynı zamanda sosyal hayatta zorluklara ve insanların öz-saygılarının azalmasına sebep olan duygusal bir durumdur (Bentel, 2015, s.34).

Amerikan Psikoloji Derneği (APA) tanımına göre kaygı, içsel ya da dışsal kaynağa sahip geleceğe dair beklenen tehlike hissi ile oluşan gerginlik hissi, endişeli düşünceler ve artan kan basıncı gibi fiziksel değişimlerle kendini gösteren bir gerginlik durumudur (Zarate, 2012, s.21).

Geniş anlamda kaygı, karşılaşılabilecek hissedilen bir tehlikeye karşı hazırlık sırasında ortaya çıkan güçsüzlük duygusunun yaşandığı bir durumdur (Aydın ve Zengin, 2008, s.83). Kaygı, gelecekte ortaya çıkma olasılığı olan tehlikelere karşı kişinin kendisini “güvensiz” hissetmesi sonucu geleceğe yönelik duyduğu endişe, karamsarlık, korku ve umutsuzluk duygularını ifade etmektedir (Erözkan, 2004).

Kaygı; göğüs ağrısı, çarpıntı, nefes darlığı gibi belirtileri olan; zihinsel yorgunluk hissi, tehdidin gerçekliği kesinleşmese de geleceğe ilişkin tehditlerle kendinden şüphe hali ve olası tehlikelerle başa çıkmada zayıflık ve bitik durumda olma gibi kötü hislerin eşlik ettiği duygusal bir durumdur. Kaygı; gerçekleşmesi beklenen ve

tehlikeli olduğu düşünölen belirsiz bir duruma karşı gerginlik halinde ortaya çıkan, olumsuz etkilere sahip bir duygudur. Bu tanımlar genel itibariyle kaygının geleceğe ilişkin olasılıklardan kaynaklandığını ileri sürmenin yanı sıra insanlar açısından rahatsız edici durumlara sebep olabileceğini ifade etmektedir. Fakat kaygının şiddet derecesine bağlı olarak insanlar açısından olumlu sonuçlar doğurabileceği de literatürde yer alan görüşler arasındadır (Rachman, 2013, s.10).

Kişinin başına gelebileceğini düşündüğü acı, düş kırıklığı gibi olumsuzluklara hazırlanması kaygının “uyarıcı”, hazırlanırken aldığı tedbirlerin düşünölen olayın gerçekleşmemesine veya gerçekleşse dahi bu olumsuzluğu kolay atlatmasını sağlaması “koruyucu” ve geleceğe ilişkin başarısızlık ihtimaline karşı daha fazla çalışması “motive edici” özelliklerini ifade etmektedir. Cüceloğlu (1991), kaygının öğrenme üzerindeki etkisinden bahsetmiştir; buna göre öğrenilmesi zor bir konuyu anlamaya çalışırken yani zor performans durumlarında, orta derecede bir kaygı en iyi öğrenme durumunu sağlamaktadır. Yine göreve ilişkin uyarıların ortaya çıkardığı orta derecede bir kaygı kişinin göreve odaklanmasını sağlayarak başarı şansını artırabilmektedir (Cüceloğlu, 1991, s.442).

### **2.1.2.Kaygı Çeşitleri**

Bazı insanlar her durum veya ortamda kaygılanma eğiliminde olmaktadır. Bu tarz kaygı genelleşmiş kaygı olarak adlandırılmaktadır. Bazıları ise yalnızca belirli ortam veya durumlarda kaygılanma eğiliminde olurlar ki bu da spesifik kaygı olarak adlandırılır.

Tehlikeli şartlarda yaşanan tedirginlik ve korku duyguları karşısında yaşamakta olan kaygı geçici ve normal bir kaygı türü olup o anda içerisinde bulunulan durumla doğrudan ilişkili olmayan kaygı da sürekli kaygı olarak adlandırılır. Sürekli kaygı ayrıca bir kişilik özelliğini belirlemekte olup kişilerin birbirinden ayırt edilmesinde önemlidir. Bu iki türü farklı özelliklere sahip olup ilk defa Cattell ve Scheier’in faktör analizi çalışmalarıyla ileri sürölmüştür (Kılınçkaya, 2013, s. 41).

Zamanla Spielberger ve arkadaşlarının yapmış olduğu çalışmalar neticesinde İki Faktörlü Kaygı Kuramının da temelini teşkil etmişlerdir. Kutlu (2001), Spielberger tarafından ileri sürölen ve daha fazla kabul görmüş olan “durumluk” ve “sürekli” kaygı şeklinde iki kaygı türü olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmacılar kaygının insanoğlunun yaşadığı temel duygulardan birisi olduğunu ve herkesin tehlikeli gördüğü durumlarda küçük de olsa kaygı duyduğunu ifade etmiştir (Cüceloğlu, 1991, s.440). İnsanların zaman zaman yaşadıkları geçici ve duruma göre değişmekte olan kaygı “durumluk kaygı” olarak tanımlanmıştır. Buna karşın bazıları ise sürekli olarak kaygı içerisindeyler. İçinde buldukları durumu strese neden olan bir durum olarak algılamakta veya öz varlıklarının tehdit edildiğine dair düşünceye sahip olmakta ve bu şekilde de sürekli kaygı duymaktadırlar ki bu da “sürekli kaygı” olarak tanımlanmaktadır. Spielberger (1980), tarafından ifade edilen bu iki kaygı tam anlamıyla birbirinden bağımsız olmayıp aralarında orta düzeyde ilişki sözkonusudur. Spielberger’e göre durumluk kaygı belirli bir anda ve şiddet seviyesinde gözlenen süreç iken sürekli kaygı da fizikteki potansiyel enerjiyle benzerlik arz etmekte olup gizli bir rotanın belirli bir türde reaksiyonunun şiddetini açığa çıkarmadaki durumu kapsamaktadır (Kılınçkaya, 2013, s. 43).

Sarason (1975) Spielberger tarafından ileri sürülen “Durumluk-Sürekli Kaygı Modelinde” sağlıklı bireyler tarafından yaşanan uyum süreçlerin sınavlarda uyumsuz süreçler olarak kendini gösterdiğini ifade etmiştir. Sınav ortamlarını kendileri açısından son derece ciddi bir risk olarak algılayıp yorumlayanlar sınav kaygısı yaşamakta olup bu tarz yorumlamalara yol açan uyarıcılara karşı hassastırlar. Şiddetli sınav kaygısına sahip olanlarda durumluk kaygı tepkileri diğerlerine göre daha şiddetli ve yıkıcı olup bunların sınav kaygısıyla başa çıkmada yapıcı ve işlevsel olmayan bilişsel yeniden değerlendirme yöntemleri bulunmaktadır. Scovel (1978) tarafından kaygı olumlu ve olumsuz kaygı olmak üzere iki farklı şekilde tanımlanmıştır. Öğrencileri olumsuz yönde etkileyip öğrenme sürecini zorlaştıran kaygı olumsuz kaygı olarak tanımlanmakta iken kişilerin doğal edinimlerinin üzerinde başarılı olmalarını sağlayan kaygı da olumlu kaygı olarak tanımlanmaktadır. Tanımından da anlaşılacağı üzere olumlu kaygı öğrencileri öğrenme konusunda daha istekli yapmakta ve bu bağlamda da öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlamaktadır. Buna karşın olumsuz kaygı öğrencilerinin oldukça şiddetli seviyede üzüntü ve gerginlik hissetmelerine, kendilerinden kuşkulanmalarına yol açmaktadır.

Yukarıdaki ifade edilenlerin yanı sıra kaygı üç türde de ele alınmakta olup bunlardan birincisi kişilik kaynaklı kaygıdır. Kişilik kaynaklı kaygı sürekli bir durum olarak karşılaşılan kaygı türlerinden birisidir ve bu bağlamda da kişiliğin bir parçasıdır. Diğer bir kaygı türü de durum kaynaklı kaygıdır. Bu kaygı türü belirli bir duruma dair

belirli bir zaman içerisinde karşılaşılan tepkiler şeklinde tanımlanmaktadır. Üçüncü kaygı türü de “olay kaynaklı kaygı” olup belirli bazı olaylar ile karşı karşıya kalındığında yaşanan kaygıyı ifade eder (Kılınçkaya, 2013, s.45).

Aydın ve Zengin (2008) ‘de “kişilik”, “durum” ve “olay” kaynaklı olmak üzere üç kaygı türü olduğunu ifade etmişlerdir. Kişilik kaynaklı kaygının insan kişiliğinin bir parçası olduğunu ve bazı insanlarda sürekli bir durum olarak karşılaşıldığını, belirli bir durum veya olaya karşı belirli bir zaman sürecinde karşılaşılan tepkinin ise durumluk kaygı olduğunu, olay kaynaklı kaygının ise belirli olaylar yada uyaran karşısında yaşanan kaygı olduğunu ifade etmişlerdir (Aydın ve Zengin, 2008, s. 86).

Kaygı; alışılmamış bir çevre, durum, nesne, birey veya engel ile karşı karşıya kalındığında duyulan kaygı, belirli bir nesnenin neden olduğu korkuya bağlı olarak duyulan kaygı, belirli bir nesne olmadan, herhangi bir şeyi veya durumu tasarlamamanın yaratmış olduğu kaygı, zorlu-takıntılı düşünce ve tutsaklıkların neden olduğu kaygı, psikolojik hastalıklarda gözlenen kaygı şeklinde de sınıflandırılabilir (Köknel, 1985, s. 63).

#### **2.1.2.1.Durumluk Kaygı**

Bireyin yaşamış olduğu baskılı ve stresli durumdan ötürü hissetmiş olduğu subjektif korku durumluk kaygı olarak tanımlanmakta olup kızarma, terleme, sararma, titreme, vb. otonom sinir sisteminin uyarılması neticesinde ortaya çıkan fiziki değişiklikler bu kaygının göstergeleri arasında yer almaktadır. Stres düzeyindeki artışa bağlı olarak durumluk kaygı düzeyi de artmakta olup stres durumunun ortadan kalkması halinde kaygı düzeyi azalır. Yukarıda da ifade edildiği üzere durumluk kaygı bireylerin yaşadıkları özel durumlarını kendileri açısından tehdit edici olarak algılamalarına bağlı olarak ortaya çıkan duygusal ve bedensel tepkidir (Kılınçkaya, 2013, s.47). Bireyin özgül bir durum/olayın olumsuz sonuçlanacağına ilişkin beklentisi neticesinde hissetmiş olduğu duygudur. Özellikle öğrencilerin sınav sonuçlarına yönelik olarak sahip oldukları olumsuz beklenti ve düşünceleri durumluk kaygı için en güzel örneklerden birisidir (Kapıkıran, 2002, s.36).

Durumluk kaygının kişide sıkıntıya yol açan, hoş olmayan duygulanıma neden olan bir tarafı söz konusudur. Bu duygulanım durumu birey tarafından algılanmakta, anlaşılmakta ve duyumsanmaktadır. Bu kaygıya sahip olan kişilerde bilinç açık ve

uyanık olup sinir sistemi fonksiyonlarında değişimler yaşanır ve bu yönde belirtiler ortaya çıkar (Köknel, 1985, s. 65).

### **2.1.2.2.Sürekli Kaygı**

Daha önce de ifade edildiği gibi sürekli kaygı bireyin içerisinde bulunduğu durumlu stresli olarak algılama eğilimi olup ayrıca bireyin kaygıya yol açan durumlara karşı yatkınlığıdır. Bireyin objektif kriterlere göre olumsuz olarak kabul edilen durumları tehlikeli ve kendi için bir risk/tehdit olarak algılaması neticesinde yaşadığı mutsuzluk, memnuniyetsizlik hissidir. Kişinin kaygıya yatkın olması sürekli kaygıyı ifade etmektedir. Birey içerisinde bulunduğu durumu sürekli kaygı verici şekilde algılama ve yorumlama hali içerisindeydir. Esasen bakıldığı zaman kaygıya yol açan olayların kendi değil bunların bireylerce değerlendirme şeklidir. Bazı durum ve olaylara önceden öğrenilen belirli otomatik düşünce ve yorum kalıbının gözüyle bakılarak kaygıya neden olan olaylara dair belirli düşünceleri eşleştirme öğrenilir.

Yaygın kaygı bozukluğu çoğunlukla gözden kaçan ve dolayısıyla da yeteri kadar tanınmayan bir ruhsal bozukluktur. Yalnızca endişeli olmaktan ibaret olmayıp kaygının her zaman ve sürekli olarak hissedilmesi durumudur (Dilbaz, 2005, s. 78). Çok sayıda olay yahut etkinlik hakkında aşırı sıkıntı, kaygı ve endişenin yaşandığı, kişinin kaygısını kontrol etmekte zorluk çektiği ve yaşanan kaygı ve endişeden dolayı kişinin işlevselliğinin büyük ölçüde bozulduğu bir kaygı bozukluğu türüdür (Işık ve Işık, 2006, s. 63).

DSM-IV TR'deki ifade edildiği üzere yaygın kaygı bozukluğunun temel özelliği denetlenemez bir endişe ve kuruntulu beklenti halidir ki bu durum diğer kaygı bozukluklarındaki beklenti kaygısından nitelik açısından farklıdır (Sürmeli, 1997, s. 25). Yaygın kaygı bozukluğu olanlar çoğunlukla küçük şeylere bile üzülen, devamlı korku içerisinde olup olabileceğın en kötüsünün başlarına gelebileceğınidüşünen, devamlı kaygı içinde olan bireylerdir (Koroğlu, 2006, s.6). Dolayısıyla da yaygın kaygı bozukluğu kısıtlayıcı ve kronik bir ruhsal bozukluk olarak nitelendirilmektedir.

## 2.2.Sınav Kaygısı

### 2.2.1.Sınav Kaygısı Kavramı

Günümüzde sınavlar hayatlarımızda büyük bir yer kaplamaktadır. İnsanların hayatları dünyanın hemen hemen her yerinde sınavlardan etkilenmekte ve sınavlarda ulaştıkları başarıya göre daha sonraki hayatlarıyla ilgili kararlar alabilmektedirler. Sınav neticelerine göre kişi bütün eğitim kademelerine yerleşme, bunu sürdürme, sınıf, plan ya da okullardan başka birine geçişi hakkında kararlar verir. Birçok öğrencinin girdikleri sınavı korkutucu görmesi ve bu durum nedeniyle de durumluk kaygı yaşamalarının sebebi yukarıda açıklanan gerekçelerdir. Bunun için günümüzde sınav kaygısı normal olarak karşılanmaktadır (Çakmak, 2007, s.32).

Sınav sırasında veya daha öncesinde kişide bir huzursuzluğun oluşmasının, biyokimyasal farklılıkların ortaya çıkmasının, bireyin fonksiyonlarının bozabilmesinin, öğrenilen bilgilerin olması gerektiği şekilde kullanılamamasının nedeni sınav kaygısıdır. Akademik açıdan kişileri değerlendirme için yapılan sınavlar, bireyin sınava olan algısıyla şekillenip, algısı yönünde yoğun kaygı yaşadığı bir olguya dönüşebilmektedir. Kişiliğinin değerlendirildiği şeklinde düşündüğü sınav için birey o an kendisini yoğun stres altında bulur ve başarılı olamama korkusuyla farklı belirtiler geliştirir (Yıldırım ve Ergene, 2003, s.41).

Kaygı, öğrenme ile alakalı gücü hareketlendirebilecek düzeyde yaşanırsa güdülenmeyi ve isteği çoğaltabilmektedir. Bunun yanında ek olarak Spielberger (1980)'e göre kaygının programlı çalışma, çalışmak için gerekli araçları temin etme, bilinmeyenleri öğrenme ve zaman yönetimini iyi idare etme şeklinde yeni davranışların kazanılmasını sağlayarak performans ve başarıya olumlu etki edebilmektedir (Zabun, 2011, s.54).

Albert Ellis, mantıklı olmayan inançların, bireylerin duygusal yönden ve fizyolojik yönden zayıflamasına neden olabileceğini belirtmiştir. KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı)'ye giren adaylar için tehdit unsuru olarak algılanmasının nedeni, kişinin sınavdan önce yaptığı çalışma performansına ve sınav sırasındaki odaklanma seviyesine etki ederek yoğun kaygı yaşamasına neden olmasıdır. Ayrıca başarısız olma, kendini kanıtlayamama, hayal kırıklığı yaşama ve hayal kırıklığına uğrama şeklinde çarpıtılmış düşünceler ile bireyin işlevselliğine de önemli derecede etki etmesidir (Hanımoğlu, 2010, s.58). Bireyde sınav kaygısının devamlı bir hal almasında



üç temel nedenin etkisinden söz edilir. Bu nedenler; bireyin akademik hayatı süresince yaşadığı başarısızlıklar, etrafındaki insanların sürekli eleştirmeleri ve bireyin kendisini değersiz hissetmesine neden olmaları, başarılı olduğu takdirde sevginin olabileceği şekilde kişide öze yönelik yapılan tehditlerdir (Pazarlı, 2009, s.55).

Kişinin özüne yönelik yapılan bu tehdit zamanla bireyin özgüvenine, davranışına, duygusuna ve kendisine dair inançlarına olumsuz açıdan etki eder. Kişinin kaygı seviyesi arttıkça daha önceden öğrendiği bilgileri hatırlaması da güçleşir. Kişinin beyin fonksiyonlarında yaşadığı işlevsel bozulmalar bir zaman sonra bireyin yönergeleri doğru şekilde anlayamamasına neden olur. Kişi eğer mantıksız olmaya yatkın bir yapı ile doğmuş ise, sosyal çevre ve ailesince bu yönleri beslendiğinde değişmesi daha da güçleşir. Anne baba bakımına ilk çocukluk evresinde ihtiyaç duyan çocuk, etrafındakilerin belli düşünce kalıplarını edinir ve bu kalıpları ileriki yaşlarında otomatik düşünce şekline dönüştürür. Birey tarafından normal olarak ele alınan bu otomatikleşerek çarpıtılmış olan düşünceler bir zaman sonra işlevsellikte ve iç huzurda sorunlar çıkmasına neden olur (Hanımoğlu, 2010, s.59).

Sınav kaygısı Spielberger'e (1980) göre, bir sınav veya değerlendirmenin bulunduğu durumlarda oluşabilen, bireylerin gerçek potansiyellerini göstermesine engel olabilen duyuş, biliş ve davranış boyutu bulunan bireyleri strese sokan nahoş bir duygu durumudur. Kaygı durumunun sınavlar ile alakalı hali; tehdit edici durumlarda fizyoloji, psikoloji ve davranışlarla ilişkili tepkilerin azalması ile oluşan durağan bir kişilik özelliği olarak açıklanabilmektedir (Civil, 2008, s.77). Bireylerde sınav kaygısı kendisini; sınav esnasında soruları anlayamama, yanıtları zihne getirmekte zorluk çekme, kalp atışlarında hızlanmanın olması, midenin bulanması, terleme, yüzün kızarması, üşüme, huzursuz olma şeklinde görülebilir. Sınav kaygısıyla ilgili yapılan bir araştırmada, sınava hazırlanan bireylerin kaygı düzeylerinin, ameliyat olacak hastaların kaygı düzeylerinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Baltaş, 2006, s.66).

Spielberger (1980) sınav kaygısı ile ilgili yaptığı çalışmaları sonucunda sınavlara dair kaygı bozukluklarını Durumluk ve Süreklilik modeliyle açıklamıştır. Bireyin o an içinde bulunduğu durumla alakalı tehlikede olduğu düşüncesini ve o durumu tehdit olarak hissetmesini durumluk kaygısına bağlamıştır (Koç, 2014, s.67). Kişinin sürekli kaygısının yüksek olması durumunda performansının kaybolması iki etkenle açıklanabilir. Bu etkenlerden ilki; Durumluluk kaygıyla ilişkili olarak güdülerin yüksek

seviyeleri veya heyecanlı olma durumunun, performansı azaltması, ikinci etken de açıklanan ise; durumluk kaygının körüklediği kuruntular ve diğer benlikle alakalı merkezlerden gelen müdahalelerdir.

Kişide küçük yaşlardan itibaren oluşan sınav kaygısını zamanla artıran temel sebepler:

- Bireyin çevresine dair endişeleri: Bireyde, ailesinin ve çevresinin istekleri doğrultusunda gelişen istekleri karşılayamama korkusu sınav kaygısının artmasına neden olur.
- Bireyin kendisine dair endişeleri: Kişinin sınavı kendisini ölçen bir metot şeklinde görmesi sınav kaygısının artmasına neden olur.
- Başarı ve mutluluğu tek bir seçeneğe indirgemek: Bireyin sınavı kazanma durumunu başarı ve mutluluğa bağlaması sınav kaygısının artmasına yol açar.
- Kişinin aşırı gergin olması sebebiyle sınava gerektiği ölçüde çalışmaması sınav kaygısının artmasına neden olur.
- Bireyde gelişen olumsuz tutumlar sınav kaygısının artmasına neden olur. Bu tutumlar (Bildik, 2007, s.69):
  - “Ya hep ya hiç” Tipi Düşünmek: Kişi eğer istediği gibi bir başarıyı sınavda gösteremez ise kendisini başarısız olarak nitelendirir.
  - Fazlasıyla Genelleyici Olma: Kişi yaşadığı bir olumsuzluktan yola çıkarak diğer bütün durumlarda kendisini başarısız olarak görmesi ve genelleme yapması.
  - Zihinsel Süzgeç: Kişinin yalnızca olumsuz ayrıntılara yoğunlaşmış gerçeğin tümünü olumsuz olarak algılama eğiliminde olması.
  - Olumlu Olan Şeyleri Geçerli Saymamak: Bireyin nedenini kendisine göre şekillendirerek olumlu olan durumları dikkate almamasıdır.
  - Hemen Bir Sonuca Varmak: Bireyin kesin kanıtlar olmamasına rağmen olumsuz yorum yapmaya olan yatkınlığıdır.
  - Abartma veya Önemsiz Kılmak: Bireyin kendi yaptığı başarıları küçümseyerek, önemsizleştirilmesi başkalarının yaptığı başarıları yüceltmesidir.
  - Duygusal Yürütme: Kişinin olumsuz duyguları temel alarak dış gerçekliği tanımlamaya olan yatkınlığıdır.

- “-meli”, “-malı” Cümleleri: Kişi bir takım zorunluluklarla kendisini sınırlandırması.
- Etiketleme ve Yanlış Etiketleme: Kişinin hatanın nedenini asıl sebebinde aramaktansa kendi kişiliğine yormasıdır.
- Kişiselleştirme: Bireyin olumsuz durumlar için kendini sorumlu tutarak suçlu kendisinde aramaya olan yatkınlığı olarak açıklanmıştır.

### **2.2.2.Sınav Kaygısının Boyutları**

Sınav kaygısı, araştırmacılar Morris ve Liebert (1967) tarafından iki alt boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar bilişsel ve duyuşsal olarak ikiye ayrılmaktadır.

#### **2.2.2.1.Duyuşsallık**

Duyuşsal boyut, gerilim, sinirlilik, sınavla ilişkili olumsuz psikolojik reaksiyonlar, tepki ve hızlanmış kalp atışları (Öner, 1990) gibi otonomik tepkileri ifade etmek için kullanılmaktadır. Bireylerin performansları düşük seviyede olduğunda, otonomik tepkileri en üst düzeyde olmaktadır. Ancak araştırmacılar duyuşsal boyut ve sınav kaygısı arasında, kuruntu ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiye benzer bir ilişki tespit etmemişlerdir (Liebert ve Morris, 1967, s.975).

#### **2.2.2.2.Kuruntu Boyutu**

Liebert ve Morris (1967), sınav kaygısına ilişkin boyutlardan ikincisini bilişsel boyut olarak açıklamıştır. Bilişsel boyuta ait etkenler, kuruntu veya özgüven eksikliği olarak adlandırılmıştır. Kuruntu, kişinin kendi performansına ve başarısızlık olasılığına dair hissettiği endişelerdir. Kişinin başarı beklentisi yüksek olduğunda kuruntu azalmakta, başarı beklentisi düşük olduğunda ise kuruntu artmaktadır. Bilişsel kaygı üzerinde çalışan araştırmacılar spor performansını konu aldıkları çalışmalarında kaygı ve özgüvenin anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka araştırmada ise kendine güvenin azalmasıyla rekabetle ilişkili kaygının artış gösterdiği ve performansın bu etkileşimden zarar gördüğü ifade edilmiştir (Liebert ve Morris, 1967, s.977).

### **2.2.3.Sınav Kaygısının Belirtileri**

Sınav kaygısının yoğun şekilde hissedilmesi, kişide fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta pek çok soruna yol açmaktadır. Belirtiler fiziksel, bilişsel, davranışsal ve duyuşsal olarak aşağıdaki gibi özetlenebilir.

*Fiziksel Belirtiler:*

- Baş ağrısı
- Bulantı
- İshal
- Vücut Isısı Değişimleri
- Aşırı Terleme
- Nefes Darlığı
- Kalp Çarpıntısı
- Ağızda Kuruluk
- Soğukluk Hissi

*Bilişsel Belirtiler:*

- Yarış Düşüncesi
- Odaklanmada Güçlük
- İç Konuşmalar
- Kıyaslama
- Dağınık Düşünceler

*Davranışsal Belirtiler:*

- Huzursuzluk
- Hızlı Adımlarla Yürüme
- Madde Bağımlılığı
- Gözden Geçirememe

*Duyuşsal Belirtiler:*

- Aşırı Korku Hissi
- Hayal Kırıklığı
- Sinir
- Depresyon Hissi
- Ağlama ve Gülmeler
- Umutsuzluk Hissi

#### 2.2.4.Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınav kaygısı duyusallık ve kuruntu olarak iki farklı boyuttan oluşmaktadır. Kuruntu, sınav kaygısının bilişsel yönüdür. Bireyin genel olarak kendisiyle ilgili olumsuz değerlendirmeleri, başarısız ve yetersiz olduğuna dair inançları ve iç konuşmaları sınav kaygısının kuruntu boyutunu oluşturmaktadır. Örneğin, “daldım”, “kendimi veremiyorum”, “okuduklarımı anlayamıyorum”, “başaramazsam”, gibi çarpıtılmış inançlar kuruntunun kişideki varlığına işaretler. Bu gibi olumsuz inanışlar, öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasını ve yeteri kadar odaklanamamalarına sebep olmaktadır. Duyusallık ise sınav öncesinde ya da performans gerektiren durum süresince somatik (el titremesi, terleme ve solunumun hızlanması gibi) şikâyetlerin varlığıdır. Duyusallıkla ilgili belirtiler, sınavın ilerleyen zamanlarında kaybolabilirken, kuruntu boyutundaki kaygının varlığı durumunda, sınav süresince herhangi bir azalma görülmeyebilir (Öner, 1990, s.23).

Sınavların öğrencilerin akademik hayatını belirlemedeki rolü, kişinin sınavlara karşı hissettiği performans kaygısını artırmaktadır. Öğrencilerin sınav kaygılarının düşürülmesi akademik başarıyı ve performans gerektiren durumlardaki başarılarını olumlu yönde artırmaktadır. Yapılan bir araştırmada üniversiteye giriş sınavında öğrencilerin kaygı düzeylerinin ciddi düzeyde yükseldiği görülmekte olup, başarısız öğrencilerin, başarılı öğrencilere oranla gerek durumluk gerekse sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar anne babanın çocukla olan iletişiminin ve yakın ilgisinin çocuğun akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yine bu alanda yapılan bir diğer çalışma ise öğrencilerin ailelerinden algıladıkları psikolojik destek başarıyı pozitif yönde, yalnız ve aileleri ile uygun ilişkiler geliştirememeleri ise sınav kaygısını negatif yönde etkilemektedir (Yıldırım, 2000, s.74).

Daha önceki yaşantılarda edinilen öğretiler sınavın bazı koşullu uyarıcıları olduğu düşünülmektedir. Uyarıcılar olumlu, olumsuz ya da nötr olabilirler. Yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip kişiler, sınavı kendileri için ciddi bir tehdit olarak yorumlamalarına neden olan uyarıcılara çok duyarlıdır. Wine ve Sarason (1980) tarafından, ortaya atılan “bilişsel dikkat modeli”, kişinin yaşamış olduğu sınav kaygısını sınav esnasında hissedilen kuruntuların fazlalığına, bireyin bilişsel dikkatine müdahale sonucu olarak bireyin sınav performansının düşmesine bağlamıştır. Bu model iki farklı grup değişkeninin varlığından söz eder. İlk grupta yer alan değişkenlerin aşırı derecede

yetersizlik duygunun varlığından ve kendileriyle ilgili olumsuz düşüncelerinden dolayı sınav kaygısı yaşadıkları savunulmaktadır. Diğer grupta ise kaygı, stres, gerginlik gibi olumsuz değişkenler vardır ve bu değişkenler sınav esnasında bireyin sınava odaklanmasını engelleyerek başarısızlığa yol açmaktadır. Sınav kaygısını inceleyen bir diğer model “öğrenme bozukluğu modelidir”. Bu modele göre doğru ve etkili bir ders çalışma stiline sahip olamama ve yeterli ders çalışma becerilerine sahip olamamak kişilerin sınav kaygısını yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu modele göre bireyler doğru ve etkili ders çalışma yöntemlerini bilmedikleri için sınav kaygısı yaşarlar.

### **2.2.5.Sınav Kaygısının Bireyler Üzerindeki Etkisi**

#### **2.2.5.1.Fizyolojik Etkiler**

Sınav kaygısı arttığı ve yoğunlaştığı zamanda ortaya çıkan kaygı ve stres bedende bazı reaksiyonlara sebep olur. Baş ağrısı, mide bulantısı, aşırı terleme ve avuç içi terlemeler, nefesin kesilmesi, göğüste sıkışma, basınç ve ağrı, kalp atımının hızlanması, ishal gibi birtakım sindirim problemleri, sersemleme, sıcak ya da soğuk basması, yüzün kızarması, bayılma hissi ve zihinde karıncalanma, sınav kaygısı olan bireylerde görülen fizyolojik belirtilerdir. Sınav kaygısı, şiddetli korku ve rahatsızlık hissedildiğinde aniden ortaya çıkan bir panik atağa da yol açabilir. Böyle bir atakta kişi bir dizi fiziksel belirtilerinin yanında bir takım olumsuz düşüncelerin de eşlik ettiği ani bir akut kaygı patlaması yaşar. Çoğunlukla bu durum iki ile otuz dakika arasında devam eder (Silove ve Manicavasagar, 2016, s.14). Bu durumda öğrenciler nefes alamadıklarını veya bir kalp krizi geçirdiklerini hissedebilirler. Fiziksel belirtiler otonom sinir sisteminde ortaya çıkar ve aktif olduğu anda bireyi, kendisini savunması ve koruması için hazırlar. Amacı ise her türlü tehdit karşısında bireyi dikkatli hale getirerek onu hayatta tutmaktır. İlk dönemlerde korku durumunda ortaya çıkan bu mekanizma günümüzde kaygı durumlarında da tetiklenmekte ve kişiyi bireysel ve sosyal durumlara karşı korumaktadır (Kaplan, 2004, s.14).

#### *Otonom sinir sistemi üzerindeki etkileri (OSS):*

OSS, beyindeki bazı merkezler ve vücudun çeşitli kısımlarına giden sinirlerden oluşur. Otonom sinir sistemi iç salgı bezleri ve düz kasların, kalbin işleyişinden sorumludur. Düz kaslar, kan damarlarında, mide ve bağırsak cidarlarında ve iç organlarda bulunur. Bu sisteme otonom denir. Böyle isimlendirilmesinin sebebi, beyinin kontrolünden bağımsız olarak çalışmasıdır. Kap çarpması mide ve bağırsak hareketleri

ve terleme gibi fizyolojik tepkiler biz farkında olmadan beynimizin denetiminden bağımsız bir şekilde çalışırlar. Bu sistem herhangi bir nedenle korku ya da kaygı hissettiğimizde bizden bağımsız bir biçimde aktif hale gelir (Cüceloğlu, 1991, s.65). Otonom sinir sistemi sempatik ve parasempatik olmak üzere iki bölümden oluşur. Genel olarak iki sistem organlar üzerinde birbirinin zıttı etkiler meydana getirir. Sempatik sistem tek bir birim halinde çalışır, duygusal heyecan ve kaygı anında, iskelete bağlı kasların ve kalbin atar damarlarını genişleterek, kan basıncını yükseltir, kalp atış hızını yükseltir, derinin ve sindirim organlarının da atar damarlarını daraltarak terlemeye yol açar. Sempatik sistemin şiddet içeren, heyecan ve kaygı uyandıran bir durumda baskın olduğu düşünülürse, parasempatik sistem sakinlik durumunda baskındır. Tehlikenin geçmesi ve kaygının ortadan kalkması durumunda, göz bebekleri küçültür, dakikadaki kalp atım sayısı ve solunum sayısı azaltır, solunumun yüzeyselleşmesine, tansiyon ve nabız düşmesine sebep olur, böylece bedensel kaynakların korunmasını ve saklanmasını sağlayan bir işlev sürdürür (Atkinson ve Ark.,2010, s.62). Diğer bir deyişle, sempatik sistem, kaygı-korku durumlarında fizyolojik genel uyarılmışlığı sağlar. Tehlikeli durumlarda sistemi savaş-kaç tepkisi için harekete geçirerek gerekli olan davranışlara hazırlar. Korkutucu bir durumdan koşarak kaçmada ve ya saldırganı dövüşerek uzaklaştırma gibi gerekli olan enerjiyi harekete geçirir. Diğer yandan parasempatik sistem, sempatik sisteme karşı koyarak beden enerjisini harcamak yerine korumaya yönelik çalışır (Morgan, 2009, s.198).

#### *İç salgı sisteminin etkisi:*

Sinir sistemini bedeninin hızlı değişen faaliyetlerini, kasları ve salgı bezlerini doğrudan harekete geçirme özelliği sayesinde kontrol eden bir sistem olarak düşünürsek, iç salgı sistemi, daha yavaş faaliyet gösteren ve bedeninin tamamındaki hücre gruplarındaki faaliyetleri hormon adı verilen kimyasal maddeler aracılığıyla dolaylı olarak etkileyen sistemdir. Hormon sözcüğü harekete geçmek, yapmak anlamına gelir. Kanalsız bezler hiçbir kanal aracılığı olmadan salgılarını doğrudan kana boşaltırlar ve buna iç salgı bezi adı verilir. Bu bezlerin salgıladığı hormonlar, kan dolaşımı ile bütün vücuda yayılır ve etki gösterirler (Atkinson ve ark., 2010, s.62). Bütün canlılarda ve insanda sinir sistemiyle iç salgı bezleri arasında sıkı bir ilişki vardır. Sinir sistemi ve iç salgı bezleri insan davranışlarını etkilerler İç salgı bezlerinin görevleri; büyümeyi ve uyumu sağlamak şeklinde özetlenebilir. Uyumu dış ve iç ortamdan gelen tüm uyaranlara uygun tepki verilmesini sağlayarak yaparlar. Ruhsal sıkıntılarda, kaygı ve

hastalıklarda tüm iç salgı bezleri işlevlerinde değişim olur. Bunların başında hipofiz, böbrek üstü bezleri ve tiroid yer alır (Köknel, 1985, s.70). Yani kişi sınav esnasında kaygı yaşadığında otonom sinir sistemi aktivitelerinden etkilenen iç salgı sistemi etkinleşir ve böylece iç ve dış uyumu sağlamaya çalışır.

#### *Limbik sistem etkisi:*

Beyin sapının yukarı kısmıyla ön beyin arasında yer alır ve nöron ağından oluşur. Limbik sistem çeşitli yapıları kapsar ve bu yapılardan biri olan hipotalamus duygu ve heyecanlarla ilgili olarak keşfedilen ilk merkezdir. Hipotalamusun çeşitli kısımları uyarıldığında heyecan tepkileri ortaya çıkmaktadır. Bazı kısımlarının uyarılması öfke, diğer kısımlarının uyarılması ise korkuya yol açmaktadır (Morgan, 2009, s.203-204). Hipotalamus duygu ve heyecanlar üzerinde önemli rol oynar. Hipotalamus hemen altında yer alan hipofiz bezini uyararak, iç salgı sistemini ve hormonları denetler ve böylece bedenin umulmadık durumların üstesinden gelebilmesi için geliştirdiği karmaşık psikolojik süreçlerin “savaş ya da kaç” gerçekleştirilmesini denetler. Harekete geçmedeki bu özel rolü sebebiyle hipotalamusa “stres merkezi” denir. (Atkinson ve Ark.,2010, s.49). Stres merkezimizden çıkan uyarılar vücutta davranışa ait birtakım belirtileri meydana getirir böylece duyguların hissedilmesine ve farkında olunmasına da yol açar (Türkbay, 2008, s.19).

#### **2.2.5.2.Düşünsel Etkiler**

Sınav kaygısı olan bireyler, sınav ortamının getirilerinden daha ziyade kendileriyle ilgili düşünceler üzerine odaklanırlar. Kendileriyle ilgili düşünceleri olumsuz ve gerçekçi olmayacak şekilde oluşturulmaktadır. Sınav anında öğrencilerin düşüncelerinde ortak olarak görülen şey, kendini başkalarıyla kıyaslama ve sınav sonucunun olumsuzluğuna odaklanarak olası gelecek durumdan kaygı duymadır. (Köknel, 1985, s.71).

#### **2.2.5.3.Davranışsal Etkiler**

Sınav kaygısı nedeniyle davranış boyutunda görülen tepkiler erteleme ve kaçınma (genellikle ders çalışmaktan ya da ders başına oturmaktan), konsantrasyon bozukluğu isteksiz olma, aşırı çalışma, çok az ya da çok fazla uyuma, çok az ya da çok fazla yemek yeme, gevşeyememe, yorgunluk, sinirli olma olabilir. Kişi kaygı nedeniyle sınav sırasında soruları tekrar tekrar okuyarak anlamaya çalışması ya da soruları hemen



cevaplandırıp ortamdan uzaklaşmak isteği de en çok görülen davranışlardan bazılarıdır (Yeşilyurt, 2007, s. 39).

### **2.2.6.Sınav Kaygısı İle Baş Etmek**

Kişinin, sınavdan önce ve sınav sırasında oluşan kaygı ve stresle başa çıkabilmesi, yüksek kaygı ve strese neden olan faktörleri kontrol altında tutabilmesi ya da yok edebilmesi, olumsuz duygulara çok fazla odaklanmayı durdurması, kısacası daha iyi sonuçlara ulaşarak hayatını daha uyumlu sürdürebilmesi amacıyla kullanabileceği davranış ve düşünce stratejilerinin tamamına başa çıkma teknikleri denir (Semerci, 2007, s.99).

Bitirmeye gücümüzün yetmediği stresle beraber yaşamı öğrenmek, stresle mücadelede en önemli stratejilerden biridir. Burada anlatılmak istenen her şeyden elini çekmek fikrinden daha ziyade, bir takım strese neden olan durumların kaçınılmaz olduğu gerçeğini kabullenmek ve bu nedenler hakkında öncekinden farklı bir düşünce şekli oluşturmaktır. Özetle strese neden olan durum veya olaylar zihinsel açıdan yeniden değerlendirilmelidir. Kaygıyla başa çıkmanın ilk aşaması kaygıya neden olan his ve düşüncelerin farkına varmaktır. Bu nedenle öncelikle şu sorulara yanıt aranmalıdır: “Kaygı esnasında davranışlar hangi açıdan farklılığa uğruyor? Kaygıyla başa çıkmak için ne tür yollar kullanırsın?” (Konyalıoğlu, 2013, s.55).

Semerci (2007), esasında başa çıkmamız gereken üç farklı faktör olduğunu söylemiştir: Kişide rahatsızlığa neden olan ve vücudun oluşturduğu, genellikle fizyolojik olan belirtiler bunların ilkidir. Kontrol altında olabilen kaygı faktörleri ise ikincisidir. Tek başına kaygıya neden olmayan, fakat kişinin o tarzda yorumlamasının neticesinde kişide kaygıya neden olan faktörler de üçüncü gruptur. Kontrol altında tutmakta zorlanılan kaygı faktörleri için duygu temelli başa çıkma stratejileri uygulanabilir. Nefes ve gevşeme egzersizleri bunlardan bazılarıdır. Kontrol altında tutmakta zorlanılmayan kaygı faktörleri için problem çözme temelli başa çıkma yöntemleri uygulanabilir. Bunlardan bazıları zamanı programlama ve doğru kullanmayı öğrenmedir. Üçüncü grup kaygı faktörleri içinde zihinsel baş edebilme mekanizmaları uygundur. Zihinsel süreçte oluşan bozulmalar için yanlış inançları düzeltme, kaygıya neden olan düşünceleri durdurma şeklinde teknikler uygulanmaktadır (Semerci, 2007, s.101).

Kaygı ile baş edebilme sırasında çoklu gevşemeyle alakalı egzersizler, sistematik duyarsızlaştırma ve bilişsel-davranışsal yaklaşımların beraber kullanımı tavsiye edilen yöntemler arasındadır. Sınavlara dair kaygı ile baş edebilme yöntemlerinde Baltaş (2006) da duyuş, biliş ve davranışla alakalı anlayışlara odaklanmanın gerektiğini belirterek çoklu yöntemleri hedef göstermektedir. Sınavlarla alakalı kaygıların esas nedeni bilişsel terapiye göre sınavların koşullarına bağlı olan olumsuz düşünce sisteminin bulunmasıdır. Sınavların koşulları ve kaygının arasında oluşan bireyin istemediği ilişkilerin farklılaşmasını gaye olarak gösteren anlayış duyuşsal anlayıştır. Bu değişimi gerçekleştirmek amacıyla kullanılabilir yöntemler; sistematik olarak duyarsızlaştırma tekniği, gevşeme ile alakalı egzersizler ve geribildirimdir. Bir Sınavda başarılı olamamanın sınav kaygısına neden olduğunu söyleyen davranışsal anlayışa göre, programlı, düzgün şekilde derslere hazırlanma yolları sınav kaygısını azaltabilir (Baltaş, 2006, s.69).

### **2.2.7.Sınav Kaygısının Kontrol Edilmesi İle İlgili Yaklaşımlar**

#### **2.2.7.1.Bilişsel Yaklaşım**

Alanyazında başarı ve akademik güdülenme arasında bulunan ilişkiyi açıklayan çeşitli önemli araştırmalar ve kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlardan olan bilişsel kuramlar güdülenmenin kaynağını kişinin içinde aramaktadır. Kişinin sahip olduğu düşüncelerde güdülenmenin kaynağını aramaktadır. Kişinin dünyaya ve kendine dair bilişleri önemli olan konu olarak görülmektedir. Konu ile ilgili çok sayıda deneysel ve ilişkisel çalışma bulunmaktadır. 1960'lı yılların sonu ve 1970'li yılların başında sınav kaygısı da bilişsel devrimle beraber bilişsel- atıfsal bir olgu biçiminde ifade edilmeye başlamıştır. Bilişsel kurama göre kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin, sınavda başarılı olma becerileri ile bağlantılı olarak oldukça abartılı bir biçimde kendilerinden şüpheleri bulunmaktadır. Ayrıca kişinin kendisi ile ilgili olumsuz düşünceleri fazladır (Zeidner, 2004). Sınav kaygısının sürdürülmesinde ve gelişmesinde en önemli sürecin atıfsal ve bilişsel süreçler olduğu ifade edilmektedir. Bu süreçlerin fizyolojik ve güdüsel süreçlerden daha fazla vurgulandığı görülmektedir (Holroyd, Westbrook, Wolf ve Badborn 1978). Bilişsel kurama göre; sınav kaygısı bulunan kişilerin sınav esnasında iç konuşmalar gibi öznel tecrübelerinin diğer kişilerden farklılaşmaktadır (Hunsley, 1985). Bilişsel kuramlar, sınav kaygısının, sınava ilişkin çok daha yüksek düzeyde olumsuz düşüncelerle ve daha düşük düzeyde olumlu düşüncelerle alakalı olduğunu ifade etmektedir (Hunsley, 1985; Blankstein, Toner ve Flett 2004). Bilişsel kuramlara göre

sınav kaygısı; sınava yeterince iyi hazırlanmamış olma fikri, düşük başarı beklentileri, sınavlardan önce yüksek olan kaygı seviyeleri, sınav ile ilişkili düşük seviyede öz yeterlilik, sınavlardan sonra düşük seviye yordamaları ve sınavın öznel önemi ile ilişkisinin bulunduğunu savunmaktadır (Hunsley 1985).

Bilişsel kuramlar sınav kaygısını bilişsel bir problem olarak gördüklerinden bu sorunun çözümünde bilişsel terapi ile olacağını savunmaktadırlar. Sınav kaygısına dair bilişsel modelleri (Kaplan, McCordick, Twitchell 1979);

- 1.Bilgi işleme modeli,
- 2.Özle ilişkili bilişler modeli,
- 3.Bilişsel bozucu etki modeli,
- 4.Değerlendirilme kaygısı modeli,
- 5.Kendine odaklanmış dikkat modeli,
- 6.Öğrenme yetersizliği modeli,
- 7.Biliş- dikkat modeli olarak belirtmiştir.

Bilişsel modeller arasında bilişsel yeniden yapılandırma en fazla etkiye sahip olan terapi olarak görülmektedir. İşlevsel olmayan düşüncelerin ele alınıp işlevsel olanlarla değiştirilmesi bilişsel yeniden yapılandırma olarak ifade edilmektedir (Soygüt, Uluç ve Tüzün, 2006).

#### **2.2.7.2.Davranışçı Yaklaşım**

Sınav kaygısının azaltılmasında en fazla kullanılan davranışçı teknik sistematik duyarsızlaştırmadır. Sistematik duyarsızlaştırmanın amacı; endişe veya korku duyulan şey ile bireyi aşamalı bir biçimde karşı karşıya getirmek ve korkulan şeyi sıradan bir hale getirerek bireyi duyarsızlaştırmaktır. Sınav kaygısını azaltıcı bir diğer davranışçı teknik gevşeme teknikleridir. Gevşeme tekniklerinin amacı; bireye günlük hayatının yaşattığı stres ile baş edebilmeyi öğretmektir. Oldukça kullanımı yaygınlaşan bir yöntemdir. Zihinde ve kaslarda rahatlamayı hedeflemektedir (Ergene, 2003).

### **2.2.7.3. Bilişsel – Davranışçı Yaklaşım**

Bireyin güdülenme seviyesinin, sahip olduğu bilişler tarafından belirlendiği fikrinin deneysel bir biçimde test edilmesinde Bilişsel-Davranışçı terapi oldukça etkili bulunmaktadır. Söz konusu terapi, özünde aynı anlayışa dayanmakta olan çeşitli terapi modellerini kapsayan genel bir kavramdır. Bu modeller arasında günümüzde en fazla kullanılan modeller; Bilişsel Terapi ve Akılcı Duygusal Davranış Terapisidir. Her iki model de son zamanlarda klinik çalışmaların ötesinde, psikolojik danışma ve rehberlik alanında herhangi bir psikolojik rahatsızlığı bulunmayan; yetişkinlere, çocuklara ve gençlere ilişkin yaygın bir biçimde kullanılmaktadır.

Eğitim alanında değerlendirildiğinde daha ziyade Akılcı Duygusal Davranış terapisi, kullanılmaya elverişli bulunmaktadır. Günümüzde söz konusu terapiye özgü eğitim faaliyetleri Akılcı Duygusal Eğitim biçiminde isimlendirilmektedir (Knaus, 2001). Bilişsel kurama dayalı gerçekleştirilmiş olan hem deneysel, hem de ilişkisel akademik başarı, güdülenme, benlik saygısı ve sınav kaygısına dair çok sayıda çalışma bulunmaktadır.

Çankaya (1997) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada benlik saygısı düşük olan öğrencilerin aynı zamanda yüksek düzeyde sınav kaygısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Sınav anında veya öncesinde bireyin engel olmadığı olumsuz düşünceler sınav kaygısının kaynağı biçiminde görmekte olan karıştırıcı değişkenler modeli (Wine, 1980) kabul görmekte olan bir modeldir. Yalnızca engellenemeyen olumsuz düşünceler veya sınava dair akılcı olmayan inançlar değil, sınavın neticesinin nasıl kullanılacağına dair edinilen bilgiler ve sınavın değerlendirilmesinde değerlendirenin stiline dair algılar da sınav kaygısı üzerinde etkili olmaktadır (Wolf ve Smith, 1995; Hancock, 2001; Zats ve Chassin, 1985).

Bilişsel Davranışçı terapilerin endişe ve kaygı bozukluklarını tedavisinde etkili olduğu çok sayıda araştırmada belirtilmektedir (Cuijpers ve Ark., 2016). Sınav kaygısı tedavisinde de bilişsel davranışsal terapiler ile beceri odaklı yaklaşımların beraber kullanılması en etkili yöntem olarak ifade edilmektedir (Ergene, 2003; Von Der Embse ve Ark., 2013). Psikoeğitim, bilişsel yeniden yapılandırma, davranışçı teknikler (nefes egzersizleri, gevşeme teknikleri), imgeleme maruz bırakma bilişsel davranışçı terapiler arasında sayılmaktadır.

### 2.2.8. Sınav Kaygısının Azaltılmasında Kullanılan Teknikler

Çalışmanın önceki kısmında sınav kaygısının azaltılması ile ilgili yaklaşımlar ifade edilmektedir. Tüm bu yaklaşımlardan hareketle sınav kaygısının azaltılmasında kullanılan teknikler aşağıda sıralanmaktadır (Ergene, 2003);

1.Beceri Eğitimi: Beceri eğitimi becerilerin öğrenilebildiği, bu sebeple bu becerilere sahip olmayan bireylere de öğretilbileceği temel fikrine dayanmaktadır. Dört aşamada gerçekleştirilen beceri eğitiminde, önce öğretilecek olan davranış belirlenir sonra rehberlik ve demonstrasyonla (Gösteri) yeni davranış öğretilir. Daha sonra geri dönütler ve bildirimler verilerek davranışın uygulaması sağlanır. Son olarak da yeni davranış doğal çevreye uyarlanır (Demiralp ve Oflaz, 2007). Gerçek hayata transferi sağlanır.

2.Sistemik Duyarsızlaştırma: Wolpe tarafından koşulsuzlama ya da karşı koşullama süreci şeklinde ortaya konulan sistemik duyarsızlaştırma, özgül bir uyarana ilişki olan kaçınma davranışlarını indirmek için kullanılan bir teknik olup, bireyin tehditlere karşı tepkilerini değiştirmede etkilidir (Demiralp ve Oflaz, 2007). Bu teknikle bireyin özgül uyarana karşı geliştirdiği olumsuz duygular, aşamalı bir biçimde değiştirilerek olumlu hale getirilir.

3.Bilişsel Terapi: Bu yaklaşım ilk olarak Beck tarafından ortaya konulmuştur. Depresyon ve kaygı bozukluklarının tedavisine yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu modelin temel sayıtlarından birine göre dış dünya ve içsel uyarıların taraflı bir biçimde işlenmesi psikopatolojiye sebep olur. Bu yanlılıklar insanın deneyimlerini anlamlandırma şeklini çarpıttığından bilişsel hatalar oluşturur. Kişilerin otomatik düşünceleri ve bu düşüncelere verdikleri duygusal tepkiler belirlenir, bu düşüncelerin gerçekliği sorgulanır, içerdiği mantık hataları ortaya çıkartılır ve böylece daha doğru düşünceler oluşturulmasına destek verilir (Butcher, Mineka ve Hooley, 2013. s.231-232).

4.Gevşeme Yöntemleri: Sınav ortamında özellikle duyuşsal tepkileri değiştirmeye yöneliktir. Gevşeme eğitimi bazı kognitif tedaviler gibi bilgi vermeyi amaçlayan bir yönlendirmeyi sağlar. Bu eğitim sınav kaygısının duyuşsallık boyutunu değiştirmeyi amaçlamaktadır (Yurdabakan, 2012. s.237). Gevşeme eğitiminde egzersizin temel amacı kişiye kasların gerilimi ve gevşemesi arasındaki farkı göstererek tüm bedeni nasıl gevşetebileceğini öğretmektir (Erkan, 2012. s.437). Bu egzersiz kişiye

ayak ve ayak bileklerinden başlayıp ardından gövdeye ve daha sonrada yüz ve boyun kaslarına doğru çeşitli kaslarını kasmayı ve gevşetmeyi öğretir. Bireyler gergin durumuna oranla kaslarının gevşek olduğu durumda kendini nasıl hissettiğini ve çeşitli gerilim derecelerini ayırt etmeyi öğretir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Nolen-Hoeksema, 2010).

5. Model Alma: Model alma davranışçıterapistler tarafından uygulanan kuramsal yaklaşımdır (Sayılğan, 2004, s. 549). Bilişsel davranışçı yaklaşımda etkili bir davranış değiştirme araçlarından biri olan model alma başkalarını gözlemleyerek öğrenmeyi sağlar. Başka modellerin gözlemlenmesi bireylerin en çok kullandığı öğrenme tarzlarından biri olduğundan işlevli davranışları sergileyen bireyleri gözlemlemek işlevsiz davranış sergileyen kişi açısından iyi bir başaçıkma stratejisi olacaktır (Davinson ve Neale, 1997; Akt., Sayılğan, 2004).

6. Zihinsel Düzenleme Tekniği: Birçok birey düşünce ve duygularının çevredeki olaylar ve insanlar tarafından etkilendiğini kabul eder. Bu sebepten dolayı da genellikle kendisine sıkıntı veren ve gerginlik yaratan durumlarda kendi dışındaki olay ve kişileri suçlar. Böyle bir yol bireyin hem kaygı miktarının artmasına hem de kaygı ile başaçıkmayı güçleştiren önemli hataların oluşmasına sebep olur. Bireyin içine düştüğü hata olayları değerlendirme ve yorumlama biçimini ketler. “Zihinsel Düzenleme Tekniği” yukarıda bahsedilen mantıklı olmayan (hatalı) düşünme biçiminden kaynaklanan gerginlik ve kaygı ile yapıcı bir şekilde mücadele etmeyi mümkün kılan bir tekniktir. Her ne kadar birçok kişi olaylara yaklaşım ve düşünme biçiminin duygu ve davranışlarını etkilediğini kabul etsede, bu düşünceleri kontrol edemediği için yarattığı kaygıyla başaçıkma becerileri konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadır. “Zihinsel Düzenleme Tekniği” ile düşüncelerin yarattığı gerginliği azaltmak, olumlu düşünmek, bunun mümkün olmadığı zamanlarda da olaylara tarafsız bir duygu geliştirmek mümkündür (Baltaş, 1999, s.168-171).

## **2.3.Psikolojik Danışma ve Rehberlik Grup Türleri**

### **2.3.1.Görev / İş Yönelimli Gruplar**

Görev veya iş grupları, belirli bir konuda bir arada çalışan kişilerin beraber çalışmasını kolaylaştırmayı hedefleyen geniş bir alanda kullanılan gruplar olarak tanımlanabilir. Bu gruplar, iş süreci, takım çalışması için beraber çalışma veya performansın artırılması ile ilgili bilgi verir. Ayrıca, iyi bir yönetim, takım çalışması ve

beceri gelişimine de odaklanabilirler. Bu gruplarda liderlerin konu hakkında gerekli bilgiye sahip olması ve bir yardımcı liderin olması önemlidir. Ayrıca lider grubun görevini belirlemeden önce, grubu oluşturmalı ve problemin çözümü için alıştırmalar yapmalıdır. Görev grupları üyelerin birbirlerini etkileme yollarını gözlemlemek için de kullanılmaktadır. Bu tür gruplarda, genelde ortak çalışma konusunda güçlükleri olan üyeler yer alır (Brown, 1988; Jacobs, Mason ve Harvill, 2002). Örneğin, okul ortamında yapılacak bir gezi için para toplamak amacıyla birlikte çalışan bir grup genç veya bir bilimsel projeyi birlikte hazırlayan ergenler birlikte çalışma konusunda bilgilendirilebilir.

### **2.3.2. Psikolojik Danışma Grupları**

“Grup” kavramı ile ilgili olarak bugüne kadar değişik tanımlamalar yapılmış olduğundan, alanyazında birbiriyle tam olarak örtüşmeyen birtakım tanımlara rastlamak mümkündür. Grup sözcüğü, günlük dilde belirli bir zamanda, birbiriyle yakın ilişki içinde bulunan belirli bir sayıdaki nesne, insan, hayvan veya fikir için kullanılır. Bunun yanında grubun sözlük anlamı “ortak özellikleri olan nesnelere, çıkarları bir olan kişiler bütünü” olarak belirtilmiştir (TDK, 2019). Gruplar herhangi bir insan topluluğundan farklıdır. Grupların ortak amaç ve düzenli karşılıklı ilişkiler gibi birtakım özellikleri vardır. Üyeleri mutlaka birbiriyle etkileşim içindedir (Marshall, 1999).

Genel olarak sosyal psikoloji alanyazınında (örneğin, Brown, 1998) bir grubun tanımı yapılırken en az iki kişiden bahsedilse de, psikolojik danışma alanında grupların oluşması için en az üç kişinin bir araya gelerek birbiriyle iletişime girdiği bir sistem vurgusu yapılır. Bunun en temel nedeni olarak ise iki kişi arasındaki ilişkinin bireysel psikolojik danışma sürecindeki ilişkiden farklı olamayacağı ve asıl üçüncü kişinin bu iki kişi arasında bulunmayan çatışmaları gruba getirebileceği gösterilmiştir (Koydemir, 2011). Psikolojik danışma grupları, daha çok küçük gruplar olarak adlandırabileceğimiz gruplar arasına girmektedir. Bu gruplar belirli bir üye sayısını geçmeyen, ancak üye sayısı konusunda pek çok etken göz önüne alınıp ona göre uygun sayı oluşturulan gruplardır. Genel olarak psikolojik danışma grupları için uygun olan üye sayısının 5 ile 10 arasında değiştiğini söylemek mümkündür.

Grupla psikolojik danışmada önemli bir diğer kavram ise “grup dinamiği”dir. Alanyazında sıkça karşılaşılan grup dinamiği kavramı genel olarak, gruplarda oluşan ve

grubun yapısını etkileyen güçleri ifade eder (Gladding, 1995). Grup dinamikleri, grubun amaçları, gruptaki iletişim kalıpları, çatışmalar, üye rolleri gibi pek çok faktörden etkilenir. Bu nedenle grup dinamikleri grubun planlanması aşamasında başlar ve grubun sonlandırılmasına kadar çeşitli şekillerde devam eder.

Jung, her insanın evrensel ortak bir psikik yönünün olduğunu öne sürerek grup oluşumlarının ve grupla psikolojik yardım yaklaşımlarının gerekliliğine dikkat çekmiştir (Corey, 2008). Daha önce de değinildiği üzere, sosyal varlıklar olarak insanlar ortak bir oluşuma ihtiyaç duyar ve grup çalışmaları da insanların bu yönünü temel alarak yaşadıkları sıkıntılarla baş etmeleri için gerekli ortamı sağlar. Adler, Erikson, Sullivan gibi birçok kuramcının da benzer biçimde tüm davranışların sosyal ortamlarda gerçekleştiğine dair güçlü bir inanca sahip olduğu bilinir.

Psikolojik danışma gruplarını diğer gruplardan ayıran özelliklerden birisi de, grup üyelerinin belirli kurallar dahilinde hareket etmeleri bunun yanında birey olarak diğer grup üyelerinden bağımsız olsalar da bir araya gelmiş herhangi insan topluluğundan farklı biçimde bir “biz” anlayışı geliştiriyor olmalarıdır (Akt., Koydemir, Thomas, 1967). Sonuçta gruplardaki üyeler birbiriyle grup içinde daha fazla etkileşim içinde bulunurlar. En yalın şekliyle, psikolojik danışma gruplarında bireyler, farklı bir bakış açısı ve davranış şekli oluşturmak amacıyla sorunları ve sıkıntıları ile ilgili paylaşımda ve etkileşimde bulunur. Bu sayede yaşamlarını daha iyi yönetme ve işlevli davranışları geliştirmeye ve böylece de kendilerini daha iyi hissetmeye çalışırlar. Bu grup süreci belirli amaçlar etrafında olduğundan, lider ve grup üyelerinin bu amaçlara ulaşmak için yeterli gayreti göstermesi önemlidir. Ancak her grubun, amaçlarına tam olarak ulaşacağını beklemek gerçekçi olmaz. Önemli olan, üyelerin, kendileri ve grup için oluşturdukları amaçlar konusunda belirli bir içgörüyeye sahip olmaları ve belirlenen amaçlara ulaşma yolunda iş birliği ve dayanışma içinde çalışmaları, gereken davranışları sergilemeleridir (Koydemir, 2011).

Trotzer (1989), grupla psikolojik danışmayı, pek çok danışanın yaşamlarında tatmin olmadıkları alanlar ile yüzleşmek ve bir psikolojik danışman liderliğinde bu sorunlara çözüm yolları bulmak amacıyla bir araya geldiği kişiler arası bir iletişim ağı olarak tanımlamıştır. Ayrıca Trotzer, psikolojik danışma gruplarında iletişim, kabul, sıcaklık, saygı, güven ve anlayış gibi özelliklerin de bir arada bulunduğuna dikkat çekmiştir. Gerçekten de gruplar, bireyin duygusal ve davranışsal sıkıntılarını, yeterlik ve



sınırlılıklarını, ihtiyaç ve isteklerini fark etmesi ve sorunlarla baş etme becerileri kazanması için önemli bir araçtır. Grupla psikolojik danışma, bireyin kişisel ve sosyal olarak uyum sağlaması ve kendi potansiyelinin farkına varıp bunu en iyi şekilde kullanması için çeşitli olanaklar sağlar. Bunu yaparken de güvenli, kabul edici ve açık bir ortam yaratır. Grup yardımlarının en belirgin özelliklerinden biri yarattığı bu güvenli ve iyileştirici ortamdır. Üyeler bir süre sonra başkaları tarafından nasıl değerlendirileceğini düşünmeden, reddedilme korkusu yaşamadan paylaşımda bulunmaya, bu sayede kendileri gibi davranmaya ve diğerlerini tüm özellikleri ile kabul etmeye başlar.

Tüm üyelerin kendilerini açması, iletişim kurmaya açık olması, mesajları alma ve verme konusunda istekli olması da bir süre sonra iyileştirici gruplarda gözlenen ve süreci geliştiren faktörlerdendir. Yani bir bakıma grup etkileşimi, tek başına üyeler için iyileştirici bir etki yaratır. Grupların amaçlarından söz ederken, üyelerin hem kendileri hem de grubun kendisi için koydukları amaçlar ve beklentilerin önemini atlamamak gerekir. Grupta bulunan üyelerin farklı amaç, umut, beklenti ve istekleri olduğu, her üyenin kendisi için koyduğu amaçlarından sadece bazılarının o grupta yer bulabileceği ve her üyenin o grupta üye olmanın onun için ne ifade ettiğini anlayabilmesi için bazı sorumluluklar alması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle bu son nokta grup çalışmalarında oldukça önem taşır. Bir başka ifade ile amaçlara ulaşabilmek için her üye kendi sorumluluğunun farkına varmalı, değişimin ancak bu sorumluluk ile mümkün olabileceğini anlamalı, değişim için çaba harcamalı ve grubu ilerletmek için kendi payına düşeni gerçekleştirmeye çalışmalıdır. Aksi hâlde grup sürecinin ilerlemesi ve üyelerin amacına ulaşması çok güç olacaktır.

Kısaca psikolojik danışma grupları, üyeleri hem güçlü hem de zayıf yönleriyle içtenlikle kabul eden, lider ve üyeler arasında anlamlı bir ilişki oluşturan, üyelerin birbirine yardım etmesi için onları cesaretlendiren, iş birliğini teşvik eden, her üyeyi olabildiğince sürece katmak için destekleyen, problem çözme konusunda adım atması için yönlendiren, çatışmalar üstünde en etkili biçimde çalışmasını sağlayan, ilişkilerde yeni ve farklı yaşantılar deneyimlemeleri için olanaklar sağlayan, hem bireyin hem de grubun sürekli gelişiminin lider tarafından izlenmesi ve bunun etkili biçimde kullanılması için gerekli kaynakları yaratan uygulamalardır. Tüm bu eylemlerin çıkış noktası ise yardım aldıkları ve desteklendikleri sürece bireyin gelişmesi ve değişim için

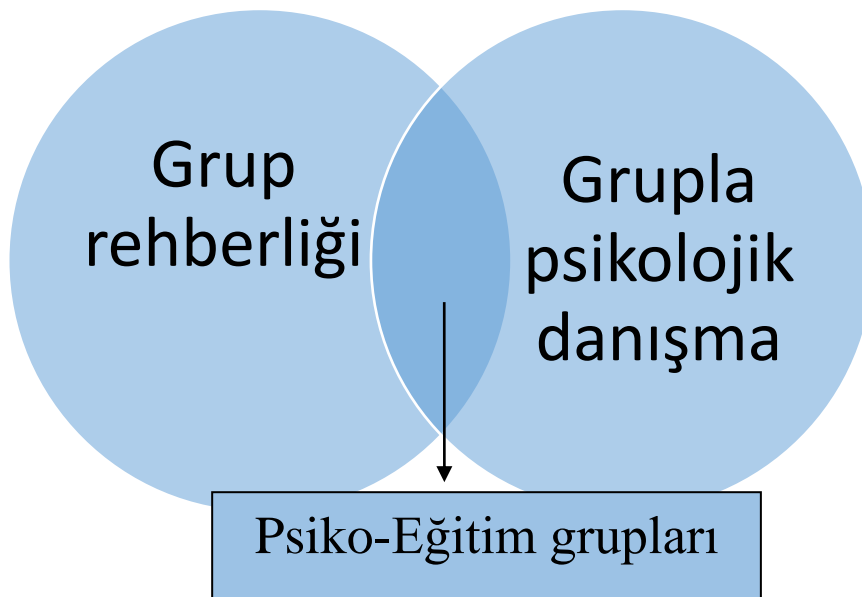
gerekli adımları atabilmesi konusunda olumlu bir bakış açısı ve inanca sahip olunmasıdır.

### 2.3.3. Rehberlik Grupları

Rehberlik grupları bir anlamda psiko-eğitim amaçlı gruplardır. Bu gruplar içeriği ve uygulanmasının kolaylığı açısından okullarda uygulamaya elverişlidir (Çakır, 2011). Rehberlik gruplarında, öğrencilere belirli bir konuda bilgi verme ön plandadır (Brown, 1998). Bu sebeple grup liderinin öğretme stratejileri açısından yetkin olması önemlidir. Lider önce bilgi verir, sonra etkileşim ortamında katılımcıların açıklama, yorum ve tepkilerini alır (Jacobs ve ark.,2002). Lider kimi zaman bir öğretici gibi bir rol kimi zaman da süreci destekleme rolünü üstlenir. Grup rehberliğinde temel amaçlar; Bilgilendirme hizmeti sağlamak, uzun süreli eğitsel ve mesleki amaçlar geliştirmek, grup üyelerinin biyolojik, sosyolojik ve psikolojik dünyaları hakkında düşüncelerine olanak sağlamak son olarak beceri geliştirmektir (Tan, H.1992; Akt., Karahan ve Saridoğan, 2010).

### 2.3.4. Psiko-Eğitim Grupları

Psiko- eğitim programı bireylerde davranış değiştirme ve birtakım beceri geliştirmeye yönelik belirli bir programla ve yapılandırılmış etkinliklerle gerçekleştirilir ve bu gruplar grup rehberliği ile grupta psikolojik danışma arasında bir yer alır (Voltan-Acar, 2014, s.30).Bu yaklaşımın kuramsal şekline ilişkin geliştirilen model aşağıdaki gibidir;



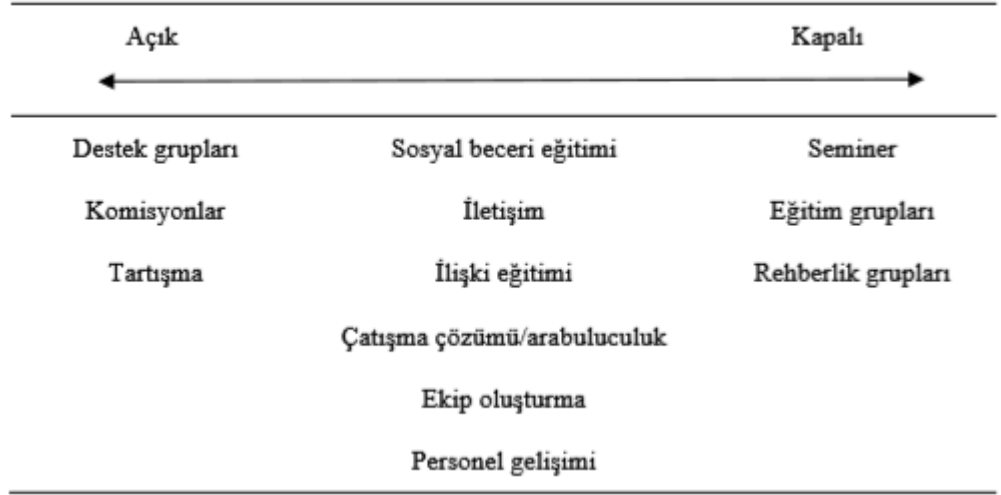
Şekil 1: Psiko-Eğitim Grupları

Bu gruplarda temel amaç kişilerin bilgi ve beceri eksikliklerini gidererek olası psikolojik sorunları önlemek ve bireyin kişisel gelişimini desteklemektir. Bu gruplarda yöntem bireylerin üstesinden gelemedikleri olaylarla başa çıkma becerilerinin psiko-eğitim modeline uygun olacak şekilde bilişsel davranışçı teknikler kullanılarak geliştirilmesi ve böylece bireylerin bir takım yaşamsal becerilerin öğretilmesi şeklindedir (Çakır, 2011, s.60).

Psiko-eğitsel gruplar bir akademik sınıf ve danışma grubunun karışımıdır. Pek çok katılımcının olduğu sınıflar gibidir, eğitim ilkeleri uygulanır ve lider uzmandır. Bu gruplarda danışma gruplarına benzer şekilde üyeler arasındaki etkileşim önemlidir, grup dinamiği ve grup sürecine dikkat edilir. Psiko-eğitsel grupları planlamak ve yürütmek danışma gruplarına göre daha kolaydır. Çünkü beklenen öğrenme ürünleri, üyelerin bilgi ihtiyaçları, materyallerin kullanım sırası daha az belirsizlik içerir. Aksine danışma grupları daha fazla belirsizdir, duyguları vurgular ve öğrenme ürünleri bireyseldir (Brown, 2003, s. 8).

Ayrıca, danışma ve psiko-eğitim grupları terapötik faktörler açısından da farklıdır. Danışma ve terapi gruplarında terapötik faktörler; duygusal destek, duygusal anlayış, bilişsel destek ve bilişsel anlayıştır. Duygusal destek; kabul edilmeyi, katarsisi ve kişiler arası öğrenmeyi vurgular. Duygusal anlayış; kabul edilme, umut aşılama ve evrenselliği vurgular. Psiko-eğitim gruplarında terapötik faktörler bilişsel destek ve bilişsel anlayıştan oluşur. Bilişsel destek; dolaylı öğrenmeyi, rehberliği ve kendini anlamayı vurgular. Bilişsel anlayış; kişiler arası öğrenme, kendini anlama ve dolaylı öğrenmeyi vurgular. Bu nedenle, psiko-eğitim gruplarında yeni becerileri pekiştirmek için pratik yapmak önemlidir (DeLucia-Waack, 2006).

Psiko-eğitimin temel varsayımı şudur: İnsanlar yeni becerileri kendi kişisel yaşamlarında değişimlere neden olmaya yetecek kadar sürekli biçimde kullanabilirler. Bu nedenle psiko-eğitsel gruplar, grup toplantılarının içinde veya dışında yapılandırılmış bir dizi işlem yoluyla üyelerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerilerini geliştirmeye odaklanırlar. Amaç; eğitimsel yetersizlikleri ve psikolojik problemleri engellemektir. Bu açıdan bakıldığında grup çeşitleri içinde yer alan birçok grup psiko-eğitsel grup kategorisi içinde düşünülebilir (Anderson, 2001, s.77).



**Şekil 2:** Açık Gruplara Karşı Kapalı Gruplar

**Kaynak:** Anderson, 2001, s. 78.

Açık gruplar genellikle uzun süreli gruplardır. Grup çalışmasının devam ettiği sürede bazı üyeler artık ihtiyacının olmadığını hissettiğinde gruptan ayrılabilir, ihtiyaç duyan bazı yeni üyeler de gruba katılabilir. Destek grupları, beceri eğitimi grupları ve tartışma grupları açık gruplara örnektir. Kapalı gruplarda ise üyeler grup çalışmasına birlikte başlayıp birlikte bitirirler, grup sürecinde gruba giriş çıkışlar olmaz. Psiko-eğitsel gruplar öncelikle eğitsel amaçlıdır ve beceri eğitimini vurgular. Bununla birlikte araştırmaların gösterdiği gibi psikoterapi ve danışma grupları için önemli katkılar sağlayabilir (Gürçay, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009, s.137).

Psiko-eğitsel gruplar aynı zamanda terapilerde, üyelerden terapidenden beklenenlerin ifade edildiği hazırlık oturumlarında kullanılabilir. Bu oturumlarda özellikle tedavi motivasyonunu ve farkındalığı artırma amaçlı kullanılır. Örneğin, bilişsel davranışçı terapilerin pek çok aşaması ve tekniği bir eğitim sürecini içermektedir. Bilişsel yeniden yapılandırmada tedavinin rasyonelini kavramak için, ABC modelini ya da yıkıcı düşünceleri kavramak için bilişsel yanlılıkları öğrenmeye yanibir eğitime ihtiyaç vardır. Bu nedenle bilişsel davranışçı müdahalelerde özellikle ilk oturumlar sorunu tanımayave problem hakkında farkındalık geliştirmeye yönelik psiko-eğitime ayrılmıştır (Tekinsay-Sütçü, 2006, s.74).

Brown'a (2004) göre, genel olarak psiko-eğitim gruplarının planlanmasında grubun amaçlarının ortaya konması, hedef kitlenin kararlaştırılması, hedefler ve beklenen ürünlerin belirlenmesi, alanyazının gözden geçirilmesi, çevresel faktörlerin belirlenmesi, oturumların planlanması, eğitim stratejileri ve materyallerin seçilmesi ve son aşama değerlendirme şeklinde sekiz aşama izlenmektedir (Akt., Gürçay, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009).

Psiko-eğitim grup çalışmalarında oturum sayısı ortalama 12-16 arasındadır. Her bir oturum dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; başlangıç, çalışma, süreç ve sonlandırmadır. Başlangıç aşaması önceki oturumu gözden geçirme, varsa ev ödevlerini tartışma ve bu oturum için yapılacak çalışmaları içermektedir. Çalışma aşaması, grubun hedeflerine dayalı olarak beceri geliştirmeye odaklanmaktadır. Süreç aşaması, üyelerin öğrendiklerini kendi hayatlarına aktarmalarına, kendileri hakkında öğrenmelerine ve farkındalık kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Sonlandırma aşaması gruptan neler öğrenildiğinin açıklanmasına yardımcı olur. Bu bir anlamda değerlendirmedir. Bu tür gruplarda değerlendirme, sürecin ve sonucun değerlendirilmesi şeklinde yapılır. Grup sürecinin değerlendirilmesi her grup oturumunun önemli bir parçasıdır. Oturumun sonunda değerlendirme yapmanın bazı yolları vardır. Bunlardan biri lider ya da bir üye ya da bütün üyeler tarafından oturumun özetlenmesidir. Sonuç değerlendirme ise, hedef/davranışların kazanımına ilişkindir. Her oturumun sonunda üyelerden lider tarafından dağıtılan kağıtlara ya da defterlere o gün neler öğrenildiğinin -neyin en faydalı olduğunun kısaca yazılması istenebilir ya da üyelere "bu gün bu oturumda neler öğrendiniz?", "bu gün bu oturumda kendinize ilişkin neleri fark ettiniz?" gibi bazı sorular sorularak kazanımları belirlenebilir. Grup sürecinin ve sonucun değerlendirilmesi her oturumun sonunda olduğu gibi, son oturumda da yapılmalıdır (Gürçay, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009, s.138).

Psiko-eğitsel gruplar şu ölçütlerden bir ya da daha fazlası açısından homojen olmalıdır: yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve diğer demografik özellikler. DeLucia-Waack, (2006), gruba üye seçerken bazı kriterlere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunlar:

- Grup üreleri birbirinden öğrenmeye istekli olmalı ve birbirine yakın olmalıdır.
- Kardeşler aynı grupta yer almamalıdır.
- İdeal olarak gruba katılacak üyeler benzer özelliklere sahip olmalıdır.

- Her grupta üyelere model olabilecek en az bir üye olmalıdır

Bu tür grup çalışmalarında etkili grup liderlerinin bazı özelliklere ve becerilere sahip olması gerekir. Özellikler liderin ne olduğunu, beceriler de ne yapabildiğini ifade eder. Etkili liderlerin sahip olması gereken özellikler şunlardır;

- Grup sürecine inanç
- Kendine ve yeteneklerine güven
- Risk alma cesareti
- Eksikliklerini ve yanlışlarını kabul etmek için gönüllülük
- Planlama yeteneği
- Esneklik
- Mizah duygusu
- Öz farkındalık

Ayrıca, danışma ve terapi gruplarının liderleri için olduğu gibi, psiko-eğitsel grup liderleri için de aynı etik kurallar geçerlidir. Psiko-eğitsel programlar önleyicilikleri açısından üç düzeyde ele alınabilir. Morris'e (2002) göre bu düzeyler şunlardır: (1) belli sosyal, ekonomik ve/veya biyolojik şartların değiştirilmesi yoluyla işlevsiz durumların sayısını azaltmayı amaçlayan müdahaleler; (2) risk altındaki bireylerin erken tanınmasını amaçlayan müdahaleler; (3) ciddi kişilik bozuklukları, işlevsizlik veya yetersizlik belirtilerinin tedavisi üzerine odaklanan programlar (Akt.,Yavuzer, 2009, s.55).

### **2.3.5.Psikolojik Danışma ve Psiko- Eğitim Grupları Arasındaki Farklar**

DeLucia-Waack'a (2006) göre, psiko-eğitim grupları, danışma ve terapi gruplarından üç açıdan farklılaşmaktadır. İlk olarak psiko-eğitim gruplarında kazandırılacak hedef davranışlar bellidir. Çoğunlukla bu gruplar beceri geliştirmeye, bilişsel stillere ve amaca ulaşma stratejilerine odaklanırlar. Hedefleri şunlar olabilir: Duyguları açıklamak ve tanımlamak, bir kişiyi rahatsız eden mantıkdışı düşünceleri tartışma ve tanımlamak, arkadaş olmanın ve arkadaşlara sahip olmanın ne anlama geldiğini anlamaya yardımcı olmak, yapıcı olmayan arkadaşlık davranışlarının yerine, uygun becerilerin kazanılmasına yardımcı olmak, bireysel stres kaynaklarına ve strese ilişkin tepkilerin anlaşılmasına yardımcı olmak, organizasyon becerilerini öğrenmeye yardımcı olmaktır. Bireysel amaçlar bakımından da psiko-eğitim, psikolojik danışma ve

terapi grupları arasında farklar vardır. Psiko-eğitim gruplarında üyeler ortak grup amaçlarına sahiptir. Psikolojik danışma ve terapi gruplarında ise grup amaçları daha genel olabilir ve buna bağlı olarak üyelerin bireysel hedefleri daha çok farklılık gösterebilir. İkinci olarak; psiko-eğitim gruplarının yapısı, psikolojik danışma ve terapi gruplarından oldukça farklıdır. Psikolojik danışma ve terapi gruplarında grup yapısının öncelikli işlevi grubun devamını ve güven ortamını oluşturmaktır. Ancak psiko-eğitim gruplarında grup yapısı, belli bir süre içerisinde bir konuyu etkili bir biçimde sunmak ve beceri geliştirmeyi sağlamaktır. Psiko-eğitim grupları ortalama 6 ila 20 oturum devam edebilmektedir. Buna karşın psikolojik danışma ve terapi grupları üç aydan daha fazla bir süre devam edebilmektedir. Ayrıca psikolojik danışma ve terapi grupları için grup oturumlarının uzunluğu yaklaşık 90 dakika iken, özellikle okul ortamında psiko-eğitim grupları çocuklar için 30 ila 45 dakika, ergenler için 45-60 dakika arasında değişmektedir. Psiko-eğitim gruplarında liderin daha çok eğitici rolü vardır. Bu nedenle grup liderleri ilgili konu hakkında bilgi sahibi olmalı üyelerin daha çok aktivitelere odaklanmalarına yardımcı olmalıdır. Buna karşın psikolojik danışma ve terapi gruplarında liderler güveni sağlayacak bir ortam oluşturmalı ve tartışma konuları seçmeyi daha çok üyelerin tercihlerine bırakmalıdır. Brown'a (2004) göre psiko-eğitim gruplarında lider danışma ve terapi gruplarından daha aktif olmalıdır (Akt., Gürçay, çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009). Danışma ve terapi gruplarında liderin daha fazla zamanı vardır. Psiko-eğitim gruplarında ise liderin zamanı daha sınırlıdır ve daha çok iş yönelimlidir. Üçüncü olarak; psiko-eğitim grubundaki etkili olan faktörler psikolojik danışma ve terapi gruplarından farklıdır. Psikolojik danışma ve terapi gruplarında terapötik faktörler dört başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar: duygusal destek, duygusal anlayış, bilişsel destek ve bilişsel anlayıştır. Duygusal destek kabul edilmeyi, katarsisi, kişiler arası öğrenmeyi vurgularken duygusal anlayış kabul edilme, umut aşılama ve evrenselliği vurgular. Psiko-eğitim gruplarında terapötik faktörler bilişsel destek ve bilişsel anlayıştan oluşur. Bilişsel destek; dolaylı öğrenmeyi, rehberliği ve kendini anlamayı vurgulamakta iken, bilişsel anlayış; kişiler arası öğrenme, kendini anlama, dolaylı öğrenmeyi vurgulamaktadır. Bu nedenle psiko-eğitim gruplarında yeni becerileri pekiştirmek için pratik yapmak önemlidir (DeLucia-Waack, 2006).

### 2.3.6. Sınav Kaygısı ve Psikoeğitim Grupları ile İlgili Yurt İçi-Dışında Yapılan Çalışmalar

Genç ve Kutlu (2018) tarafından yapılan araştırmada, sınav kaygısı psiko-eğitim programının öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini azaltmada etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Malatya il merkezinde bir ortaokulda öğrenim gören 8.sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubu, kontrol grubu ve plasebo grubu olmak üzere üç grup bulunmaktadır ve her grupta 15'er öğrenci bulunmaktadır. Üç gruptaki öğrenciler de gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Sınav Kaygı Envanteri uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun sınav kaygısı ön ve son testlerinden aldıkları puanların anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının sınav kaygısı son test puanlarının sınav kaygısı ön-test puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda psiko-eğitim programının 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle sınav kaygısını azaltmaya dönük psiko-eğitim programlarının ortaokul öğrencileriyle daha fazla uygulanması gerektiği vurgulanmıştır.

Karaburç ve Tunç (2017) tarafından yapılan çalışmada, Bilişsel-Davranışçı Terapiye (BDT) dayalı grup rehberliği programının, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada ön-test – son-test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Sınav Kaygı Envanteri'nden aldıkları puanlar doğrultusunda yansız olarak 12'si deney grubuna, 12 si ise kontrol grubuna dahil olan toplam 24 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada Deney grubuna Bilişsel-Davranışçı terapiye dayalı grup rehberliği programı uygulanmış olup kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Elde edilen bulgulara göre, Bilişsel Davranışçı Terapiye dayalı grup rehberliği programının öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve hatta bu etkinin bir ve üç aylık izleme dönemlerinin sonunda da devam ettiği belirtilmiştir

Taşpınar-Göveç ve Başgül (2017) tarafından yapılan çalışmada bilişsel davranışçı grup psikoterapisi ve psikodrama kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının sınav kaygısını azaltmadaki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır. İki deney ve kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma



deseninde yapılan araştırmaya 32 lise öğrencisi dahil edilmiştir. Deney gruplarının ilki psiko-drama, ikinci deney grubunda ise bilişsel davranışçı terapi kullanılmış olup kontrol grubuna yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Uygulamaların başında ve sonunda ön test-son test olarak Sınav Kaygısı leği ve Durumluk-Sürekli leği kullanılarak veri toplanmıştır. Hem bilişsel davranışçı terapi hem de psikodrama uygulanan deney gruplarının kontrol grubuna kıyasla sınav kaygısı toplam puanı ve duyuş ile kuruntu puanlarının düştüğü gözlemlenmiştir. Özel olarak Bilişsel davranışçı grup psikoterapisinin öğrencilerin sınav kaygı puanlarını azalttığı, fakat sürekli ve durumluk kaygısı puanlarını düşürmediği bulunmuştur. Psikodrama uygulamasının, bilişsel davranışçı grup psikoterapisi uygulamasına göre toplam sınav kaygısı, duyuş ve kuruntu alt boyutu ve durumluk kaygısı üzerinde daha etkili olduğu vurgulanmıştır.

Kaya (2015) tarafından yapılan araştırmada kişisel kararsızlık ve sınav kaygısını azaltmaya yönelik psiko-eğitim uygulamasının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sınav kaygısı yüksek olan gönüllü on kişilik sekizinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Sınav kaygısının ölçülmesinde ner (1990) tarafından, Türkçeye uyarlanan Sınav Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış ntest - sontest araştırma deseni kullanılmıştır. Yapılan psiko-eğitim uygulaması yedi oturumda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan psiko-eğitimin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur.

Seçer (2013) tarafından yapılan araştırmada grup rehberlik programının ilköğretim (ortaokul) 7. sınıf ğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim-ğretim yılında Erzurum'da bir ilköğretim (ortaokul) okulunda eğitim görmekte olan öğrenciler üzerinde deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak için sınav kaygı envanteri uygulanmıştır. Sınav kaygı envanterinde en yüksek kaygı puanına sahip 24 ğrenci belirlenerek rastgele 12'şer kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda bulunan öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmaya dönük haftada 60-90 dakika arasında tek oturum olmak üzere sekiz oturumluk grup rehberliği etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin Analizinde Mann Whitney U testi ve Wilcoxon test tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan grup rehberlik programının ilköğretim 7. sınıf ğrencilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı, araştırmada elde edilen bulgular

ve ilgili literatür doğrultusunda grup rehberlik programlarının öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmada etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğini belirtmiştir.

Alver, Dilekmen, Seçer ve Çiftçi (2011) tarafından yapılan çalışmada grup rehberliği etkinliklerinin ilköğretim (Ortaokul) 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının azaltılmasına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ön-test ve son-test modelli kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2010–2011 öğretim yılında Erzurum ilinde bir ilköğretim okulu 8. sınıfında öğrenim gören 100 öğrenciye Sınav Kaygı Envanteri uygulanmış olup, Sınav Kaygı Envanteri'nden aldıkları puana göre sıralama yapılmış ve sınav kaygısı ortalamasının üstünde olan öğrencilerden en yüksek puana sahip 24 öğrenci belirlenmiştir. Bu 24 öğrenci daha sonra rastgele 12'şer kişilik deney ve kontrol gruplarına dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Spielberger (1980) tarafından geliştirilen, Albayrak – Kaymak (1985) ve Öner (1990) tarafından uyarlama çalışması yapılan “Kuruntu Kaygısı” ve “Duyuşsal Kaygı” olmak üzere iki alt boyuttan oluşan 20 soruluk Sınav Kaygı Envanteri (Test Anxiety Inventory) kullanılmıştır. Deney grubuna araştırmacılar tarafından ilgili literatüre dayalı olarak hazırlanan, öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmaya dönük grup rehberliği etkinlikleri haftada 60-90 dakika arasında tek oturum olmak üzere sekiz hafta süreyle uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Verilerin analizinde, Tek Faktör Üzerinde Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırma elde edilen verilerin analizinden sınav kaygısını azaltmaya dönük hazırlanan grup rehberliği etkinliklerinin deney grubunun sınav kaygılarını anlamlı düzeyde azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise sınav kaygısı puanlarında herhangi bir farklılık görülmemiştir. Buradan hareketle ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde sınav kaygısının azalmasında grup rehberliği etkinliklerinin etkili olduğu sonucu vurgulanmıştır. Bu sonuca dayalı olarak, özellikle ilköğretim okullarında rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların sınav kaygısı problemi olan öğrencileri belirleyerek, bu öğrencilere yönelik grup rehberliği etkinliklerini düzenlemeleri hususunda önerilerde bulunulmuştur.

Bozanoğlu (2004) tarafından hazırlanan doktora tez çalışmasında yıl tekrarı yapıp, akademik olarak okuldan atılma riski altında olan öğrencilerde Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımına dayalı grup rehberliğinin akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, akademik başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada,

deney ve kontrol gruplu ön-test, son-test ve izleme testi modeline dayalı deneysel bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırma Ankara ilinde bir lisede öğrenim gören ve bir önceki yıl başarısız olduğu için lise 1. sınıfı tekrar okumak durumunda olan 26 gönüllü öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kontrol grubuna 13 ve deney grubuna 13 öğrenci tesadüfi yöntemle atanmıştır. Araştırmada sınav kaygısını ölçmek amacıyla Sınav Kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Deney ve Kontrol gruplarında uygulamalar haftada iki oturum 60-90 dakika olmak üzere toplam 15 oturum sürmüştür. Deney grubunda Bilişsel Davranışçı yaklaşıma dayalı program uygulanırken, kontrol grubunda okulun genel rehberlik planından seçilmiş konular üzerinde tartışmalar yürütülmüştür. Programın hazırlanmasında akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, sınav kaygısı ve akademik başarıya ilişkin kuramsal görüşler ve araştırmalar dikkate alınarak bunların Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın ilke ve teknikleriyle kaynaştırılması sağlanmıştır. Uygulanan deneysel işlem sonunda elde edilen bulgular Çifte Çok Değişkenli Varyans analizi yöntemiyle incelenmiş ve dört bağımlı değişkenin bileşkesi bakımından deney ve kontrol grupları arasında ölçümler boyunca istatistiksel olarak deney grubu lehine bir gelişme gözlenmiştir. Bağımlı değişkenlerin ayrı ayrı incelenmesi sonunda gruplar arasında akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, sınav kaygısı bakımında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Sonuçlar, Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın akademik alanda uygulanabilirliği ve akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, akademik başarı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiler bakımından yorumlanıp değerlendirilmiştir. Özel olarak deney ve kontrol gruplarının sınav kaygısına ilişkin son test ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görüldüğü fakat bu farklılığın temelinde kontrol grubunun sınav kaygı düzeylerinin artış göstermesinden kaynaklanmış olabileceği vurgulanmıştır.

Erözkan (2004) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin öğrenim süreleri boyunca geçirdikleri sınav yaşantıları bağlamında sınav kaygıları ve başa çıkma davranışlarını cinsiyet, sınıf düzeyleri, bölüm ve öğrenim görülmekte olan yer açısından karşılaştırmaktır. Bu çalışma betimsel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak Karadeniz Teknik Üniversitesi Ana Kampus Matematik, Fizik, Kimya Bölümleri ile Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe, Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmenlikleri ve Beden Eğitimi ve Spor, Resim-İş, Müzik Öğretmenlikleri gibi farklı kategorilerde tesadüfi seçimle 360 kişi üzerinde (180 kız; 180 erkek) araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Bilgi Toplama Formu, Sınav Tutum Envanteri ve

Stresle Başaçıkma Tutumları Envanteri kullanılmıştır. Veri analizlerinde SPSS paket programından faydalanılmıştır. Gruplar arası farklılığı belirlemek için t testi ve "varyans analizi", değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için "korelasyon"; grup farklılıklarının kaynağını belirlemek için karşılaştırma sonrası ranj testi Tukey HSD kullanılmıştır. Sınav kaygısına ilişkin "kuruntulu" tutumlar üzerinde cinsiyetler ve sınıf düzeyleri arasında, "duyussallık" tutumları üzerinde bölümler ve öğrenim görülmekte olan yer arasında; stresle başaçıkma tutumlarına iliskin "dış yardım arama" ve "kaçma/duygusal-eylemsel" boyutları üzerinde cinsiyetler ve sınıf düzeyleri arasında, "aktif planlama" boyutu üzerinde öğrenim görülmekte olan yer ve bölümler arasında farklılığa rastlanmıştır. Araştırma sonuçları önceki bulgular ışığında sınav kaygısı ve başaçıkma davranışları kapsamında tartışılmış ve okullarda yapılacak etkinliklerde niversitelerdeki PDR bölümlerinden daha etkin bir Şekilde faydalanılarak, geniş kapsamlı ve etkin programlar yapılmasının bireylerin sınav kaygısıyla başaçıkma becerilerinin artırılabilceği vurgulanmıştır.

Uşaklı (2000) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim II. Kademe (Ortaokul) ğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerini ve öğrencilere uygulanan grup rehberliğinin sınav kaygısına etkileri ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma, Uşak il merkezinde bulunan üç ilköğretim okulundaki sekizinci sınıfa devam eden toplam 152 ğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamındaki öğrencilere ner tarafından 1990 yılında geliştirilen "Sınav Tutum Envanteri" uygulanmış ve öğrenciler altı grup içinde, sekiz oturum olarak düzenlenen grup rehberliğine katılmışlardır. Oturumların sonunda aynı envanter son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca uygulanan grup rehberliğini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Grup Rehberliği Görüş Envanteri"nin cevaplandırılması istenmiştir. Grup rehberliğini oturumları her grup için yedi günde bir yapılmıştır. Oturumlarda ğrencilere, ders çalışma, sınava hazırlanma ve sınav alma becerilerine yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelikleri hesaplanmış, karşılaştırmaların F ve t testi SPSS 8.0 ortamında yapılmıştır. Yapılan araştırmanın sonunda öğrencilerin görüşlerine dayanarak ilköğretim II. kademesinde (Ortaokul) yapılan grup rehberliğinin öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunun söylenebileceği belirtilmiştir.

Akpınar (1999) tarafından hazırlanan tez çalışmasında, rehberlik ve psikolojik danışma uygulamasının niversite giriş sınavı öncesi sınav kaygısı üzerindeki etkisini

incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, 1997 - 1998 öğretim yılında özel bir eğitim kurumunun üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilerinden tesadüfi yöntem ile seçilmiş 138 denek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Seçilmiş olan bu örneklem grubundan yansız atama yolu ile ve gönüllülük esas alınarak 69 öğrenci deney grubuna, 69 öğrenci de kontrol grubuna alınmıştır. Araştırma ön - test ve son - test ölçümlerini içeren, deney ve kontrol gruplarının yer aldığı gerçek deneme modeli biçiminde düzenlenmiştir. Deney öncesinde ve deney sonrasında deneklerin sınav kaygılan, Spielberger tarafından geliştirilen ve Öner tarafından Türkçe' ye uyarlanan Sınav Kaygı Envanteri ile ölçülmüştür. Araştırma kapsamına giren öğrencilere envanter uyguladıktan sonra elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS paket programından yararlanılmış olup, bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında Mann- Whitney-U testi, bağımlı iki grubun karşılaştırılmasında ise Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yapılan Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulaması, üniversite giriş sınavı öncesi sınav kaygısını gidermede olumlu bir yarar sağlamaktadır yargısına ulaşılmıştır. Buradan hareketle psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin, liselerde ve üniversite sınavlarına öğrenci hazırlayan kurumlarda işlerlik kazanması, ve özellikle çalışmalarında grupla rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarına ağırlık verilmesinin yararlı olacağı belirtilmiştir.

Polatçı (1999) yapmış olduğu tez çalışmasında, bilişsel tekniklerle birleştirilmiş, çalışma ve sınav alma becerileri ve gevşeme eğitimini içeren grup rehberliğinin öğrencilerin yüksek sınav kaygısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın evrenini 1998-1999 öğretim yılında Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) na hazırlanan 210 öğrenci, örnekleme ise 210 öğrenci içinden seçilen yüksek sınav kaygılı 48 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışmada, öğrencilerin sınav kaygısını ölçmek için Spielberger tarafından geliştirilen, Öner ve Albayrak – Kaymak tarafından (1987) Türkçe' ye uyarlanmış Sınav Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Deney gruplarını oluşturan ve yüksek sınav kaygılı olduğu tespit edilen iki deney grubundaki toplam 32 öğrenciye haftada 75 dakika olmak üzere sekiz hafta süreyle sınav kaygısını azaltmaya yönelik, bilişsel teknikler, çalışma ve sınav alma becerileri ve gevşeme eğitimini içeren grup rehberliği uygulanmıştır. Her iki deney grubuna aynı etkinlik uygulanmış ve deney grupları 16' şar kişiden oluşturulmuştur. Araştırmanın denencelerine yönelik elde edilen verilerin analizinde, tek yönlü varyans analizi, Scheffe - F ve t testi uygulanmıştır. Sonuç olarak araştırma bulguları, yüksek sınav kaygısını etkilemeye yönelik olarak uygulanan grup

rehberliği etkinliğinin, öğrencilerin yüksek sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Yurdabakan (1999) tarafından yapılan tez çalışmasında grup rehberliğinin öğrencilerin sınav kaygı düzeyini azaltmada etkili olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sınav kaygısının yönelik yapılan çalışmalarda ortaya konan; bilişsel teknikleri, gevşeme egzersizleri, verimli ders çalışma yöntemleri ve sınav alma becerileri gibi teknikleri bir arada okul ortamında ve ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde denemek ve sonuçta, kullanılabilir nitelikte, pratik bir grup rehberliği programı oluşturulmaya çalışılmış ve bunun etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 1997-1998 Eğitim-Öğretim yılında öğrenimlerine devam eden, Malatya ilinde bulunan bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma öğrenciler arasından seçilen biri deney (10 erkek; 9 kız) diğeri kontrol (10 erkek; 9 kız) olmak üzere iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerine, bilişsel teknikleri, gevşeme egzersizleri, verimli ders çalışma yöntemleri ve sınav alma becerileri gibi teknikleri içeren 10 oturumluk grup rehberliği programı uygulanmış olup kontrol grubuna yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama öncesinde, her iki grupta yer alan öğrencilere Öner (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan Sınav Kaygı Envanteri (SKE) ön-test olarak verilmiş, deney grubu üzerinde deneysel işlem gerçekleştirilmiş ve uygulamadan sonra, gruplara yine aynı ölçek son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulamalardan elde edilen veriler, verilerin niteliğine göre uygun olacak şekilde "t" istatistiği ve iki boyutlu varyans analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, bilişsel teknikleri, gevşeme egzersizleri, verimli ders çalışma yöntemleri ve sınav alma becerileri gibi teknikleri içeren grup rehberliği etkinliklerinin yer aldığı grup rehberliği çalışmalarının, uygulamaya katılan öğrencilerde ki sınav kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğu belirtilmiştir. Grup rehberliği çalışmalarının hem erkek hem de bayan öğrencilerde sınav kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğu görülmüş fakat, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte grup rehberliği etkinliklerinin, akademik başarısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğu görülmüş ancak bu etkinin, akademik başarısı düşük olan öğrencilerde daha büyük olduğu gözlenmiştir. Araştırmacı, araştırma sonuçlarını dikkate alınarak, bilişsel tekniklerin, gevşeme egzersizleri, verimli ders çalışma yöntemleri ve sınav alma becerileri gibi tekniklerin tümünü içeren grup rehberliği

çalışmalarının, örnekleme yer alan öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerini azaltmada daha etkili olabileceğini belirtmiştir.

Kaya (1997) tarafından yapılan doktora tez araştırmasında, anne-babalara yönelik grup rehberliğinin, onların çocuklarına yönelik davranışları ve çocuklarının sınav kaygısı düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 27'si deney 27'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 54 anne-baba ve bunların çocuklarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney ve kontrol gruplu ön-test - son-test ve izleme ölçümlü desen kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme 1996-1997 öğretim yılında Malatya da özel bir eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin anne-babaları arasından seçilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Anne-Baba Davranış Envanteri Anne Baba Formu (ABDE-AB Formu) ile anne-babaların algıları, Anne-Baba Davranış Envanteri Öğrenci Formu (ABDE-Ö Formu) ile de çocukların algılarına göre anne babaların davranışları ölçülmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin sınav kaygısının ölçülmesinde ise Öner (1990) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Sınav Kaygı Envanteri (SKE) kullanılmıştır. Deney grubundaki anne-babalara yönelik 10 hafta süreyle devam eden grup rehberliği süreci uygulanmıştır. Anne-babaların çocuklarına yönelik davranışları uygulama süreci öncesinde, uygulamanın hemen sonrasında ve 10 hafta sonraki izleme ölçümünde hem anne-babaların kendi algılan hem de çocuklarının algılarına göre ölçülmüştür. Aynı şekilde, çocukların sınav kaygısı düzeylerinin ölçülmesinde de SKE kullanılmıştır. Ön-test, son- test ve izleme ölçümünde elde edilen veriler varyans analizinin özel bir hali olan Tekrarlanmış Ölçümler için Çift Yönlü Varyans Analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde; Anne-babalara yönelik uygulanan grup rehberliği programının, anne-babaların çocuklarına yönelik davranışlarını olumlu yönde değiştirmede etkili olduğu ve bu etkililiği öğrencilerden ABDE-Ö Formu ile elde edilen puanlarında desteklediği görülmüştür. Bununla birlikte anne-babalara yönelik uygulanan grup rehberliği programının çocukların sınav kaygı düzeylerinin azaltılmasında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erkan (1994) tarafından yapılan tez çalışmasında grup rehberliğinin öğrencilerin yüksek sınav kaygısı üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma evrenini 1993-1994 öğretim yılında Mersin ilinde bulunan Fen Lisesi 1. ve 2. sınıflarında öğrenim görmekte olan 190 öğrenci, örnekleme ise bu öğrenciler içinden seçilen yüksek sınav kaygılı 32 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada sınav kaygısını ölçmek amacıyla,

1973 - 1974 tarihleri arasında Spielberger tarafından geliştirilen ve 1987 yılında da Öner ve Albayrak -Kaymak tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınav Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan ve Sınav Kaygı Envanteri'ne göre yüksek sınav kaygılı olduğu tespit edilen 16 öğrenciye haftada bir buçuk saatlik tek uygulama olmak üzere 10 hafta süreyle sınav kaygısını azaltmaya yönelik grup rehberliği uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından faydalanılmış ve veriler t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda, yüksek sınav kaygısına yönelik olarak uygulanan grup rehberliği etkinliğinin öğrencilerin yüksek sınav kaygılarını azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Rajiah ve Saravanan (2014) tarafından yapılan çalışmada, eczacılık fakültesi birinci sınıf öğrencilerine sınav kaygısını düşürmeye yönelik uygulanan psikolojik müdahalelerin etkisini ve uygulamanın sonuçlarının öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Malezya da bulunan özel bir üniversitenin eczacılık bölümünde( fakültesinde) okuyan 236 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Sınav kaygısını ölçmeye yönelik uygulanan Westside Test Anxiety Scale (WTAS) ölçeğinden yüksek puan alan 42 öğrenci belirlenip, 21 öğrenci deney ve 21 öğrenci kontrol grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada örnekleme yer alan öğrencilerin ait sınav kaygısı yaygınlık düzeyinin önceki çalışmalarda elde edilen diğer üniversitelerdeki öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinden daha düşük olduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışmada sınav kaygısını azaltmaya yönelik sistematik eğitimin ve kaygı yönetimine yönelik psiko-eğitim uygulamasının, öğrencilerdeki motivasyon eksikliğini ve psikolojik rahatsızlıkları azaltmada etkili olduğu ve öğrencilerin not ortalamalarını geliştirdiği (ilerlettiği, iyileştirdiği) belirtilmiştir. Sonuç olarak psikolojik müdahalelerin öğrencilerdeki motivasyon eksikliğini, psikolojik rahatsızlıkları (bozukluklara) ve sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu ve öğrencilerin başarılarını artırmada faydalı bir araç olabileceği belirtilmiştir.

Van Daele ve ark. (2012) yaptıkları meta- analiz çalışmasında stresin azaltılmasında psiko-eğitimin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmaya 1990 ve 2010 yılları arasındaki ilişkili çalışmalar daha önceden belirlenen kriterler çerçevesinde dahil edilmiştir. Elde edilen bulgularda kısa süreli müdahalelerin yapıldığı çalışmaların daha iyi sonuçlar verdiği belirtilmiştir. Özellikle müdahale süresi ve uygulamadaki katılımcıların cinsiyetlerinin yapılan psiko-eğitim uygulamalarının etkililiğinde önemli



olduğu vurgulanmıştır. Özellikle kısa süreli ve bayanların yoğun olduğu müdahalelerin daha iyi sonuçlar verdiği belirtilmiştir.

Donker, Griffiths, Cuijpers, and Christensen (2009) yaygınlığı ve ağır yükü göz önüne alındığında depresyon ve anksiyete bozukluklarının, tedavi engelleri de olduğu düşünüldüğünde, pasif psiko-eğitim gibi kısa, ucuz ve etkili yöntemlerin uygulamalarının etkililiğine dair bir meta analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar, Pasif Psiko-eğitimin depresyon ve anksiyete bozukluklarının tedavisinde kullanımına dair böyle bir meta analiz çalışmasının olmamasının araştırmanın gerekliliğini ortaya koyduğunu belirterek, çalışmada Cochrane, PsycInfo ve PubMed veri tabanlarından 2008 yılında tarama yapılmışlardır. Yapılan taramada rastgele kontrollü bir deney ve plaseboyu içeren depresyon, anksiyete ve psikolojik rahatsızlıklara yönelik pasif psiko-eğitim müdahalelerini araştıran makaleler araştırma örneğine alınmıştır. Psiko-eğitim müdahalelerinin etkisiz olduğuna dair yaygın bir inanış olmasına rağmen yapılan bu meta analiz çalışmasında depresyon ve psikolojik rahatsızlıklara yönelik kısa pasif psiko-eğitim müdahalelerinin etkili olduğu semptomların azaltılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısa pasif psiko-eğitim müdahalelerinin uygulaması kolay, ucuz ve çabuk uygulanabilir olması, bu müdahaleleri psikolojik rahatsızlıklar ve depresyona yönelik ilk uygulama olarak kullanılabilmesi düşünülmektedir. Ayrıca bulgular yapılacak olan psiko-eğitimin kalitesinin de önemli olduğunu belirtmektedir.

Yukarıda belirtilen çalışmalar kısaca özetlenirse, öğrencilerin sınav kaygısına yönelik deneysel ve tarama çalışmaları yapılmış, çalışmalarda; bilişsel- davranışçı terapi ağırlıklı, grupla psiko-eğitim, psikolojik danışma ve rehberlik programları uygulanmış ve bu uygulamaların sonunda bu müdahalelerin sınav kaygısını kontrol etmede etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca böyle uygulamaların eğitim kademelerinde ve sınavlara öğrenci hazırlayan kurumlarda yaygınlaştırılması gereği vurgulanmıştır. Ek olarak anne ve babalara yapılan müdahalelerin çocukların sınav kaygısını etkilemediği yapılan çalışmalarca desteklenmiştir. Bunun yanında yurt dışında yapılan meta-analiz çalışmalarında kısa süreli psiko-eğitim müdahalelerinin kaygıyı kontrol etmede etkili olduğu ve uygulaması, kolay pratik psiko-eğitim gruplarının genel olarak kaygı, özel olarak sınav kaygısında ilk uygulama olarak kullanılabilmesi belirtilmiştir. Yapılan başka bir meta-analiz çalışması psiko-eğitimin süresi ve uygulamadaki katılımcıların cinsiyetlerinin yapılan müdahalenin etkililiğinde önemli olduğunu vurgulamıştır.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde sırayla araştırma modeli, araştırma gruplarının oluşturulması, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizi ve deneysel süreç hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Deneysel yaklaşım bağımsız bir yaklaşım değişkeninin, bağımlı bir sonuç değişkeni üzerinde bir etkisi olup olmadığına karar vermek için kullanılan bir araştırma desendir (Plano Clarkve Creswell, 2015). Ön test- son test kontrol gruplu desen, denekler deneysel işlem öncesinde ve sonrasında bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçüldükleri için ilişkili desen, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümleri karşılaştırıldığı için ilişkisiz desenler olabilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadenizve Demirel, 2011). Çalışmada eğitim fakültesi son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarından deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna sınav kaygısı odaklı psiko-eğitim uygulamasıyla kaygıyı azaltma ve kontrol etme beceri eğitimi verilmiştir. Bu araştırmada bağımsız değişken (deneysel işlem), deney grubuna uygulanan altı oturumluk sınav kaygısını kontrol etmeye yönelik yapılan psiko-eğitim programının uygulanmasıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise; sınav kaygısı düzeyidir. Öntest-sontest kontrol gruplu modelin simgesel görünümü ve simgelerin anlamı şöyledir:

D: Deney grubu  
K: Kontrol grubu  
R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık (randomness)  
X: Psiko-Eğitim grup uygulaması  
01,02: Ön test  
03,04: Son test

---

G1	R	01	X	03
----	---	----	---	----

---

G2	R	02		04
----	---	----	--	----

---

**Şekil 3:** Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görünümü  
**Kaynak:** Büyüköztürk, 2004, s. 205.

Bu araştırmada deney grubundaki öğretmen adaylarına ilişkin iki ölçüm (ön-test-son-test) ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarına iki ölçüm (öntest-son-test) yapılmıştır. Araştırmada uygulanan bu yaklaşımla deneysel işlemden önce deney ve kontrol gruplarını bir ön-test yardımıyla karşılaştırma olanağı vermesi, başlangıçta grupların benzer olması durumunda iki grubun son-test ölçümleri arasında gözlenme ihtimali olan deneysel işlemden kaynaklandığının ileri sürülmesine olanak sağlamaktadır.

### 3.2.ÇALIşMA GURUBU

Bu bölümde çalışma grubunun oluşturulmasında hangi araştırma bulgularından yararlanıldığına ilişkin bilgiler verildikten sonra, seçilen araştırma grubuna ilişkin betimsel verilerden söz edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için, Erzincan ili Erzincan Üniversitesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören 400 öğrenciye uygulanan Sınav Kaygı Envanteri' nin betimsel istatistik sonuçlarından yararlanılmıştır. Kamu Personeli Seçme Sınavlarının öğrencilerin sınav kaygılarını artırabileceği düşünülerek bu sınava girmeye en yakın grup olan dördüncü sınıf öğrencileri seçilmiş ve araştırma bu grupla sınırlı tutulmuştur. Üniversite birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında (ara sınıflarda) öğrenim gören öğrenciler araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır. Bununla birlikte ilgili öğrencilerden çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde hem yüksek sınav kaygısı puanı hem de gönüllülük esasını dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma grubunun oluşturulmasında ilk olarak eğitim fakültesi son sınıfında öğrenim gören öğrencilere Sınav Kaygı Envanteri uygulanarak, bu uygulama sonucunda elde edilen ham puanlar, "Sınav Kaygı Envanteri" inde yer alan 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 verilmiş; bu araştırmada Standart T Puanları 60 ve 60'ın üstünde olanlar "yüksek sınav kaygılı öğrenciler" olarak kabul edilmiştir. Sonra ise bu gruptaki öğrenciler içinden 28 öğrenci seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilmiş olup 14öğretmen adayından oluşan bir deney ve yine 14 öğretmen adayından oluşan bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Eğitim amaçlı gruplarda üye sayısının en fazla 10 ile 18 kişi olması gerektiği belirtilmektedir (Vonder Kolk, 1985; Akt. Kağnıcı, 2011). Bireylerin deney ve kontrol grubuna atanması

yineseçkisiz örneklem yöntemi ile oluşturulmuş olup, demografik özellikleri ve gönüllülük esas alınmıştır.

Deney grubundaki katılımcılara araştırmacı tarafından Altı oturumluk sınav kaygısı odaklı psiko-eğitim uygulaması yapılmış, kontrol grubuna ise hiçbir işlem yapılmamıştır. Deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adayları uygulama sürecinde KPSS' ye yönelik özel bir kurs merkezinde eğitim almaya devam etmiştir. Deney grubuna uygulanan altı haftalık psiko-eğitim uygulamalarının sonunda, Sınav Kaygı Envanteri hem deney hem de kontrol grubuna uygulanarak son test ölçümleri elde edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda kaygı ile cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey gibi demografik değişkenlerin önemine işaret edilmektedir (Öner,1977). Buna ek olarak yapılan bir çalışmada kız öğrencilerine verilen okuma şansının erkek öğrencilerden daha az olması gibi sebeplerden dolayı kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek kaygılı oldukları belirtilmiştir (Baltaş, 1999, s.152). Ayrıca Van Daele ve ark.(2012) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında katılımcıların cinsiyetlerinin yapılan psiko-eğitim uygulamalarının etkililiğinde önemli olduğu vurgulanmıştır. Cülen (1993) tarafından yapılan çalışmada bazı psiko- sosyal faktörler açısından öğrencilerdeki sınav kaygısını incelemiş ve kaygı düzeyinin birtakım sosyal faktörlerden etkilendiği bulunmuştur. Belirtilen gerekçelerden dolayı araştırmaya katılacak olan tüm bireylere kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Çalışma grubunu seçerken bu formdaki bilgiler açısından denk veya en yakın olanların seçimine dikkat edilmiştir.

### **3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

#### **3.3.1.Sınav Kaygı Envanteri**

Spielberger ve Ark.(1980) tarafından geliştirilen, Öner ve Albayrak-Kaymak (1990) tarafından Türkçe 'ye çevrilen ve Türk kültürüne adapte edilen Sınav Kaygı Envanteri (Test Anxiety Inventory) kullanılmıştır. "Sınav Kaygı Envanteri" ,"Kuruntu Kaygısı" ve "Duyuşsal Kaygı" olmak üzere iki alttestten meydana gelmekte olup toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Sınav Kaygı Envanterinin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Öner ve Albayrak-Kaymak (1990) tarafından yapılmış ve tüm test için Cronbach Alpha değeri 0.87; kuruntu alttesti için 0.74 ve duyuşsallık alttesti için 0.79 bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında yapılan ölçümler neticesinde ise Cronbach Alpha değeri 0.83 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının Sınav Kaygı

Envanteri'nde yer alan maddelere vermiş oldukları yanıtlar değerlendirilirken, her seçeneğin puan ağırlığı, o seçeneğe verilen rakamla belirlenmiştir. Seçeneklere verilen yanıtların ağırlıkları 1 ile 4 puan arasında değişmektedir. Testteki yalnızca ters yönde olan 1. madde hariç diğer tüm sorular yukarıdaki ağırlıklara göre puanlanmıştır. 1. soru için ise “Hemen hiçbir zaman” için 4 puan, “Bazen” için 3 puan, “Sık sık” için 2 puan ve “Hemen her zaman” cevabı için ise 1 puan olarak puanlanmıştır. Öğretmen adaylarının 20 soruya verdikleri cevapların sayısal karşılıkları toplanarak “toplam sınav kaygı ham puanları” elde edilmiştir. Elde edilen ham puanlar “Sınav Kaygı Envanter” puanları standart puan olarak adlandırılan T-puanına dönüştürülmektedir. Her öğrenci için elde edilen standart T puanları öğrencilerin genel sınav kaygı düzeylerini belirleyen puanlardır. Sınav kaygı envanteri kullanma kılavuzuna göre standart puanları 60 ve üzerinde olan öğretmen adaylarının “Yüksek Sınav Kaygısına” sahip oldukları kabul edilmektedir. Elde edilen bu toplam puan sadece, öğretmen adayının kaygı düzeyi hakkında genel bir bilgi vermektedir. Oysa “Sınav Kaygı Envanteri”, “Kuruntu Kaygısı” ve “Duyuşsal Kaygı” olmak üzere iki alttestten meydana gelmektedir. Bu nedenle bu alttestlere ait puanların da ayrı olarak değerlendirilmesi ve yorumlanması gerekmektedir.

### ***3.1.1.1 Kuruntu Kaygısı (Worry) AltTesti***

Kuruntu alttesti, sınav kaygısının bilişsel yönü ile ilgilidir. Bireyin kendisi hakkındaki olumsuz düşüncelerini, başarısızlıklarını, beceriksizliklerini kısacası bireyin kendisi ile ilgili içsel konuşmaları oluşturur.

Envanterde yer alan 20 maddenin 8 tanesi (2, 3, 4, 5, 8, 12, 17 ve 20) öğrencilerin kuruntu kaygılarını ölçmeye yönelik olarak, geliştirilmiştir. Bu maddelerden elde edilen puanların toplamı, bir öğrencinin kuruntu alttesti ham puanını oluşturmaktadır. Tıpkı toplam puanda olduğu gibi öğretmen adaylarının “Kuruntu Kaygısı” ham puanları standart puan türü olan T-puanına dönüştürülecektir. Öğrencinin cinsiyeti ve okul türü de dikkate alınarak dönüştürme yapılabilmektedir. Yorumlama yapılırken, standart puanları 60 ve 60'ın üzerinde olan öğrencilerin zihinsel yönden sınav kaygısının olduğu düşünülmüştür.

### **3.1.1.2 Duyuşsal (Emotional) Kaygı Alttesti**

Duyuşsal alttesti, sınav kaygısının duygusal ve heyecansal alt yönü ile ilgilidir. Heyecanın da fiziksel alt yapısını örneğin hızlı kalp atışları, terleme, mide bulantısı, gerginlik gibi psikolojik temellere dayanan fizyolojik belirtileri ve uyarımları kapsar.

Envantere yer alan 12 madde ise (1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18 ve 19) Duyuşsal Alttesti kapsamaktadır. Bu maddelerden elde edilen puanların toplamı ise bir öğrenciye ait duyuşsal alttest puanını oluşturmaktadır. Toplam puanda ve Kuruntu Kaygı puanında olduğu gibi duyuşsal kaygı alttest ham puanlarını standart puan türü olan T-puanına çevrilecektir. Tıpkı, Kuruntu Kaygısı alttestinde olduğu gibi standart puanı 60 ve 60'ın üzerinde olan öğrencilerin sınav kaygısının duyuşsal yani heyecansal yönünün yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

### **3.3.2. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırma grubu üniversite son sınıfta okuyan eğitim fakültesi öğrencilerinden sınav kaygısı yüksek ve gönüllü olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Öğrenciler deney ve kontrol grubuna yerleştirilirken seçkisiz örneklem ile yerleştirilmiştir. Bununla bazı demografik özellikler açısından homojen olup olmadıklarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen sosyo-ekonomik düzey anketi kullanılmıştır. Anketin bu bölümünde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet, yaş, ikamet ettikleri ve ikamet ettikleri yerdeki kişi sayısına ilişkin sosyo-demografik bilgilerine dair sorular yer almaktadır.

## **3.4. İŞLEM YOLU**

### **3.4.1. Çalışma Grubunun Belirlenmesi**

Araştırmanın tarama çalışması 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde yapılmış ve iki hafta sürmüştür. Özel bir kursun KPSS sınıflarında bir ders saatinde tamamlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesi için Sınav Kaygısı Tutum Envanteri (EK.1) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına, derslerinin olduğu bir zaman diliminde sınıflara girilerek, bir araştırma amacıyla geldiği ve bir ders saati sürecek bir envanter uygulaması yapılacağı söylenmiştir. Araştırmanın amacının KPSS'ye giren öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini anlamak amacı taşıdığı ve doldurdıkları envanterlerin kimseye gösterilmeyeceği, bu nedenle içten yanıtlar vermelerinin beklendiği ifade edilmiştir. Sonra envanterin nasıl doldurulacağı açıklanmıştır. Envanterin uygulanması bitirdikten sonra öğretmen adaylarına “böyle bir çalışmaya katılmayı çok isterim” ve “böyle bir

çalışmaya katılmayı istemem” seçenekleri olan gönüllülük formları (Ek.2) dağıtılmış bu uygulama ile ilgili gerekli açıklama yapılmıştır. Sonrasında kişisel bilgi formu (Ek.3) dağıtılmış bu formdaki sorulara ilişkin formda belirtilen yönerge ile uygulama yapılmıştır. Öğretmen adayları tarafından yanıtlanan envanterler, kişisel bilgi formu ve gönüllülük formları toplanarak tarama çalışması bitirilmiştir. Daha sonra deney gruplarına seçilen öğretmen adaylarının çalışmalara katılabilmesi için ön görüşme yapılmış, bu görüşmede grup süreci hakkında genel bilgiler verilmiştir.

### **3.4.2 Sınav Kaygısını Kontrol Etmeye Yönelik Psiko- Eğitim Programı**

Programın adı “Sınav Kaygısını Kontrol Etmeye Yönelik Psiko-Eğitim Programı”dır. Öğretmen adaylarında sınav kaygısını kontrol etmeye yönelik olarak hazırlanmış olan altı hafta süren bu programda “sınav kaygısı eğitimi” verilmiştir. Eğitimin temel amacı iyi bir güven ilişkisinin oluşturduğu iletişim ortamında kendini ifade etme, kaygının fizyolojik etkilerini fark etme ve bunları kontrol etme ve olumsuz düşüncelerin işlevsizliğini fark etme, çalışma becerilerini artırma ve sınav alma becerilerini geliştirmektir. Yapılan oturumlar bilişsel davranışçı model odaklı yürütülmüştür. Programın oturumları ve oturumlarda kullanılan etkinlikler Bilişsel Davranışçı yaklaşıma, bu yaklaşımda benimsenen tekniklere dayanmaktadır. Programın genel amaçları;

- 1- Öğrencilerin kendine ilişkin farkındalık düzeylerini artırma,
- 2- Öğrencilere kas gerginliğinin kaygıya neden olduğunu ve bunun istenirse kontrol edilebileceğini gösterme,
- 3- Öğrencilerde “ya yapamazsam ya başaramazsam” gibi mantık dışı düşünceler yerine mantıklı düşünceleri geliştirme,
- 4- Öğrencilerde bir başka kişiyi empati ile dinleyebilme ve sözcüklerin ötesinde ifade edileni anlama yetisini geliştirme,
- 5- Öğrencilerin ders çalışma ve sınav alma yetisini geliştirme,
- 6- Öğrencilere grup içinde problemlerini sergileme fırsatı vererek duygularını ifade edebilmelerini ve problemlerinin ne olduğu hakkında daha çok bilinçlenmelerini sağlama,
- 7- Öğrencilerin problemlerini anlatarak paylaşma ve çözüm yolu bulma becerisini geliştirebilme, iç görü kazanmalarına yardımcı olma,
- 8- Öğrencilerin sınav anında heyecansal tepkilerini kontrol edebilmeleri için yeni davranış ve beceriler kazandırmadır (Kaya,Erkan, 2012 s.425).

Bu amaçlara ulaşmak için; Duyarlılığın sistematik azaltılması, kendini kontrollü gevşetme, model alma, bilişsel terapi, verimli ders çalışma eğitimi, sınav alma becerisi eğitimi, zihinsel düzenleme teknikleri kullanılmıştır.

### **3.4.3. Sınav Kaygısını Kontrol Etmeye Yönelik Psiko-Eğitim programının Hazırlanması**

Programın amaç ve içeriği belirlenmeden önce sınav kaygısı ile ilgili literatür taranmış ve sınav kaygısıyla baş edebilmek için geliştirilmiş yaklaşımlar, bu yaklaşımlarda kullanılan teknikler incelenmiştir.

### **3.4.4. Kaygıyı Kontrol Etmeye Yönelik Psiko-Eğitim Programının Uygulanması**

Sınav Kaygısını Kontrol Etmeye yönelik psiko-eğitim programı deney grupları ile haftada bir kez, yaklaşık 90 dakikalık oturumlar halinde uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle Pazartesi günleri saat 16.00-17.30 arasında yürütülmüştür. Grup uygulamaları kendi kurslarındaki, bir sınıfta, masalar kaldırılarak üyelerin daire biçiminde rahatça oturabilecekleri ve etkinliklerin yapılmasına olanak verecek bir ortamda yapılmıştır.

### **3.4.5. Kaygıyı Kontrol Etmeye Yönelik Psiko-Eğitim Programının İçeriği**

#### **I. OTURUM**

##### **HEDEFLER:**

1. Birbirleriyle tanışma.
2. Grup sürecine ilişkin kuralları ve bu kuralların önemini kavranması.
3. Kaygı ve korku kavramının ve sınav kaygısı temel kavramlarının ne olduğu konusunda bilgi sahibi olma ve bu konuda ortak bir anlayış geliştirme.
4. Kaygının başarı ile ilişkisini kavrayabilme.
5. Duygu ve düşüncelerini ifade edebilme.

#### **II: OTURUM**

##### **HEDEFLER:**

1. Kaygıya neden olan bazı özellikleri fark edilebilme.



2. Kaygının insan fizyolojisine etkisini fark edilebilme.
3. Sınav sırasındaki duygu ve düşüncelerine ilişkin içgörü geliştirebilme.
4. Sınav kaygısının yapısı, etkileri ve sonuçlarını kavrayabilme
5. Kas gevşetme egzersizini kullanarak rahatlayabilme.

### **III. OTURUM**

#### **HEDEFLER:**

1. Verimli ders çalışma yöntemleri hakkında bilgi sahibi olma
2. “Etkin Dinleme” “Hızlı Okuma ve Etkili Okuma” tekniğini kavrayabilme.
3. Kas gevşetme egzersizini uygulayarak rahatlayabilme.
4. Sınav ortamında düşünce, duygu ve davranışların farkına varabilme.
5. Sınav ortamında heyecanlarını kontrol eden öğrencileri model alabilme.

### **IV. OTURUM**

#### **HEDEFLER**

1. Akılcı olmayan düşünce sistemi hakkında içgörü kazanma ve akılcı olmayan düşünce biçiminin kontrol edilebilmesi için “Düşünce Kovma Tekniğini” kavrayabilme.
2. Sınava girerken ve sınav anında dikkat edilecek noktaları kavrayabilme.
3. Kas gevşetme egzersizini kullanarak rahatlayabilme.

### **V: OTURUM**

#### **HEDEFLER:**

1. “ Sınav Alma Becerileri”ni kavrayabilme.
2. Kas gevşetme egzersizini kullanarak rahatlamayı sağlayabilme.

### **VI. OTURUM**

#### **HEDEFLER:**

1. Geçen oturumlarda neler yaşandığını gözden geçirme ve genel bir değerlendirme yapma.
2. Grup süreci ile ilgili düşüncelerini ve yaşadıklarını değerlendirme.
3. Bu programdan elde edilen kazanımları ifade edebilme.
4. Olumlu kazanımlar ile gruptan ayrılabilme.

### 3.5.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın genel amacı ve alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler kodlanmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayara aktarılan verilerin istatistiksel analizlerinin yapılmasında The Statistical Packet for Social Sciences (SPSS-22) paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi ve araştırmanın küçük bir örneklem üzerinde yürütülmesinden dolayı deney ve kontrol gruplarının kıyaslanmasında nonparametrik bir test olan Mann Whitney U-Testi ve grupların ön ve son test puanlarının karşılaştırılmasında ise yine nonparametrik bir test olan Wilcoxon işaretli sıralar testi tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2007).

Araştırmanın denenceleri ile ilgili istatistiksel analiz yöntemine kara verebilmek amacıyla ilk olarak uygulanan ölçek ile tüm alt boyutlarda ve toplam puanlarda gruplar için ayrı ayrı olmak üzere betimsel veri analizi yapılmıştır. Betimsel veri analizi, hipotez testlerinde parametrik ya da non-parametrik test seçiminde önemli bir yol gösterici olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Verilerin normal dağılım göstermesi parametrik testlerin ön kabullenmelerinden en önemlisidir. Bundan dolayı öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmelidir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin farklı yöntemleri olsa da en kabul gören yöntemlerin başında basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesi ve normalite testleridir. Bir veri setinin normal dağılım göstermesi halinde basıklık-çarpıklık katsayıları  $\pm 1$  arasında değişiklik gösterir. Aşağıdaki tabloda verilerin her bir grup, test ve test alt boyutları için basıklık-çarpıklık katsayıları incelendiğinde bazı verilerin bu şartı sağladığı bazılarının ise sağlamadığı görülmektedir. Ancak hipotez testinde parametrik testlerin kullanılması için veri setinin tüm alt gruplarının normal dağılım göstermesi gereklidir. Durumu daha net şekilde ortaya koyabilmek maksadı ile normalite testlerine de başvurulmuştur. Büyüköztürk (2007) Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks olmak üzere iki farklı normalite testi bulunduğunu, hangisinin kullanılması gerektiğine ise örneklem büyüklüğüne göre karar verildiğini ifade etmiştir. Büyüköztürk (2007)'e göre örneklem sayısı 30'un altında ise Shapiro-Wilks testinden faydalanılması gerekir. Bundan dolayı

ilgili test uygulanmış ve ilgili sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir. Bu test örneklemdaki verilerin normal dağılımdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini analiz etmektedir. Tablodan elde edilen bulgulara göre ise deney grubunun ön toplam puanları hariç geriye kalan tüm veriler normal dağılımdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Bu gerekçelerden dolayı araştırmanın denenceleri analiz edilirken nonparametrik istatistiksel analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 2: Verilerin dağılımına ilişkin Shapiro-Wilks Testi sonuçları**

GRUPLAR	Bağımlı Değişken	Fre.	Ort.	Std. Sapma	Çarp.	Bas.	ShapiroWilk	p
Deney	Kur. Alt Boy. – Ön T.	14	27,71	2,99	-1,052*	-1,121*	1,916	0,0194*
	Kur. Alt Boy. – SonT.	14	13,54	3,84	1,125*	0,140	1,868	0,0401*
	Duy. Alt Boy.– Ön T.	14	40,71	2,09	1,239*	-1,084*	1,944	0,0478*
	Duy. Alt Boy. – SonT.	14	21,79	5,27	2,288*	-1,121*	1,937	0,0382*
	Toplam-Ön T.	14	68,43	4,50	0,253	-1,856*	1,962	0,0749
	Toplam-SonT.	14	35,43	8,51	1,553*	-1,333*	1,876	0,0052*
Kontrol	Kur. Alt Boy. – Ön T.	14	27,43	3,18	-0,056	-1,629*	1,906	0,0139*
	Kur. Alt Boy. – SonT.	14	25,71	4,53	-1,236*	2,125*	1,903	0,0126*
	Duy. Alt Boy.– Ön T.	14	40,36	3,13	1,317*	-1,084*	1,911	0,0163*
	Duy. Alt Boy. – SonT.	14	38,86	4,45	1,421*	-1,159*	1,924	0,0254*
	Toplam-Ön T.	14	67,79	5,84	0,569	-1,553*	1,909	0,0151*
	Toplam-SonT.	14	64,57	8,18	-1,131	-1,730*	1,942	0,0448*

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgular rapor edilmiştir. Bulgular rapor edilirken öncelikle katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiş olup sonrasında ise her bir araştırma problemine ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.

#### 4.1.ÇALIŞMA GRUBUNUN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin cinsiyet, yaş, ikamet edilen kişi sayısı, öğrenim görülen lise türü, KPSS ye yönelik ders çalışma süresi, gibi demografik özelliklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Demografik özelliklere dair bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

##### 4.1.1.Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının cinsiyet özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 3’ de sunulmuştur.

**Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımları**

Cinsiyet		f	%
Deney Grubu	Kadın	9	64,3
	Erkek	5	35,7
	Toplam	14	100,0
Kontrol Grubu	Kadın	11	78,6
	Erkek	3	21,4
	Toplam	14	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının %64,3’ü (9 Kişi) Kadın, %35,7’si (5 Kişi) Erkek şeklinde dağıldığı görülmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımı %78,6 (11 Kişi) Kadın, %21,4 (3 Kişi) Erkek

şeklindedir. Her iki grupta incelendiğinde bayan öğretmen adaylarının daha yoğun olduğu ve gruplardaki dağılımın benzer şekilde gerçekleştiği görülmektedir.

#### 4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Yaş Özelliklerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yaşlarının dağılımına yönelik bulgular Tablo 4' de sunulmuştur.

**Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaşa Göre Dağılımı**

	Yaş	f	%
Deney Grubu	21,00	5	35,7
	22,00	4	28,6
	23,00	3	21,4
	25,00	1	7,1
	26,00	1	7,1
	Toplam		14
Kontrol Grubu	20,00	1	7,1
	21,00	3	21,4
	22,00	6	42,9
	23,00	3	21,4
	25,00	1	7,1
Toplam		14	100,0

Tablo 4 incelendiğinde deney grubundaki kişiler yaşlarına göre %35,7 (5 Kişi) 21 Yaşında, %28,6 (4 Kişi) 22 Yaşında, %21,4 (3 Kişi) 23 Yaşında, %7,1'i (1 Kişi) 25 ve 26 yaşında şeklinde dağıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan kontrol grubundaki kişiler yaşlarına göre %42,9 (6 Kişi) 22 Yaş, %21,4 (3 Kişi) 21 ve 23 Yaş, %7,1 (1 Kişi) 20 ve 25 yaş şeklinde dağılmışlardır. Her iki grupta da bireylerin yaş özellikleri

benzerlik göstermekte ve yaklaşık % 70 ten fazlasının 22 yaş ve altında olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının KPSS Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının KPSS ye yönelik çalışma sürelerine ilişkin bulgular tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Günlük KPSS Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı**

	Çalışma Süresi	f	%
Deney Grubu	1-2 Saat	6	42,9
	3-4 Saat	6	42,9
	5-6 Saat	1	7,1
	7 Saat ve Üstü	1	7,1
	Toplam	14	100,0
Kontrol Grubu	1-2 Saat	4	28,6
	3-4 Saat	7	50,0
	5-6 Saat	3	21,4
	7 Saat ve Üstü	0	0
	Toplam	14	100,0

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubundaki kişilerin KPSS ye yönelik çalışma sürelerine göre günde 1-2 Saat %42,9 (6 Kişi) ve 3-4 Saat %42,9 (6 Kişi), 5-6 Saat %7,1 (1 Kişi) ve 7 saat ve üstü %7,1 (1 Kişi) şeklinde dağılmışlardır. Kontrol grubundaki kişilerin çalışma sürelerine ilişkin dağılımları 1-2 saat %28,6 (4 kişi), 3-4 Saat %50 (7 Kişi) ve 5-6 Saat %21,4 (3 Kişi) şeklindedir. Yine çalışılan süre bakımından incelendiğinde her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu günlük maksimum 4 saat çalışma performansı sergilemekte ve bu açıdan benzerlik göstermektedir.

#### 4.1.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Beraber İkamet Ettikleri Kişi Sayısına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ikamet ettikleri kişi sayısına ilişkin bulgular Tablo 6' da sunulmuştur.

**Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının İkamet Edilen Yerdeki Kişi Sayısına Göre Dağılımı**

	<b>İkamet Edilen Kişi Sayısı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Deney Grubu	2 Kişi	4	28,6
	3 Kişi	3	21,4
	4 Kişi	3	21,4
	5 Kişi ve Üstü	4	28,6
	Toplam	14	100,0
Kontrol Grubu	2 Kişi	2	14,3
	3 Kişi	7	50,0
	4 Kişi	0	0
	5 Kişi ve Üstü	5	35,7
	Toplam	14	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırma grubunda yer alan kişilerin ikamet ettikleri yerdeki kişi sayısına göre dağılımı görülmektedir. Deney grubunda yer alan kişilerin %28,6'sı 2 kişi, %21,4'ü 3 kişi, %21,4'ü 4 kişi ve %28,6'sı 5 kişi üstü kişilerle birlikte ikamet ettikleri görülmektedir. Kontrol grubundaki kişilerin ikamet ettikleri yerde yaşayan kişi sayısına göre %50 si 3 Kişi, %35,7 si 5 kişi ve üstü ve %14,3 ü 2 kişi ile birlikte ikamet ettikleri görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki bireylerin yaklaşık % 70 i 4 kişi ve altındaki sayılarda kişi ile birlikte ikamet ettikleri ve % 30 a yakınının da 5 kişi ve üstü kişilerle ikamet ettiği görülmektedir. Buradan hareketle her iki grubunda ikamet edilen kişi sayısı açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir.

#### 4.1.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Lise Türüne İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri lise türüne ilişkin bulgular Tablo 7' de sunulmuştur.

**Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Lise Türüne Göre Dağılımı**

	Lise Türü	f	%
Deney Grubu	Genel Lise	5	35,7
	Anadolu Lisesi	8	57,1
	Anadolu Öğretmen Lisesi	1	7,1
	Toplam	14	100,0
Kontrol Grubu	Genel Lise	5	35,7
	Anadolu Lisesi	9	64,3
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0	0
	Toplam	14	100,0

Tablo 7'ye bakıldığında araştırmaya katılan deney grubundaki kişiler öğrenim gördükleri lise türüne göre %57,1 (8 Kişi) Anadolu Lisesi, %35,7 (5 Kişi) Genel Lise, %7,1 (1 Kişi) Anadolu Öğretmen Lisesi şeklinde dağılmışlardır. Kontrol grubundaki kişilerin ise öğrenim gördükleri lise türüne göre %64,3 (9 Kişi) Anadolu Lisesi, %35,7 (5 Kişi) Genel Lise şeklinde dağıldığı görülmektedir. Yine her iki grupta yer alan kişilerin öğrenim gördükleri lise türüne göre dağılımları açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir.

#### 4.2.ARAŞTIRMANIN DENENCELERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda araştırmanın denencelerine ait bulgular yapılan analiz sonuçlarını gösteren tablolardan faydalanarak sırayla sunulmuştur.

##### 4.2.1 Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın, sınav kaygısını kontrol etmeye yönelik psiko-eğitim uygulamalarına katılmayan kontrol gurubu öğretmen adaylarının ön-test kaygı puanları



ile son test kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur şeklindeki birinci denencesine ilişkin olarak yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur. Verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı bağımlı gruplar t testi yerine nonparametrik karşılığı olarak bu test tercih edilmiştir.

**Tablo 8. Kontrol Grubu Sınav Kaygısı Öntest – Sontest Puan Karşılaştırması**

Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	8	7,0	56,0		
Pozitif Sıra	8	3,3	10,0	-2,05	0,041
Eşit	3				

\*Pozitif sıra temeline dayalıdır.

Tablo 8 incelendiğinde araştırmanın birinci denencesi olan kontrol grubunun sınav kaygısı ön-test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Araştırma neticesinde kontrol grubunun sınav kaygısı son test puan düzeyinin ( $X=3,22$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $z=-2,05$ ,  $p<0,05$ ) ön-test sınav kaygısı puan düzeyinden düşük olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar farkı dikkate alındığında her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülse de bu farkın çok büyük bir fark olmadığı görülmektedir

#### 4.2.2 Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın, sınav kaygısını kontrol etmeye yönelik psiko-eğitim uygulamalarına katılan deney gurubu öğretmen adaylarının ön-test kaygı puanları ile son test kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır şeklindeki ikinci denencesine ilişkin olarak yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur. Verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı bağımlı gruplar t testi yerine nonparametrik karşılığı olarak bu test tercih edilmiştir.

**Tablo 9. Deney Grubu Sınav Kaygısı Öntest – Sontest Puan Karşılaştırması**

Son test-ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	14	7,5	105,0		
Pozitif Sıra	0	0	0,0	-3,297	0,001
Eşit	0				

\*Pozitif sıra temeline dayalıdır.

Araştırmanın ikinci denencesi olan deney grubunun sınav kaygısı ön-test puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiş ve tablo 9’da sunulmuştur. Araştırma neticesinde deney grubunun sınav kaygısı sontest puan düzeyinin ( $X=1,77$ ), ön-test sınav kaygısı puan düzeyinden ( $X=3,42$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. ( $z=-3,297$ ;  $p<0,05$ ) Öntest – Sontest ortalamaları karşılaştırıldığında son test puanlarının ön-test puanlarından düşük olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.2.3 Araştırmanın Üçüncü Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın, sınav kaygısını azaltmaya yönelik psiko-eğitim uygulamalarına katılan deney grubu öğretmen adaylarının sınav kaygısı kuruntu alt boyutu ön-test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır şeklindeki üçüncü denencesine ilişkin olarak yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur. Verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı bağımlı gruplar t testi yerine nonparametrik karşılığı olarak bu test tercih edilmiştir.

**Tablo 10. Deney Grubu Kuruntu Alt Boyutu Öntest –Sontest Puan Karşılaştırması**

Son test-ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	14	7,5	105,0		
Pozitif Sıra	0	0	0,0	-3,305	0,001
Eşit	0				

\*Pozitif sıra temeline dayalıdır.

Tablo 10 incelendiğinde araştırmanın üçüncü denencesi olan deney grubunun sınav kaygısı kuruntu alt boyutu ön-test puanları ile sınav kaygısı kuruntu alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti Wilcoxon İşaretli Sıralar test sonuçları görülmektedir. Yapılan analiz neticesinde deney grubunun sınav kaygısı kuruntu alt boyutu son test puan ortalamasının ( $X=1,69$ ) sınav kaygısı kuruntu alt boyutu ön-test puan ortalamasından ( $X=3,46$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $z=-3,305; p<0,05$ ) düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre deney grubu öğretmen adaylarının sınav kaygısı kuruntu alt boyutu ön test – son test puanları arasındaki fark toplam sınav kaygısı puanları arasındaki farktan daha büyük olduğu söylenebilir

#### 4.2.4 Araştırmanın Dördüncü Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın, sınav kaygısını kontrol etmeye yönelik psiko-eğitim uygulamalarına katılan deney grubu öğretmen adaylarının sınav kaygısı duyusallık alt boyutu ön-test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır şeklindeki dördüncü denencesine ilişkin olarak yapılan yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur. Verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı bağımlı gruplar t testi yerine nonparametrik karşılığı olarak bu test tercih edilmiştir.

**Tablo 11. Deney Grubu Duyuşallık Alt Boyutu Öntest –Sontest Puan Karşılaştırması**

Son test-ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	14	7,5	105,0		
Pozitif Sıra	0	0	0,0	-3,307	0,001
Eşit	0				

\*Pozitif sıra temeline dayalıdır.

Araştırmanın dördüncü denencesine ilişkin olarak deney grubunun sınav kaygısı duyusallık alt boyutu ön-test puanları ile sınav kaygısı duyusallık alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Tablo 11 incelendiğinde yapılan analiz neticesinde deney grubunun sınav kaygısı duyusallık alt boyutu son test puan ortalamasının ( $X=1,82$ )

sınav kaygısı duyusallık alt boyutu ön-test puan ortalamasından ( $X=3,39$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir ( $z=-3,307;p<0,05$ ). Deney grubunun sınav kaygısı duyusallık alt boyutu son test puan ortalamasının anlamlı düzeyde sınav kaygısı duyusallık alt boyutu ön-test puan ortalamasından düşük olması sınav kaygısına yönelik psiko-eğitimin etkililiğini göstermekle beraber bu etkinin genel sınav kaygısına olan etkisinden daha az olduğu görülmektedir.

#### 4.2.5 Araştırmanın Beşinci Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sınav kaygısını kontrol etmeye yönelik psiko-eğitim uygulamalarına katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının son test kaygı puanları ile bu uygulamaya katılmayan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son test kaygı puanları arasında anlamlı bir fark vardır şeklindeki beşinci denencesine ilişkin yapılan istatistiksel analizler Tablo 12’de gösterilmiştir. Verilerin her iki alt grupta da normal dağılım göstermemesinden dolayı Bağımsız gruplar t-testi’nin nonparametrik karşılığı olan Mann-Whitney U-Testi kullanılmıştır. Ancak araştırmadan elde edilen sonuçların daha iyi bir şekilde yorumlanabilmesi için deneysel uygulamadan önce deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olması gerekir. Böylece araştırmada kullanılan deneysel uygulamanın grupların son test puanları arasındaki değişimi yordama gücü artırılmış olur. Bundan dolayı ilk olarak ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı yine nonparametrik bir test olarak Mann-Whitney U-Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki Tablo-12’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öntest Puan Karşılaştırması**

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	14	13,03	195,0	90,00	0,734
Kontrol	14	15,07	211,0		

Tablo-12’den elde edilen bulgulara göre deney grubu ile kontrol grubunun ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ( $U=90,0;p>0,05$ ) Diğer bir ifade ile deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeyleri birbirine benzer düzeydedir. Ön-testler bakımından benzer olan deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı yine nonparametrik bir test olan

Mann-Whitney U-Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki Tablo-13’de sunulmuştur.

**Tablo 3. Deney Grubu Sontest – Kontrol Grubu Sontest Puan Karşılaştırması**

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	14	21,50	301,0	0,00	0,00
Kontrol	14	7,50	105,0		

Tablo 13’e bakıldığında yapılan analizler deney grubunun sınav kaygısı son test puan ortalamasının ( $X=1,77$ ) kontrol grubu sınav kaygısı son test puan ortalamasından ( $X=3,22$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir ( $p.<0,005$ ). Bu sonuç uygulanan psiko-eğitim etkinliğinin öğretmen adaylarının sınav kaygısını kontrol etmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra araştırmanın ikinci denencesine ilişkin olarak yapılan analizlerde, her ne kadar kontrol grubu öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin azaldığı görülse de, tablo 13’de bu gruptaki azalmanın deney grubunda gözlenen azalmaya kıyasla çok daha az olduğu istatistiksel olarakda kanıtlanmıştır.

#### 4.2.6 Araştırmanın Altıncı Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sınav kaygısını kontrol edilmesine yönelik psiko-eğitim uygulamalarına katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının son test kuruntu alt boyutu kaygı puanları ile bu uygulamaya katılmayan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son test kuruntu alt boyutu kaygı puanları arasında anlamlı bir fark vardır, şeklindeki altıncı denencesine ilişkin yapılan istatistiksel analizler Tablo 14’de gösterilmiştir.

**Tablo 4. Deney Grubu Kuruntu Alt Boyutu Sontest – Kontrol Grubu Kuruntu Alt Boyutu Sontest Puan Karşılaştırması**

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	14	21,07	295,0	6,00	0,00
Kontrol	14	7,93	111,0		

Araştırmanın altıncı denencesi olan deney grubunun sınav kaygısı kuruntu alt boyutu son test puanları ile kontrol grubu sınav kaygısı kuruntu alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti verilerin normal dağılım göstermemesi nedeni ile Mann Whitney U-Testi ile incelenmiş ve sonuçlar tablo 14’de sunulmuştur. Tablo 14 incelendiğinde deney grubunun sınav kaygısı kuruntu alt boyutu son test puan ortalamalarının ( $X=1,69$ ) kontrol grubu sınav kaygısı kuruntu alt boyutu son test puan ortalamalarından ( $X=3,27$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir ( $p < 0,01$ ).

#### 4.2.7 Araştırmanın Yedinci Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sınav kaygısını kontrol etmesine yönelik psiko-eğitim uygulamalarına katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının son test duyusallık alt boyutu kaygı puanları ile bu uygulamaya katılmayan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son test duyusallık alt boyutu kaygı puanları arasında anlamlı bir fark vardır, şeklindeki yedinci denencesine ilişkin yapılan istatistiksel analizler Tablo 15’de sunulmuştur.

**Tablo 5. Deney Grubu Duyusallık Alt Boyutu Sontest – Kontrol Grubu Duyusallık Alt Boyutu Sontest Puan Karşılaştırması**

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	14	21,50	301,0	0,00	0,00
Kontrol	14	7,50	105,0		

Araştırmanın yedinci denencesi olan deney grubunun sınav kaygısı duyusallık alt boyutu son test puanları ile kontrol grubu sınav kaygısı duyusallık alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespiti verilerin normal dağılım göstermemesi nedeni ile Mann Whitney U-Testi ile incelenmiş ve sonuçlar tablo-15’de sunulmuştur. Yapılan analiz neticesinde deney grubunun sınav kaygısı duyusallık alt boyutu son test puan ortalamasının ( $X=1,82$ ) kontrol grubu sınav kaygısı duyusallık alt boyutu son test puan ortalamasından ( $X=3,23$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,005$ ).

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, elde edilen bulgulara göre araştırma sonuçları katılımcılara ait demografik özellikler ve araştırma denenceleri bağlamında tartışılmıştır. Demografik özelliklere ait sonuçlar her bir özelliğe ayrı ayrı yer vermek yerine bütüncül bir değerlendirme yapılarak tartışılmış olup, araştırmanın denencelerine ilişkin sonuçlar ise sırasıyla tartışılmıştır.

#### 5.1 ARAŞTIRMA GRUBUNUN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUM

Sınav kaygısını kontrol edilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen grupla psiko-eğitim uygulamalarının, KPSS ye hazırlanan öğretmen adaylarındaki sınav kaygısını azaltmadaki etkisini incelemeye yönelik yapılan araştırmaya 28 öğretmen adayı katılmıştır. Adaylara demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Bu formda adayların cinsiyet, yaş, sınava çalışma süreleri, öğrenim görülen lise türü, gibi özellikler incelenmiştir. Bu özellikler bakımından homojen olacak şekilde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Yukarıda belirtilen demografik özellikler açısından sahip olunan kardeş sayısı ve baba eğitim durumu bakımından küçük farklılıklar görülmekle birlikte, bu özellikler araştırmanın denenceleri ile doğrudan bağlantılı olmayıp (Kaya, 1997), deney ve kontrol gruplarının demografik açıdan betimlenebilmesi amacıyla kullanılmıştır. Ancak bunun yanında yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek kaygılı oldukları bunun sebebinin ise o dönemlerde kızlara okumak için verilen şansın erkek öğrencilerden daha az olduğu yönünde yorumlara bileceği belirtilmiştir (Baltaş, 1999, s.152). Ergene (2011), cinsiyetin sınav kaygısının kuruntu boyutunu yordayabildiğini ve sınav kaygısı, ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı arasında olumlu yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Birçok çalışmada cinsiyet faktörünün sınav kaygısında etkili olduğu ve kız öğrencilerin sınavlarda daha çok kaygılandıkları ayrıca çalışma süresi ve çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısı arasında ilişki olduğu vurgulanmıştır (Van Daele ve ark., 2012; Ergene, 2011; Cülen,1993). Buradan hareketle sınav kaygısının giderilmesine yönelik kız öğrencilerine kaygıyı kontrol etmeye yönelik çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir. Aynı şekilde grupla psiko-eğitim uygulamasının yapıldığı uluslararası çalışmalarda, bu tür uygulamaların kız öğrencilerin yoğun olduğu ve kısa süreli uygulamalarda daha etkili sonuçlar verdiği belirtilmiştir (Van Daele ve ark.,

2012). Bu nedenle çalışmada örnekleme dâhil edilen kız öğrenci sayısı özel olarak deney grubunda genel olarak da tüm çalışma grubundaerkek öğrenci sayısından daha fazladır. Çalışma becerilerine doğrudan ve sınav kaygısına dolaylı olarak etki eden yaş, ikamet edilen kişi sayısı, ikamet edilen yer, öğrenim süresince çalışma durumu, gelir düzeyi gibi demografik özellikler açısından deney ve kontrol gruplarının yine benzer olması için gruplar oluşturulurken bu özellikler dikkate alınmıştır. İlgili literatürde özellikle ergenlikten genç yetişkinliğe geçişte bilişsel yeteneklerin arttığı ve hatta yetişkinler içerisinde yaşı büyük olanların günlük hayat problemlerinin üstesinden gelmede daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Von Daele, ve ark., 2012). Bu durum çalışmanın genç yetişkin kategorisinde değerlendirilen öğretmen adayları ile yapılmasına dayanak oluşturmakla beraber, öğretmen adaylarının deney ve kontrol gruplarına atanmasında yaş homojenliği sağlanmıştır. Bireylerin ikamet edilen yer, kişi sayısı ve sınava hazırlık süresince bir işte çalışıp çalışmaması sınava girecek öğrencilerin çalışma saatlerini ve çalışma koşullarını etkilemektedir. Özetle demografik özellikler cinsiyet, zekâ, sosyo ekonomik düzey gibi demografik özellikler ile kaygı değişkenlerinin önemine işaret edilmektedir (Erkan, 1994). Bunlara ek olarak, Erözkan (2004) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenim süreleri boyunca geçirdikleri sınav yaşantıları bağlamında sınav kaygıları ve başa çıkma davranışlarını cinsiyet, sınıf düzeyleri, bölüm ve öğrenim görülmekte olan yer açısından karşılaştırmaktır. Sınav kaygısına ilişkin "kuruntulu" tutumlar üzerinde cinsiyetler ve sınıf düzeyleri arasında, "duyussallık" tutumları üzerinde bölümler ve öğrenim görülmekte olan yer arasında; stresle başa çıkma tutumlarına ilişkin "dış yardım arama" ve "kaçma/duygusal-eylemsel" boyutları üzerinde cinsiyetler ve sınıf düzeyleri arasında, farklılığa rastlanmıştır. Bu çalışmada da çalışma grubu oluşturulurken bahsedilen değişkenlere dikkat edilmiştir.

## **5.2 ARAŞTIRMANIN DENENCELERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUM**

Araştırmanınamacı doğrultusunda bir üniversitenin eğitim fakültesionsınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ve grupla psiko-eğitim yaşantısının kaygı düzeyine etkisi incelenmiştir. Yukarıda bahsedildiği üzere homojen olarak belirlenmiş 14'ü deney 14'ü kontrol grubu olmak üzere 28 öğretmen adayı üzerinden gerçekleştirilen çalışma yaklaşık iki aylık bir sürede gerçekleştirilmiştir.Deney grubu öğrencilerine sınav kaygısının azaltılmasına yönelik altı oturumluk grupla psiko-eğitim



yaşantısı uygulanmış olup, kontrol grubu öğretmen adaylarına ise bu süreçte sınav kaygısına yönelik herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Her iki grupta yer alan öğretmen adayları bu süre boyunca KPSS'ye yönelik özel bir eğitim kurumunda kurs görmüştür. Sürecin sonunda her iki grubun kaygı düzeylerindeki değişimler incelenmiştir. Bu bölümde araştırma denencelerinin sırasına göre sınav kaygı envanteri ile elde edilen verilere dayalı bulgular üzerinde durulmuştur.

Denence 1. “Sınav kaygısını kontrol etmeye yönelik psiko-eğitim uygulamalarına katılmayan kontrol grubu öğretmen adaylarının ön-test kaygı puanları ile son test kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur” şeklindeki denenceye ilişkin olarak elde edilen bulgular neticesinde kontrol grubu öğretmen adaylarının son test kaygı puanlarında az bir miktar düşüş görüldüğü ancak bu düşüşün sebebinin uygulama boyunca çalışma becerilerini artıran, KPSS ye yönelik kursa devam etmeleri; ayrıca, belirli aralıklarla sınav atmosferini yaşatan ve sınav alma becerilerini artıran deneme sınavlarına girmiş olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte kontrol grubu öğretmen adaylarının sınav kaygısının azalmasında KPSS'ye yönelik olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarının da etkili olduğu düşünülmektedir. Yukarıda belirtilen bulguların aksine, Alver, Dilekmen, Seçer ve Çiftçi (2011) tarafından yapılan bir çalışmada sınav kaygısını azaltmaya dönük hazırlanan grup rehberliği etkinliklerinin deney grubunun sınav kaygılarını anlamlı düzeyde azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise sınav kaygısı puanlarında herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Deney grubunun öntest sontest verilerine ilişkin 2.,3. ve 4. denenceler birlikte tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Denence 2. “Sınav kaygısını kontrol etmeye yönelik psiko-eğitim uygulamalarına katılan deney gurubu öğretmen adaylarının ön-test kaygı puanları ile son test kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.”

Denence 3. “Deney grubundaki öğretmen adaylarının sınav kaygısının alt boyutu olan ön-test kuruntu kaygı puanı ortalamaları ile son test kuruntu kaygı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır”

Denence 4. “Deney grubundaki öğretmen adaylarının sınav kaygısının alt boyutu olan ön-test duyusallık kaygı puanı ortalamaları ile son test duyusallık kaygı puanı

ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklindeki denencelere ilişkin olarak elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğretmen adaylarının grupla psiko-eğitim uygulaması öncesinde yüksek olan sınav kaygı düzeylerinin, uygulama sonrasında anlamlı bir düşüş gösterdiği ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra genel sınav kaygısı düzeyinde görülen bu düşüş, sınav kaygısı alt boyutları olan kuruntu ve duyusallık boyutlarında da gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar genel olarak Bilişsel Davranışçı Terapiler ve özel olarak grupla psiko-eğitim uygulamalarının bireylerdeki sınav kaygı düzeyini azalttığı sonucunu gösteren diğer çalışmalarla desteklenmektedir (Genç ve Kutlu, 2018; Karaburç ve Tunç, 2017; Demirci ve Erden, 2016; Kaya, 2015; Rajiah ve Saravanan, 2014; Bozanoğlu, 2005). Bozanoğlu’ nun (2005) gerçekleştirmiş olduğu çalışma da araştırmayı destekler durumdadır. Söz konusu çalışmada deney grubunda verilen eğitimin sonunda katılımcıların sınav kaygı düzeylerinde düşüş olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Hains’ in (1992) çalışmasında elde ettiği bulgulara göre bilişsel davranışçı terapiler sınav kaygısı problemi yaşayan bireylerde sınav kaygısının azaltılmasında diğer yaklaşımlarla karşılaştırıldığında daha etkili olduğu ve bu etkinin uzun süre devam ettiğini belirtmiştir. Ayrıca Bilişsel Davranışçı yaklaşımla grupla psiko-eğitim uygulamalarının birleştirilerek kullanılması sınav kaygısının kontrol edilmesinde daha etkili olduğu yapılan araştırmalarda vurgulanmıştır (Ergene, 2003; Demirci ve Erden, 2016). Bunun yanı sıra Karaburç ve Tunç (2017) tarafından yapılan çalışmada Bilişsel Davranışçı Yaklaşımla uygulanan grup rehberliği programının sınav kaygısının kontrol edilmesinde etkili olduğu belirtilmiş, ek olarak yapılan bir aylık ve üç aylık izleme dönemleri ile de bu etkinin uzun süreli olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sınav kaygısı duyusallık alt boyutu kapsamında ulaşılan sonucu ile Ergene’ nin (1994) gerçekleştirmiş olduğu çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca sınav kaygısının kuruntu alt boyutu ile ilişkili olduğu düşünülen sınav anında kendini gözlemlenmenin, olumsuz düşüncelerin kontrolünün, sınavdaymış rolü oynayarak yakalanan işlevsel olmayan düşüncelerin değiştirilmesinin, sınava hazırlanmaya ilişkin edinilen beceriler ve gevşeme etkinliklerinin sınav kaygısı kuruntu alt boyutundaki azalmanın oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir (Bozanoğlu, 2005). Deney grubu öğretmen adaylarının sınav kaygısı duyusallık alt boyutuna ilişkin olarak uygulama sonrasında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olduğu görülmüştür. Karaburç ve Tunç (2017) tarafından yapılan çalışmada uygulanan grupla psiko-eğitimin öğrencilerdeki sınav kaygısının duyusallık alt boyutunun anlamlı bir şekilde düşüş göstermesi bu

çalışmayı destekler niteliktedir. Benzer şekilde sınav kaygısını kontrol edilmesine yönelik olarak yapılan uygulamaların sınav kaygısının duyusallık alt boyutunda da anlamlı bir şekilde farklılaşma oluşturduğu belirtilmiştir (Erkan, 1994).

Deney ve kontrol grubu öntest - sontest verilerine ilişkin 5.,6. ve 7. denenceler birlikte tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Denence 5. “Sınav kaygısını kontrol etmeye yönelik psiko-eğitim uygulamalarına katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının son test kaygı puanları ile kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son test kaygı puanları arasında anlamlı bir fark vardır.”

Denence 6. “Deney grubundaki öğretmen adaylarının son test kuruntu kaygı puanları ortalamaları ile kontrol gurubu öğretmen adaylarının son test kuruntu kaygı puanı ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.”

Denence 7. “Deney grubundaki öğretmen adaylarının son test duyusallık kaygı puanları ortalamaları ile kontrol gurubu son test duyusallık kaygı puanı ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.” şeklindeki denencelere ilişkin olarak elde edilen bulgular gerçekleştirilen psiko-eğitim uygulaması sonucunda deney grubu öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeyleri kontrol grubu öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde düşük bulunmuştur. Aynı şekilde sınav kaygısının alt boyutları olan kuruntu ve duyusallık boyutlarında da deney grubu lehine anlamlı bir düşüş gözlemlenmiştir. Literatürde bu bulguları destekleyen birçok çalışma mevcuttur (Genç ve Kutlu, 2018; Horowitz, 2017; Karaburç ve Tunç, 2017; Taşpınar-Göveç ve Başgöl, 2017; Demirci ve Erden, 2016; Kaya, 2015; Rajiah ve Saravanan, 2014; Seçer, 2013; Van Daele ve ark. 2012; Alver ve ark., 2011; Bozanoğlu, 2005; Ergene, 2003; Uşaklı ve Yapıcı, 2001; Yurdabakan, 1999; Kaya, 1997; Erkan, 1994; Zülemyan, 1979).

Yapılan bu çalışmada sınav kaygısı kuruntu alt boyutunda görülen düşüş miktarı, genel sınav kaygısı düzeyinde görülen düşüş miktarından daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuç Ergene (1994) tarafından lise üçüncü sınıfında öğrenim gören 48 öğrenci ile gerçekleştirilen deneysel çalışmada, deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilere kıyasla sınav kaygısının kuruntu seviyesini düşürmekte etkin olduğu, duyusallık boyutunda bir fark olmadığı şeklindeki

bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca bu araştırmada, araştırmacı tarafından uygulanan psiko-eğitim programında sınav kaygısını kontrol edilmesine yönelik bilişsel süreçlerin de ele alınması, öğretmen adaylarının süreç içerisinde çalışma becerilerini artırması ve sınav alma becerilerinin gelişmesi gibi bilişsel boyutlar kuruntu boyutundaki bu farkın oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.



## BÖLÜM VI

### 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de resmi ve özel birçok kuruma alımların sınavla yapıldığı düşünülürse, bireylerin sınavlarda gerçek potansiyellerini ortaya koymaları günümüzde çok daha önemli hale gelmiştir. Bireyin yaşamını idame ettirebilmesi ve toplumda bir yer edinebilmesi büyük oranda sınav alma becerilerine dayanmaktadır. Sınav da hissettiği, bilgi ve becerilerini ortaya koymasını engelleyen kaygıyı fark etmesi ve bunun üstesinden gelebilmesi bireyin ilerleyen zamanlardaki yaşam kalitesini etkileyebilmektedir. Sadece hissettiği gerilimden dolayı bilgilerini ortaya koyamamak ve belki de hak ettiğinin daha azına razı olmak birçok birey için gerçek bir yaşam sorunu haline gelmiştir. Bu sürecin bir parçası olan KPSS bireylerin mesleğe atanabilmesi ve toplumda yer edinebilmesi için başarması gereken bir durum olarak karşılına çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğine atanabilmek için KPSS ye hazırlanan öğretmen adaylarının kaygı düzeyini azaltmak ve sınav alma becerilerini artırmak için yapılan bu araştırmada, öğretmen adaylarına uygulanan grupla psiko-eğitimin bu kaygı düzeyi üzerindeki etkisi test edilmiştir. Gerçekleştirilen grup yaşantısıyla öğretmen adaylarındaki sınav kaygı düzeylerinin azaldığı ve sınav alma performanslarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlara ve ilgili literatürde yer verilen bulgulara göre, ileride yapılacak olan çalışmalara ve alanda görev yapan uzmanlara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

#### 6.1. İleride Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre ileride yapılacak olan çalışmalara yönelik öneriler;

- Sınav kaygısının incelenmesiyle ilgili alan yazında birçok çalışma bulunmasına karşın genç yetişkin ve yetişkin yaş gruplarında yapılan çalışmalar daha seyrek. Oysa günümüzde özellikle bu yaş grubunda istihdamın sağlanmasında yazılı veya sözlü sınavlar yapılmaktadır. Bu sebeplerden ötürü ilgili yaş grubunda bulunan bireyler için sınav kaygısıyla ilgili çalışmaların yapılması önerilir.

- Türkiye’de birçok farklı sektördeki istihdam alanlarında sınavların yoğun bir biçimde kullanıldığı düşünülürse, sınav kaygısı çalışmalarının diğer istihdam gruplarına yönelik olarak da yapılması önerilir.
- Alanyazında psikolojik danışma ve grup türlerinin yaş grupları ile ilişkisinin incelendiği çalışmalara sıkça rastlanmaktadır ancak danışma sürecinde kullanılan teknikler ile yaş grupları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar seyrek. Belirli yaş gruplarında uygulanan tekniklerin, kullanıldığı yaş grupları üzerindeki etkililik düzeyi hakkında araştırmalar yapılması, psikolojik yardım sürecinde kullanılan tekniklerin hangi yaş gruplarında daha etkili olabileceği hakkındadaha fazla bilgi verebilir.
- Bireylerin sınav kaygı düzeylerinin düşürülmesinde etkili olabilecek yaklaşımlar ve uygulanabilir nitelikte teknikler hakkında nitel ve nicel yaklaşımları içeren araştırmalar yapılabilir.
- Yapılan çalışmalarda belirtildiği üzere sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışmalar bilişsel, duyuşsal ve sosyal bileşenleri içerecek şekilde planlandığında daha etkili olabilir. Buradan hareketle sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların tüm bu boyutları içerecek kapsamda yapılması müdahalelerin etkililiğini artırabilir.

## 6.2. Alanda Çalışan Uzmanlara İlişkin Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre alanda çalışan uzmanlara yönelik öneriler;

- Sınav kaygısını azaltmaya yönelik rehberlik ve yardım çalışmaları daha geniş çapta uygulanabilir.
- Özellikle eğitim kurumlarının dışında da çalışan alan uzmanları bu tür çalışmaları istihdam edildiği kurumlarda etkili bir biçimde kullanabilir.
- Sınav kaygısı yaşayan bireylere yönelik olarak uygulanan maliyetli uygulaması daha zor olan terapiler yerine uygulaması daha kolay, ucuz ve etkili sonuçlar veren grupla psiko-eğitim çalışmalarının yaygınlaştırılması faydalı olabilir.
- Alan uzmanları bu alanda görev yapan rehber öğretmenlere grup teknikleri ve terapötik beceriler hakkında hizmet içi eğitimler kapsamında geliştirici çalışmalar yapabilir ve bu anlamda ortak projeler yürütülebilir.
- Alan uzmanları tarafından yapılan müdahalelerden sonra uygulamaların uzun süreli etkilerini kontrol etmek amacıyla izleme çalışmaları yaygınlaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akgöz, S., Ercan, İ., ve İsmet, K. A. N.:“Meta-Analizi”. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30(2), (2004). 107-112.
- Alver, B., Dilekmen, M., Seçer, İ., & Çiftçi, M.: Grup Rehberlik Uygulamasının 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri Üzerine Etkisi. XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitabçığı, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir 2011.
- Anderson, A.J.:“Psychoeducational Group Therapy For The Dually Diagnosed International”. Journal of Psychosocial Rehabilitation, 5. (2010). 77-78.
- Atkinson, Rita.L., Akkinson, Richard C., Smith, Edward E., Bem, Darly J., & Nolen-Hoeksema, Susan.: Psikolojiye Giriş 6. Baskı (Y. Alogan, Çeviri). Ankara, Arkadaş Yayınları, 2010.
- Aydın, S. ve Zengin, B.:“Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti”. Journal of Language and Linguistic Studies, 4.1.(2008). 81-94.
- Ayres, I., Bankman, J., Fried, B., ve Luce, K.: “Anxiety Psychoeducation for Law Students: A Pilot Program”. Journal of Legal Education, 67. (2017). 118.
- Baldık, Ö.:Ansiklopedik eğitim ve psikoloji rehberi. Basım İstanbul, Timaş Yayınları, 2004.
- Baltaş, A.:Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı, 17. baskı. İstanbul, Remzi Kitabevi, 1999.
- Baltaş, Z.A.:Stres ve Başa Çıkma Yolları, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2006.
- Beck, A.T.:Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar. İstanbul, Litera Yayıncılık, 2008.
- Beck, A.T.: Emery G: “Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler”. İstanbul, Litera Yayıncılık, s. 145-466., 2011.
- Bentel, K.. The Role of Anxiety in Individuals Growing up with Autism: An Adult's Perspective,(Doktoral Thesis), Texas: Texas Woman's University 2015.
- Bildik, T.. Sınav Kaygısı, İzmir: İlya Yayınevi, 2007.
- Blankstein, KR, Toner, BB, Flett, GL.:“Test Anxiety and the Contents of Consciousness: Thought- Listing and Endorsement Measures”.Journal of Research in Personality, 23(3): (1989), 269-286.
- Bozanoğlu, İ.:“Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,38 (1), (2005), 17-42.

- Bozanoğlu, İ. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altındaki öğrencilerin akademik alandaki güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara., 2004.
- Brown, N.W.. Psychoeducational Groups Process And Practice, Second Edition, New York: Francis Group, 2003.
- Butchler, J. N., S. Mineka, and J. M. Hooley.: Anormal Psikoloji (Çev. O. Gündüz). İstanbul, Kaknüs Yayınları, 2013.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.: Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara, Pegem Akademi, 2011.
- Civil, Ş.: İstanbul İli Anadolu Yakası Kadıköy İlçesinde Bulunan Resmi ve Özel İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerine Uygulanacak Olan OKS Sınavının Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Sınav Kaygısının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2008.
- Corey, M.S., Corey, G., & Corey, C.: Groups: Process and Practice (Ninth Edition). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole, 2013.
- Cuijpers, P, Smit, F. & Bohlmeijer, E.: "Efficacy of Cognitive-Behavioural Therapy And Other Psychological Treatments For Adult Depression: Metaanalytic Study Of Publication Bias". Br J Psychiatry, 196,(2016). 173-8.
- Cüceloğlu, D.: İnsan ve Davranışı. İstanbul, Remzi Kitapevi, 1991.
- Cülen, H.: Bazı Psiko Sosyal Faktörler Açısından Çocukların Anadolu Lisesi Sınavı Öncesi Kaygı Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.
- Çakır, G.: Grup çeşitleri. Demir Ayhan ve Koydemir Selda (Ed), Grupla Psikolojik Danışma. Ankara, Pegem Akademi, 2011.
- Çakmak, G.H. Sınav Kaygısı Ümraniye İlçesi Farklı Tür Liselerde Okuyan Lise Son Sınıfı Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2007.
- Çankaya, Ö. The Relationships Among Test Anxiety, Self-Esteem, And Academic Achievement In Eleventh Grade Students. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara 1997.
- Çekici, F. ve Çolakkadıoğlu, O.: "Psiko-Eğitim Gruplarının Yapılandırılması ve Genel İlkeleri". Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), (2014), 134-153.
- Demiralp M. ve Oflaz F.: "Bilişsel – Davranışçı Terapi Teknikleri ve Psikiyatri Hemşireliği Uygulaması". Anadolu Psikiyatri Dergisi, 8., (2007). 132-139.
- Demirci, İ. ve Erden, S.: "Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Etkisi." Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 43, (2016), 67-83.



- Dilbaz, N.: Anksiyete Bozukluklarındaki Son Gelişmeler, Ankara: Pozitif Matbaacılık, 2005.
- Dodd, D.J.: An Investigation of The Relationship between Irrational Cognitions and Anxiety Disorders,(Doktoral Thesis), Florida, Florida State University 1987.
- Donker, T., Griffiths, K. M., Cuijpers, P., ve Christensen, H.: “Psychoeducation for Depression, Anxiety and Psychological Distress: A Meta-Analysis”. BMC Medicine, 7.1. (2009). 79.
- Dykeman. A.: “Multivariate Analysis Of Study Skills, Test Anxiety and Locus of Control in First-Time University Students”. Education, 113(3), (1993), 407-411.
- Ergene, T.: “Sınav Kaygısı ile Başaçıkma Programının Etkinliği”. Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji (3P) Dergisi, 2(1), (1994), 9-16.
- Ergene, T.:“Effective Interventions on Test Anxiety Reduction: A Metaanalysis”. School Psychol Int,24, 2003, 313-28.
- Ergene, T.:“The Relationships among Test Anxiety Study Habits, Achievement Motivation and Academic Performance Among Turkish High School Students”. Eğitim ve Bilim, 36 (160), (2011), 320-330.
- Erkan, Z.: Grup Rehberliğinin Yüksek Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana 1994.
- Erkan, Z.: Sınav Kaygısını Azaltmaya Dönük Bir Grup Rehberliği Programı. Erkan Serdar ve Kaya Alim (Ed). 3. Cilt. 3. Baskı Deneysel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları. Ankara, Pegem Akademi, 2012.
- Eroğlu, F.:*Davranış Bilimleri*,İstanbul: Beta Yayıncılık, (2010)..
- Erözkan, A.:“Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başa Çıkma Davranışları”. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1.12, (2011), 13-38.
- Eryılmaz, A. ve Süral, T. M.:Kuramdan Uygulamaya Bireyle Psikolojik Danışma. 1. Basım, Ankara, Anı Yayıncılık, 2014.
- Fitzgerald, S.M.: The Relationship between Anxiety and Statistics Achievement: A Meta-Analysis, (Doktoral Thesis), Toledo, Toledo University 1997.
- Genç, H. ve Kutlu, M.:Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Bir Psiko-eğitim Programının Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Etkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi. 5.9, (2018), 19-30.
- Gürçay, S., Çekici F. ve Çolakkadıoğlu O.: “Psiko-Eğitim Gruplarının Yapılandırılması ve Genel İlkeleri”. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5.1., (2009), 134-153.

- Hains, A. A.:“Comparison of Cognitive-Behavioral Stress Management Techniques With Adolescent Boys”. Journal of Counseling & Development, 70(5), (1992), 600-606.
- Hancock, D. R.: “Effects of Test Anxiety And Evaluative Threat On Students' Achievement And Motivation”. Journal of Educational Research,94(5), (2001), 287-291.
- Hanımoğlu, E.: Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik Ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana 2010.
- Holroyd, K.A., Westbrook, T., Wolf, M. & Badhorn, E.:“Performance, Cognition and Physiological Responding in Test Anxiety”.Journal of Abnormal Psychology, 87(4), (1978), 442-451.
- Horowitz, Raquel.:A Group Counseling Curriculum to Address Test Anxiety for Middle and High School Students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, California State University Master of Science in Counseling, California 2017.
- Hunsley, J.:“Test Anxiety, Academic Performance and Cognitive Appraisals”. Journal of Educational Psychology, 77 (6), (1985), 678-682.
- Işık, E. ve Işık, Y.; Çocuk, Ergen ve Erişkinlerde Anksiyete Bozuklukları, İstanbul: Asimetrik Paralel, 2006.
- Kağnıcı, Y.: Grubun Planlanması ve Oluşturulması. Demir Ayhan ve Koydemir Selda (Ed), Grupla Psikolojik Danışma. Ankara, Pegem Akademi, 2011.
- Kapıkıran, Ş.:“Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme”.Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1), (2002), 34-43.
- Kaplan, H.I.. Klinik Psikiyatri,İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi, 2004.
- Kaplan, R.M., Mccordick, S.M. ve Twitchell, M.:“Is the Cognitive or the Behavioral Component Which Makes Cognitive- Behavior Modification Effective in Test Anxiety”, Journal of Counseling Psychology, 26 (5), (1979), 371-377.
- Karaburç, G. ve Tunç, E.: “Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grup Rehberliği Programının Etkisinin İncelenmesi”.Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,19.1. (2017). 199-213.
- Kaya, A.:Grup Rehberliğinin Anne-Babaların Çocuklarına Yönelik Davranışları ve Çocuklarının Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara., 1997.
- Kaya, Mehmet.:“Psycho Education Program for Prevention of Test Anxiety on 8th Grade Students to Reduce Anxiety and Indecisiveness”. European Journal of Interdisciplinary Studies, 1.1. (2015). 37-43.

- Kılınçkaya, M.D.:“Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Derslerinde Öğrencilerin Sınav Kaygıları ile Başarıları Arasındaki İlişki”.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,28(28): (2013), 235-243.
- Knaus, W.:“Rational Emotive Education”. Theory Into Practice, 16(4), (2001), 251-255.
- Koç, İ.Y. KPSS’ye Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2014.
- Konyalıoğlu, A.P.: Bilinçli Hipnoz İle Sınav Kaygısı Programının Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sınav Kaygılarını Azaltmadaki Etkilerinin Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul (2013).
- Köknel, Ö.:Kaygıdan Mutluluğa Kişilik, İstanbul: Altın Kitaplar, 1985.
- Köroğlu, E.:Kaygılarımız Korkularımız,Ankara: HYB Yayıncılık, 2006.
- Kuzucu Yaşar ve Özdemir Elif: Küçükler İçin Büyüklere. Ankara, Mamak Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yayınları, 2003.
- Liebert, R.M. & Morris, L.W.:“Cognitive And Emotional Components of Test Anxiety: A Distinction and Some Initial Data”.Psychological Reports, 20, (1967), 975-978.
- Morgan, C.T.:Psikolojiye Giriş, (Çev. S.Karakaş ve R.Eski) 18. Baskı, Ankara: Eğitim Akademi Yayınları, 2009.
- Neuderth, S., Jabs, B., ve Schmidtke, A.:“Strategies for Reducing Test Anxiety and Optimizing Exam Preparation in German University Students: A Prevention-Oriented Pilot Project of The University of Würzburg”. Journal of Neural Transmission, 116(6),(2009), 785-790.
- Niggemeyer, A.E. Family Interaction Factors & Anxiety In Adolescent Females, (Doktoral Thesis), Seattle, Seattle Pacific University 2001.
- Önemli, M. ve Yöndem, Z.D.: “The Effect of Psychoeducational Group Training Depending on Self Regulation on Students' Motivational Strategies and Academic Achievement.” Educational Sciences: Theory and Practice 12.1 (2012): 67-73.
- Öner, N.:Sınav Kaygı Envanteri El Kitabı,Yöret Vakfı, 1990.
- Pazarlı, S.: Öğrenme Stilleri İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2009.
- Piştolf, S. ve Şanlı, E.:“Bilişsel Davranışçı Terapide Metafor Kullanımı”. Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 2, (2013), 182-189.
- Plano Clark, V. L. ve Creswell, J. W.: Understanding Research: A consumer’s Guide.Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2015.

- Rachman, S.; Anxiety, New York: Psychology Press, (2013)..
- Rajiah, K. and Coumaravelou S.: The Effectiveness of Psychoeducation and Systematic Desensitization to Reduce Test Anxiety Among First-Year Pharmacy Students. American Journal of Pharmaceutical Education 78.9 (2014): 163.
- Sayılğan, M. A.: Bilişsel ve Davranışsal Terapiler. (Çev. İ. Dağ ) Anormal Psikoloji. Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları., 2004.
- Seçer, İ.: “Grup Rehberlik Programının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisi”. Academic Sight/Akademik Bakış 38. (2013).
- Semerci, B. Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları, 1.Baskı, İstanbul: Merkez Kitapçılık, 2007.
- Silove, D. ve Manicavasagar, V.:Panik Atak ve Agorafobi, (Çev. N.Yener). İstanbul, Kuraldışı Yayınları, 2016.
- Siyez, D. M. ve Tuna, D. T.: “Lise Öğrencilerinin Öfke Kontrolü ve İletişim Becerilerinde Çözüm Odaklı Psiko-Eğitim Programının Etkisi”. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,5.41, (2016).
- Soygüt G., Uluç S. ve Tüzün Z. Assessment of Adherence and Competence in Cognitive Therapy, 36. Avrupa Bilişsel ve Davranışçı Terapiler Kongresi, Paris-Fransa, 2006.
- Spielberger, C.D.:Test Anxiety Inventory: Preliminary Professional Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1980.
- Spielberger, C. D., ve Vagg, P. R. (Eds): Test Anxiety: Theory, Assesment and Treatment. Taylor and Francis, 1995.
- Sürmeli, A.:Anksiyete Kavramı ve Anksiyete Bakışlarına Temel Bir Bakış, Ankara: Hekimler Yayın Birliği, 1997.
- Sütçü, S.:Ergenlerde Öfke ve Saldırganlığı Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi,Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimsel Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, İzmir 2013.
- Taşpınar G. N. ve Başgöl, Ş. S.:“Psikodrama ve Bilişsel Davranışçı Terapi Yöntemi ile Grup Çalışmasının Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkileri”. Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 6.1. (2017). 22-30
- Taşpınar G. N.:Psikodrama ve Bilişsel Davranışçı Terapi Yöntemi ile Grup Çalışmasının Sınav Kaygısı Yaşayan Öğrencilerin Kaygıları Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması.Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2014.
- Türkbay, T.:Beyin Gelişimi ve Gelişimsel Nöroanatomi, Ankara: Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Derneği Yayınları 2008.

- Uşaklı, H. ve Yapıcı, Ş.:“Grup Rehberliğinin Sınav Kaygısına Etkisi Üzerine Öğrenci Görüşleri”. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Dergisi, 2.2, (2001). 101-114.
- Van Daele, T., Hermans, D., Van Audenhove, C., ve Van den Bergh, O.: “Stress Reduction Through Psychoeducation: A Meta-Analytic Review”. Health Education & Behavior, 39.4. (2012), 474-485.
- Voltan-Acar, N.:Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri. 10. Baskı, Ankara, Nobel Yayınları., 2014.
- Von der Embse, N., Barterian, J., ve Segool, N.:“Test Anxiety Interventions for Children and Adolescents: A Systematic Review of Treatment Studies From 2000–2010. Psychology in the Schools”, 50.1. (2013), 57-71.
- Wine, J. D.: Cognitive-Attentional Theory of Test Anxiety. In 1. G. Sarason (ed.), *Test Anxiety: Theory, Research, And Applications* (Pp. 349- 385). Hillsdale, Nj: Erlbaum, 1980.
- Wolf, L. F., ve Smith, J. K.:“The Consequence of Consequence: Motivation, Anxiety, and Test Performance”. *Applied Measurement in Education*, 8(3), (1995). 227-242.
- Yalom, I.D.:*Grup Psikoterapisinin Teori ve Pratiği*.10. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık, 2012.
- Yeşilyurt, F.:*Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2007.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T.:“Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25,(2003)”. 224-234.
- Yıldırım, İ.: *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek*,Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.
- Yurdabakan, İ.:Grup Rehberliği Programının İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya 1999.
- Yurdabakan, İ.: Grup rehberliği programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerine etkisi. Erkan Serdar ve Kaya Alim (Ed). 1. Cilt. 3. Baskı Deneysel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları. Ankara, Pegem Akademi, 2012.
- Yüksel, A. ve Öz, F.:“Hemşirelik Öğrencilerinin Üniversiteye Uyumunda Problem Çözmeye Dayalı Psikoeğitim Programının Etkinliğinin Değerlendirilmesi”. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4.2, (2018), 258-278.
- Zabun, E.: *Dershaneye Gitme, Mükemmeliyetçilik, Ana-Baba Tutumu ve Sınav Kaygısının Öğrencilerin SBS Başarılarını Yordama Gücü*,Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat 2011.

Zarate, R.: The Sounds of Anxiety: A Quantitative Study of Music Therapy and Anxiety, (Doktoral Thesis), USA, Lesley University, 2012.

Zatz, S. Ve Chassin, L.:“Conditions of Test-Anxious Children Under Naturalistic Test-Taking Conditions”. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53(3), (1985), 393-401.

Zeidner, M.: Test Anxiety, Encyclopedia of Applied Psychology,(2004), 545- 556.

Züleyman, A.: A Comparison of Cognitive Therapy, Modified Desensitization, Cognitive Behaviour, Modification and Control Groups of Reducing Test Anxiety. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 1979.

### **İnternet Kaynakçası**

TDK (2019). <http://sozluk.gov.tr/> (24.07.2019 tarihinde erişilmiştir).

## EKLER

### EK 1. Sınav Kaygı Envanteri (Örnek Maddeler)

İSİM:.....TARİH:..... CİNSİYET: K E

YÖNERGE: Aşağıda, insanların kendilerini tanımak için kullandıkları birdizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağdaki boşluklardan uygun olanın içinikaralayın. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbiri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genelolarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

Madde No		Hemen Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Hemen Her Zaman
1	Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.				
2	O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındakibaşarımı olumsuz etkiler.				
3	Önemli sınavlarda donup kalırım.				
7	Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissederim.				
10	Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.				
14	Önemli bir sınavda paniğe kapılırım.				
16	Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (kurarım).				
17	Sınavlar sırasında, başarısız olmanın sonuçları düşünmektenkendimi alamam.				

## Ek.2 Gönüllü Katılım Formu

### AÇIKLAMA:

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırma, Ufuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı'nda yüksek lisans tezi olarak yürütülmekte olup, sınav kaygısını kontrol etmeye yönelik grupla psiko-eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için içten ve dürüst cevaplar vermeniz büyük önem taşımaktadır. Forma isminizi yazmanız beklenmemektedir. Ancak sonuçları öğrenmek ya da grup çalışmasına katılmak isterseniz adınızı belirtiniz. Burada verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır.

Yukarıda yapılan açıklama doğrultusunda araştırmaya katılmayı kabul edip etmediğinizi lütfen işaretleyiniz.

Kabul ediyorum

Kabul etmiyorum

Katkılarınızdan dolayı teşekkürler.

Araştırmacı: Nursen DOĞAN



### Ek.3 Kişisel Bilgi Formu

**SOSYO-DEMOGRAFİK BİLGİLER FORMU**  
Aşağıdaki ifadelerden size en uygun olanı lütfen çarpı işareti (X) koyarak işaretleyiniz.

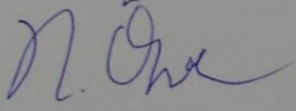
İSİM:..... TARİH:.....

KİŞİSEL BİLGİLER		
1. Cinsiyetiniz nedir?	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek
2. Yaşınız kaçtır?		
4. Şuan İkamet Ettiğiniz Yerde Kaç Kişi Kalıyorsunuz	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 5 ve Üstü	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 4
5. Şuan İkamet Ettiğiniz Yer	<input type="checkbox"/> Yurt <input type="checkbox"/> Kendi Evim (Veya Aile İle Birlikte)	<input type="checkbox"/> Öğrenci Evi
6. Hangi Tür Liseden Mezun Oldunuz ?	<input type="checkbox"/> Genel Lise <input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi <input type="checkbox"/> Fen Lisesi	<input type="checkbox"/> Anadolu Öğretmen Lisesi <input type="checkbox"/> Süper Lise <input type="checkbox"/> İmam Hatip Lisesi
7. Öğrenciliğiniz süresince herhangi bir işte çalışıyor musunuz?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
8. KPSS Sınavına Günde Kaç Saat Çalışıyor sunuz?	<input type="checkbox"/> 1 - 2 <input type="checkbox"/> 3 - 4	<input type="checkbox"/> 5 - 6 <input type="checkbox"/> 7 ve daha fazla
9. Kaç kardeşiniz?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 4 ve üstü
10. Annenizin eğitim durumu nedir?	<input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Lisans üstü	<input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Üniversite
11. Babanızın eğitim durumu nedir?	<input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Lisans üstü	<input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Üniversite
12. Ailenizin Aylık Geliri (Ortalama)	<input type="checkbox"/> 1400 TL Altı <input type="checkbox"/> 2001 – 3000 TL <input type="checkbox"/> 4000 TL Üstü	<input type="checkbox"/> 1401 – 2000 TL <input type="checkbox"/> 3001 – 4000 TL

#### Ek.4 Sınav Kaygı Envanterinin Kullanımına İlişkin İzin Formu

8.12.2017

Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim dalında tez çalışması yapan Nursen Doğan'ın, "Grupla Psiko-Eğitim Çalışmasının Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygısına Etkisi" konulu Yüksek Lisans tezinde "Sınav Kaygısı Envanteri" ni kullanmasına izin veriyorum.



Necla Öner

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Nursen DOĞAN

Doğum Yeri ve Tarihi : Sivas / 31.12.1975

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Cumhuriyet Üniversitesi/ Fen Edebiyat Fakültesi/  
Sosyoloji Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Ufuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim  
Bilimleri Ana Bilim Dalı/ Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

### İş Deneyimi

Stajlar :Manavgat Koleji/Antalya

Çalıştığı Kurumlar :Manavgat Koleji, Erzincan Analiz Akademi Eğitim  
Hizmetleri

### İletişim

E-Posta Adresi : nursenadem05@gmail.com