

T.C
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı



UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE PSİKOEĞİTİM
PROGRAMLARININ
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SINAV
KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Meltem TÜRKER

Danışman: Dr. Öğrt. Üyesi Ferhat BAHÇECİ

Elazığ, 2021

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “Uzaktan Eğitim Sürecinde Psikoeğitim Programlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi ” başlıklı yüksek lisans tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

26/02/2021

Meltem TÜRKER

İmza

ÖN SÖZ

Bir kadın olarak elimin hamuruyla çıktığım bu yolda bilinçli tercihlerim doğrultusunda ilk adımımı, tayin yeri olarak kız öğrencilerin okuduğu bir okuldan yana kullanıp onların eğitimini ve topluma kazandırılmasını öncelik olarak görerek çalışma hayatıma başladım. Çünkü cehaletin korkusu kadındı ve Bringham Young'un dediği gibi -Bir kadını eğiterseniz bir toplumu eğitirdiniz-. Tezimin çıkış noktası tam da bu oldu.

Kız çocuklarının eğitimi yıllarca pek çok projeye desteklenmeye çalışılmış ve birtakım tabuların yıkılması için çaba sarf edilmiştir. 'Haydi kızlar okula' kampanyası da bu projelerden sadece biridir. Milli Eğitim politikaları doğrultusunda kız çocuklarının ortaöğretim sonuna kadar zorunlu eğitime tabi olması günümüz dünyasında ekonomik özgürlüğe sahip olabilmek için yeterli görülmemektedir. Yüksekokul mezunu nitelikli işsiz ordusu üniversite sınavının daha da önem arz etmesine sebep olmakla birlikte sınav kaygısını da beraberinde getirmektedir. Kadınların iş dünyasında hak ettikleri yerlerde olabilmelerinin önündeki engellerden biri olan sınav kaygısını çalışmak dolayısıyla hedefim haline gelmiştir.

Çalışmam boyunca desteğini benden esirgemeyen, varlığıyla hayatıma anlam katan, yolumda benimle birlikte ter döken, akıl veren, sabreden ve bana inananlara sonsuz teşekkür ederim. Tezimi olumsuz tüm şartlara rağmen hayata sıkı sıkı tutunmuş, savaşıyor, pes etmeyen kadın ve kız çocuklarına atfediyorum.

Elazığ, 2021

Meltem TÜRKER

ÖZ

Yüksek Lisans Tezi

Uzaktan Eğitim Sürecinde Psikoeğitim Programlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi

Meltem TÜRKER

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Elazığ, 2021, Sayfa: xvi+141

Kaygı ile baş edebilme bireylerin yaşam kalitelerinin artırılması ve hayattan doyum sağlayabilmesi açısından büyük bir önem arz etmektedir. Günümüzde performansa dayalı çalışma sonuçlarının kariyer planlamasına dair birtakım veriler sunması ise kaygıyı kontrol altına alma ve yeteneği en yüksek verimle sergileyebilmenin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada, sınav kaygısının kontrol edilmesinde en etkili yaklaşım olduğu düşünülen bilişsel davranışçı yaklaşımların psikososyal eğitim programları bağlamında etkililiğinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın önleyici rehberlik kapsamında da iyileştirici ve öğretici olması yönünden önemli bir konu olacağı düşünülmektedir.

Araştırmadaki çalışma grupları, ortaöğretimde eğitim gören yüksek düzeyde sınav kaygısı taşıyan, 10'u deney, 10'u kontrol grubunda olan toplam 20 kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma uzaktan eğitim platformunda gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmanın veri toplama aracı Spielberger, Gorsuch ve Lushene (1970) tarafından geliştirilmiş ve Öner ve Albayrak-Kaymak (1990) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış Sınav Kaygı Envanteri (Test Anxiety Inventory) dir. Sınav Kaygı Envanteri, "Kuruntu Kaygısı" ve "Duyuşsal Kaygı" olarak adlandırılan iki alt testten meydana gelmektedir. Deneyssel yöntemin uygulandığı çalışmada öntest son test verileriyle deney ve kontrol grubu bulunmaktadır. Bireylere sınav kaygı envanteri uygulanmış, bu envanter sonunda elde edilen ham puanlar, "Sınav Kaygı Envanteri" inde yer alan kız ve erkek olma durumuna göre standart toplam puanlara (Standart T- Puanları) dönüştürülmüştür. Uygulama başında her iki gruba Sınav Kaygı Envanteri uygulanmıştır. Bu basamaktan sonra sekiz haftalık bir süre ile deney grubuna, sınav kaygısını önlemeye yönelik psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Program sonucunda deney ve kontrol gruplarına son-test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön-test ve son-test ölçümleri (The StatisticalPacket

for Social Sciences) SPSS programına girilerek analiz edilmiştir. Bu doğrultuda uzaktan eğitim sürecinde psikoeğitim programlarının sınav kaygısını önlemede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: kaygı, sınav kaygısı, uzaktan eğitim, psikoeğitim, program, ortaöğretim.



ABSTRACT

Master Thesis

The Effect of Psycho-education Programs on the Test Anxiety of Secondary Education Students in the Distance Education Process

Meltem TÜRKER

Fırat University

Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Department of Education Programs and Instruction

Elazig, 2021, Page: xvi + 141

Coping with anxiety is of great importance in increasing the quality of life of individuals and providing life satisfaction. Today, the fact that performance-based study results provide some data on career planning emphasizes the necessity of controlling anxiety and demonstrating talent with the highest efficiency. In this study, it is aimed to measure the effectiveness of cognitive behavioral approaches, which are considered to be the most effective approach in controlling test anxiety, in the context of psychosocial education programs. It is thought that this study will be an important issue in terms of being remedial and instructive within the scope of preventive guidance.

The study groups in the study consisted of a total of 20 female students, 10 of whom were in the experimental group and 10 were in the control group, who were educated in secondary education with high level of examination anxiety. The research is carried out on a distance education platform. The data collection tool of this research is the Test Anxiety Inventory developed by Spielberger et al. (1980) and adapted into Turkish by Öner and Albayrak-Kaymak (1990). The Exam Anxiety Inventory consists of two subtests named "Delusion Anxiety" and "Affective Anxiety". In the study where the experimental method is applied, there are experimental and control groups with pre-test post-test data. Exam anxiety inventory will be applied to individuals, and the raw scores obtained at the end of this inventory will be converted into standard total scores (Standard T-Scores) according to the status of being male or female in the "Exam Anxiety Inventory". Exam Anxiety Inventory will be applied to both groups at the beginning of the application. After this step, a psycho-education program will be applied to the experimental group for a period of eight weeks to prevent test anxiety. At the end of the program, a post-test will be applied to the experimental and control groups. Pre-test and post-test measurements (The Statistical Packet for Social Sciences) will be entered into the SPSS program and analyzed. In this direction, it was concluded

that psychoeducation programs in the distance education process are effective in preventing test anxiety.

Keywords: anxiety, test anxiety, distance education, psychoeducation, program, secondary education.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BEYANNAME	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR/SİMGELER LİSTESİ.....	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Araştırmanın Tanımları.....	5
1.7. Araştırmanın Denenceleri	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kaygı.....	7
2.1.1. Kaygı kavramı	7
2.1.2. Kaygının tarihçesi.....	7
2.1.3. Kaygı, korku ve stres	8

2.1.4. Kaygıya kuramsal bakışlar	10
2.1.4.1. Psikanalitik kurama göre kaygı.....	10
2.1.4.2. Davranışçı kurama göre kaygı	12
2.1.4.3. Hümanistik kurama göre kaygı.....	12
2.1.4.4. Bilişsel kurama göre kaygı	12
2.1.4.5. Varoluşçu kurama göre kaygı	13
2.1.4.6. Richard Alpert ve Ralph Haber'e göre kaygı	14
2.1.4.7. Diğer kuramcılara göre kaygı	14
2.1.5. Kaygının belirtileri	14
2.1.5.1. Psikolojik belirtiler	15
2.1.5.2. Fizyolojik belirtiler	15
2.1.5.3. Bilişsel belirtiler.....	15
2.1.6. Kaygının etkileri	15
2.1.7. Kaygının nedenleri	16
2.1.8. Kaygı çeşitleri.....	18
2.1.8.1. Olaya bağlı kaygı	18
2.1.8.2. Kişiliğe bağlı kaygı (Sürekli kaygı)	19
2.1.8.3. Durumluk kaygı	19
2.1.8.4. Performans kaygısı	20
2.1.8.5. Sınav kaygısı.....	21
2.2. Sınav kaygısı kavramı	21
2.2.1. Sınav kaygısının tarihçesi.....	22
2.2.2. Sınav kaygısı ve akademik performans	23
2.2.3. Sınav kaygısının boyutları	26
2.2.3.1. Fiziksel boyut.....	26
2.2.3.2. Bilişsel boyut	27

2.2.3.3. Duygusal boyut	28
2.2.3.4. Davranışsal boyut	29
2.2.4. Sınav kaygısının belirtileri	29
2.2.5. Sınav kaygısının etkileri	30
2.2.5.1. Fizyolojik etkiler	31
2.2.5.2. Düşünsel etkiler	33
2.2.5.3. Davranışsal etkiler	33
2.2.6. Sınav kaygısının nedenleri	33
2.2.7. Sınav kaygısına etki eden faktörler	36
2.2.7.1. Cinsiyet	36
2.2.7.2. Kişilik	37
2.2.7.3. Psikolojik durum	38
2.2.7.4. Sosyo-ekonomik durum	40
2.2.7.5. Öz güven	40
2.2.7.6. Öğretmen yaklaşımı	42
2.2.7.7. Anne- baba eğitim durumu	42
2.2.7.8. Benlik saygısı	42
2.2.7.9. Mükemmeliyetçilik	43
2.2.8. Sınav kaygısı modelleri	43
2.2.8.1. İstek modelleri	43
2.2.8.2. Eksiklik modelleri	44
2.2.8.2.1. Bilişsel dikkat modeli	44
2.2.8.2.2. Çalışma becerileri yetersizliği modeli	45
2.2.8.3. Öğrenme bozukluğu modeli	46
2.2.8.4. Sosyal öğrenme modeli	46
2.2.8.5. Çağdaş bilişsel motivasyon modelleri	46

2.2.8.5.1. Kendilik düzenleme (Öz düzenleme) modeli.....	47
2.2.8.5.2. Kendilik değeri modeli.....	47
2.2.8.6. İşlemsel modeller.....	47
2.2.8.6.1. Spielberger'in sürekli durumluk kaygı modeli	47
2.2.8.6.2. İşlemsel süreç modeli.....	48
2.2.9. Ergenlik döneminde sınav kaygısı.....	48
2.2.10 Sınav kaygısı yaşayan ve yaşamayan arasındaki farklar	50
2.2.11 Sınav kaygısıyla baş etmek	51
2.2.12. Sınav kaygısının kontrol edilmesiyle ilgili yaklaşımlar	52
2.2.12.1. Bilişsel yaklaşım	52
2.2.12.2. Davranışçı yaklaşım.....	54
2.2.12.3. Bilişsel davranışçı yaklaşım.....	54
2.2.13. Sınav kaygısının azaltılmasında kullanılan teknikler	55
2.2.14. Sınav kaygısı alanında kullanılan ölçekler	57
2.3. Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Sınav Kaygısının Yeri	57
2.3.1. Psikolojik danışma ve rehberlik grup türleri	58
2.3.1.1. Görev- iş yönelimli gruplar.....	58
2.3.1.2. Psikolojik danışma grupları	58
2.3.1.3. Psikoeğitim ve rehberlik grupları	61
2.3.1.4. Psikoterapi grupları.....	65
2.3.1.5. Destek ve kendine yardım grupları	66
2.3.1.6. Konsültasyon grupları.....	67
2.3.1.7. Etkileşim grupları	67
2.3.1.8. Maraton grupları	68
2.4. Psikoeğitim grupları ve uygulama aşamaları	68
2.4.1. Grup öncesi hazırlık	70

2.4.2. Grup oturumlarının içeriği ve ana hatları	76
2.4.3. Kurum ve okul desteği.....	78
2.4.4. Gruba üye seçme	79
2.4.5. Grup liderinin hazırlığı	80
2.4.6. İzleme ve değerlendirme	81
2.5. Uzaktan Eğitim.....	82
2.6. Sınav kaygısı ile ilgili yapılmış çalışmalar	83
2.6.1. Sınav kaygısı ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar	83
2.6.2. Sınav kaygısı ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar.....	87
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	89
III. YÖNTEM.....	89
3.1. Araştırmanın yöntemi.....	89
3.2. Çalışma grubu	89
3.3. Veri toplama araçları.....	90
3.3.1. Sınav kaygı envanteri	90
3.3.1.1 Kuruntu kaygısı (worry) alttesti.....	91
3.3.1.2. Duyuşsal (Emotional) kaygı alttesti.....	91
3.3.2. Kişisel bilgi formu	91
3.4. Araştırma Süreci.....	92
3.5. Verilerin Analizi.....	96
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	99
IV. BULGULAR VE YORUM	99
4.1. Araştırmanın denencelerine dair bulgular	99
4.1.1. Araştırmanın birinci denencesine dair bulgular	99
4.1.2. Araştırmanın ikinci denencesine dair bulgular	100
4.1.3. Araştırmanın üçüncü denencesine dair bulgular	100

4.1.4. Araştırmanın dördüncü denencesine dair bulgular.....	101
4.1.5. Araştırmanın beşinci denencesine dair bulgular.....	102
4.1.6. Araştırmanın altıncı denencesine dair bulgular	103
4.1.7. Araştırmanın yedinci denencesine dair bulgular	103
4.1.8. Araştırmanın sekizinci denencesine dair bulgular.....	104
BEşİNCİ BÖLÜM.....	106
V. TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	106
5.1. Tartışma.....	106
5.2. Sonuç.....	108
5.3.Öneriler	109
KAYNAKÇA.....	111
EKLER	134
ÖZ GEÇMİş	141

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	Korku ve kaygı arasındaki farklar (Rachman,2013).....	9
Tablo 2	Verilerin dağılımına ilişkin Shapiro-Wilks Testi sonuçları	98
Tablo 3	Deney grubu Öntest-Sontest Sınav Kaygısı Puanı Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 4	Kontrol Grubu Öntest-Sontest Sınav Kaygısı Toplam Puanı Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları.....	100
Tablo 5	Deney grubu Öntest-Sontest Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Boyutu Puanı Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları	101
Tablo 6	Deney grubu Öntest-Sontest Sınav Kaygısı Duyuşsal Alt Boyutu Puanı Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları	101
Tablo 7	Deney grubu Sontest ile Kontrol Grubu Son Test Sınav Kaygısı Puanı Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları	102
Tablo 8	Deney grubu Sontest ile Kontrol Grubu Son Test Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Boyutu Puanı Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 9	Deney grubu Sontest ile Kontrol Grubu Son Test Sınav Kaygısı Duyuşsal Alt Boyutu Puanı Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları ..	104
Tablo 10	Deney Grubu Sontest Sınav Kaygısı Toplam Puanı Ortalamaları İle İzleme Oturumu Sınav Kaygısı Toplam Puanı Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları ..	105

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı Ters U Grafiği.....	24
Şekil 2	Kaygı ve Akademik Başarının Teorik Modeli.....	25
Şekil 3	Psiko-Eğitim Grupları.....	62



EKLER LİSTESİ

Ek 1 Öğrenci Tanıma Formu.....	134
Ek 2 Sınav Kaygısı Envanteri	136
EK 3 Etik Kurul Raporu	138
EK 4 Orijinallik Raporu	140



KISALTMALAR/SİMGELER LİSTESİ

APA	: Amerikan psikoloji derneği
BDT	: Bilişsel davranışçı terapi
DSM	: Ruhsal bozuklukların tanısı ve istatistiksel el kitabı



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Kaygı, baskı altında yaşanabilen olağan bir duygu olmasıyla birlikte yaşamın içinden bir durumdur. Bireyler için sınav stresli ve endişeli bir deneyimdir. Her birey anksiyetenin etkilerini teste göre farklı şekillerde deneyimler ve hisseder. Aslında, bazı endişelerin en iyi performans üzerinde olumlu bir etkisi olabilir. Anksiyete sırasında salgılanan adrenalin miktarı, uyarılma ve konsantrasyonda önemli rol oynar. Ancak aşırı anksiyete durumunda salgılanan güçlü adrenalin, bilginin aktarılmasını engelleyerek bazı fiziksel semptomlara ve paniğe neden olabilir (Baldık, 2004). Hafif ila orta dereceli kaygı, öğrenmeyi ve performansı artırabilir. Örneğin, bir sonraki testteki veya bir tenis maçındaki performansla ilgili biraz endişe gerçekten başarıya yardımcı olabilir. Öte yandan, hafif ve orta düzeyde anksiyete uyum için değerlidir, kronik veya şiddetli anksiyete ise uyum problemleri oluşturabilir (Butcher, Mineka & Hooley, 2013).

Üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanan kişilerin kaygı düzeylerinin dahiliye hastalarına göre fazlasıyla yüksek olduğu tespit edilmiştir (Baltaş, 1999). Bu yönden bakıldığında sınav kaygısı, öğrencilerin kontrol etmesi ve baş etmesi gereken ciddi bir olgudur. Psikolojik eğitim grupları, kaygıyı kontrol altına almak ve kişilere yaşamsal becerilerini kazandırmak için çoğunlukla kullanılmaktadır; amacı, üyelere yaşamda sorunlara neden olabilecek bazı sorunların kaynaklarını ortadan kaldırmak, farkındalıklarını artırmak için gerekli bilgi ve yaşam becerilerini kazandırmaktır. Hayatlarını genellikle iyi yönetebilen bireylerin sorunlarıyla daha iyi başa çıktıkları görülmektedir (Corey-Corey, 2013). Bu grupların temel amacı, bilgi ve becerilerdeki eksiklikleri ortadan kaldırarak hayata uyum yeteneklerini geliştirmek ve psikolojik sorunları önlemektir ve bu yöntem çoğunlukla danışanların başa çıkma becerilerinin psikolojik eğitim modeline dayalı bilişsel davranış becerileri öğretme yöntemini benimser (Çakır, 2011).

Bilişsel davranışçı yöntemler, düşünme stillerinin davranış üzerindeki etkisine dayanan bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu yöntemlere göre olayların kişisel yorumları, bu durumu yaşayan bireylerde belirli duygusal tepkilere neden olacaktır

(Beck, 2008). Bilişsel davranış yöntemi, genellikle bilişsel yöntemin temel ilkeleri ile davranış yönteminin birleştirilip bütünleştirilmesiyle geliştirilen bir teoridir (Piştof ve Şanlı, 2013). Duygudurum bozukluklarının bilişsel türüne dayalı bilişsel davranışçı terapi, kişilerin yaşadıkları vaka ve olguları nasıl değerlendirdiklerini belirlemeyi amaçlar ve danışmanların rehberliğinde bu kişilerin hissettikleri davranışların önceki deneyimleriyle ilişkili olduğunu söyler (Beck ve Emery, 2011).

Bilişsel davranışçı terapi (BDT) 21.yy'da danışmanlık pratiğinde ana yöntemlerden biri olmuştur. Bilişsel davranışçı terapi, benzeşik esas anlayışlara dayanan bir çeşit danışmanlık türünü içeren genel bir tanımdır. Bu modellerde çoğunukla tercih edilen iki model, rasyonel duygusal davranış terapi ile bilişsel terapidir. Son yıllarda bu yöntemlerin psikolojik danışma ve rehberlik alanında olduğu kadar ruhsal bozukluğu olmayan çocuk, ergen ve yetişkinlerde de yaygın olarak kullanıldığı dile getirilmektedir (Karakaya ve Öztıp, 2013; Bozanoğlu, 2005). Neuderth, Jabs ve Schmidtke (2009), bilişsel davranışçı terapinin test kaygısını azaltmada diğer müdahale türlerinden daha etkili olabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca Zülemyan (1979), araştırmasında bilişsel terapi, bilişsel davranışçı terapi ve sistemik duyarsızlaştırma yöntemlerini kıyaslamış ve bilişsel davranışçı terapinin daha etkili bir tedavi olduğuna işaret etmiştir. Pek çok çalışma, bilişsel davranışçı terapinin sınav kaygısını azaltmanın en etkili yolu olarak kabul edildiğini ve anksiyete ve anksiyete bozukluklarını etkili bir şekilde tedavi edebileceğini göstermiştir (Cuijpers ve diğerleri, 2016). Diğerleri, test kaygısını kontrol etmek için bilişsel davranışçı terapi ve beceriye yönelik yöntemlerin kullanılmasının müdahalenin etkinliğini artırabileceğine inanmaktadır (Ergene, 2003; Von Der Embse ve diğerleri, 2013). Bu araştırmada; bir sorunun cevabı, yani psiko-eğitim deneyiminin bilişsel davranışçı yöntemlerle hazırlanan grubun sınav kaygısını ne ölçüde etkilediğini bulunacaktır. Bu amaçla, psikolojik eğitim programları ile sınav kaygısı arasındaki ilişki tartışılacaktır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Yalom (2012), grup yaşantılarının birtakım sorun ve problemlerle baş edebilme noktasında bireysel yaşantılara göre çok daha avantajlı olduğunu, grup paylaşımlarının bireylere umut aşılama da fazlasıyla etkili olduğunu dile getirmiştir. Aynı zamanda grup yaşantıları tek seferde birden fazla kişiye yardım edebilme noktasında da oldukça verimli

bir çalışma tarzıdır (Corey, 2008). Yaşamlarını doğru ve iyi şekilde idame ettirebilen bireylerin günlük hayatta ya da belirli dönemlerde karşılaştıkları problemlerle baş edebilmeleri, farkındalık kazanmaları ve uyum sağlayabilmeleri gibi pek çok noktada bilgi ve beceri kazanabilmelerini sağlayan psikoeğitim programlarının kaygı ve sınav kaygısıyla baş edebilme konusunda etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Yüksel ve Öz, 2018; Ayres, Bankman, Fried ve Luce, 2017; Demirci ve Erden, 2016, s.; Siyez ve Tuna, 2016; Von DerEmbse, Barterian ve Segool, 2013, 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, 2011; Uşaklı ve Yapıcı, 2001). İnsanlar hayatlarının belirli dönemlerinde kaygıyla karşı karşıya kalırlar. Özellikle öğrenciler neredeyse her eğitim kademesinde sınav kaygısı yaşamaktadırlar. 2020 yılı başında araştırma yapılan ilde yaşanan doğal afet, sonrasında karşı karşıya kalınan pandemi sürecinin eğitimi sekteye uğratması, sınavlar konusundaki belirsizlikler öğrencilerin sınav kaygısını çok daha yoğun hissetmelerine neden olmuş ve bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Tüm bunlar neticesinde araştırmanın konusu psikoeğitim programlarının ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Baltaş (1999)'ın yapmış olduğu bir çalışmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeylerinin genel cerrahi hastalarından çok daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin sınav kaygısını erkek öğrencilerden daha fazla yaşadığı görülmüştür (Aba, 2018). Sınava hazırlanma sürecinin bir hastalık sürecinden çok daha yıpratıcı geçtiği yapılan araştırma sonucunda somut olarak ortaya konmuştur. Bu çalışmayla sınava hazırlanma sürecinde olan bireylerin yaşayacakları kaygı durumunun ortaya çıkarılabileceği olumsuz durumları önleme, baş edebilme, yaşamsal beceri geliştirme noktasında psikoeğitim programlarının etkili olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde birçok eğitim kurumu ve kademesine geçiş döneminde öğrenciler sınavla karşı karşıya kalmaktadırlar. Sınav sürecinin doğal bir getirisi ise heyecan, telaş, merak,

endişe gibi hayatın içinden duygulardır. Bu duygular ve duyguların şiddet ve boyutları bireyden bireye değişmekle beraber yüksek kaygı durumlarına sebep olabilmektedir. Kaygıyı önlemek ve kaygıyla baş edebilmek gerçek performansın sergilenmesi açısından büyük bir önem arz etmektedir. Başarıya giden yolda kaygıyla baş edebilmenin önemine dikkat çekmeyen ve kaygının çalışıldığı pek çok araştırma mevcuttur (Genç ve Kutlu, 2018; Göveç ve Başgöl, 2017; Demirci ve Erden, 2016; Kaya, 2015; Seçer, 2013; Bozanoğlu, 2005; Erkan, 1994). Yapılan çalışmalarda deneysel çalışmaların sayıca azlığı, sınav kaygısını daha çok hisseden kız öğrencilerle sadece yapılmış çalışmanın bulunmaması, deneysel çalışmalarla eğitim programlarının etkilerinin daha iyi gözlenebilir olması, sebep sonuç ilişkisi kurulabilmesi, tekrarlanabilir olması sebebiyle literatüre bu alanda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bunlara ek olarak sınav kaygısının rehberlik hizmetlerinin bir konusu olması da hazırlanan psikoeğitim programının önleyici rehberlik kapsamında ortaöğretim kurumlarında uygulanabilir etkinliklere destek olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Aşağıdaki durumlar araştırmanın sayıltıları olarak kabul edilmektedir.

1. Araştırmaya katılan 12. Sınıf öğrencileri süreç boyunca gerçekleştirilen uygulamalara gönüllü olarak katılım göstermiştir.
2. Araştırmaya katılan grup bireyleri öntest ve sontest sınav kaygısı envanterini samimi ve tarafsız bir şekilde cevaplamışlardır.
3. Çalışma süresince deney ve kontrol grubu bireylerinin deney şartları dışında yaşadıkları durum ve etkilenmelerin eşit olduğu ve ayrıca bir etki ve yaşantı durumunun olmayacağı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmadaki kaygı puanları, Albayrak-Kaymak (1985) ve Öner (1990) tarafından Türkçeye çevrilen “Sınav Kaygı Envanteri” inden elde edilen puanlar ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın çalışma grubu, Elazığ Cumhuriyet Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Fen ve Sosyal Bilimler Proje okulu 12. sınıfına devam eden 10 deney ve 10 kontrol grubunu oluşturan toplam 20 kız öğrenci ile sınırlıdır.

3. Araştırma değişkeni sınav kaygısını önelemeye yönelik hazırlanmış olan psikoeğitim programı ile sınırlıdır.

4. Araştırma verileri sekiz oturumluk psikoeğitim programı ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Kaygı: İnsanların uyarıldıklarında karşılaştıkları fiziksel, duygusal ve psikolojik değişikliklerin neden olduğu uyarılma, merak, endişe ve korku durumudur.

Sınav kaygısı: Test kaygısı, insanların herhangi bir değerlendirme sırasında kendilerini tehdit altında veya tehlikeli hissettikleri anlamına gelir.

Psikoeğitim programları: Bu programlar genellikle beceri geliştirme, bilişsel stil ve hedeflere ulaşmak için stratejilere odaklanan rehberlik programlarıdır.

1.7. Araştırmanın Denenceleri

Araştırmanın denenceleri şunlardır:

1. Psikoeğitim programı uygulamalarına katılan deney grubu bireylerinin öntest sınav kaygısı puanı ortalamasıyla sontest sınav kaygısı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Psikoeğitim programlarına katılmayan kontrol grubu bireylerinin öntestortalama puanlarıyla sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. Psikoeğitim programı uygulamalarına katılan deney grubu bireylerinin öntest kuruntu alt boyutu ortalama puanlarıyla sontest kuruntu alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
4. Psikoeğitim programı uygulamalarına katılan deney grubu bireylerinin öntest duyuşsal alt boyutu ortalama puanlarıyla sontest duyuşsal alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

5. Psikoeğitim programı uygulamalarına katılan deney grubu bireylerinin sontest ortalama puanlarıyla kontrol grubu bireylerinin sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
6. Psikoeğitim programı uygulamalarına katılan deney grubu bireylerinin sontest kuruntu ortalama puanlarıyla kontrol grubu bireylerinin sontest kuruntu ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
7. Psikoeğitim programı uygulamalarına katılan deney grubu bireylerinin sontest duyuşsal ortalama puanlarıyla kontrol grubu bireylerinin sontest duyuşsal ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
8. Psikoeğitim programı uygulamalarına katılan deney grubu bireylerinin sontest toplam puanlarıyla izleme toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu kısmında önce kaygı, kaygının tarihçesi, kaygı çeşitleri, sınav kaygısı ve sınav kaygısını önlemek ve kontrol altında tutabilmek için kullanılan teknikler üzerine bakış açıları tanıtılmış, daha sonra sınav kaygısını azaltma yöntemlerine odaklanılmış ve sınav kaygısı ile ilgili yurtiçi ve uluslararası araştırmalar belirtilmiştir.

2.1. Kaygı

Aşağıda kaygı ve kaygı ile ilişkili kavramlar açıklanmıştır.

2.1.1. Kaygı kavramı

Her ne kadar kaygı psikoloji alanındaki bilim adamlarınca insanların ana özelliklerinden biri olarak kabul edilse de, kaygının genel bir tanımı yoktur ve farklı şekillerde tanımlanmıştır. Freud (1936), kaygıyı güçlü ve istenmeyen koşullar altında hissedilebilecek bir şey olarak tanımlamaktadır ve Miller (1951), bunu korku benzeri ve önceden tanımlanmış bir yanıt olarak tanımlamaktadır. (Akt. Karcıoğlu ve Balkaya, 2018). Psikolojik literatürde kaygının açıklaması, insanların uyarıldıklarında karşılaştıkları fiziksel, duygusal ve psikolojik değişikliklerin neden olduğu uyarılma durumu olan merak, endişe ve korkunun sözlük anlamıdır (Kaya ve Varol, 2004). Budak'ın (2003) ifadesiyle, kaygı, talihsiz bir karşılaşmada belirsizlik veya tehlike, tedirginlik veya korkunun neden olduğu endişe durumudur.

2.1.2. Kaygının tarihçesi

Kaygı kelimesinin tarihine bakarken, Latince zor veya boğucu durumu tanımlamak için kullanılan bir kelime olan anxiety ile karşılaşılmaktadır. Anxiety kelimesi Türkçe anksiyeteye çevrilir ve bu şekilde literatüre yansıtılır. Kaygı özellikle psikolojide, 20. yüzyılın ikinci yarısında önem kazanmış ve bu konuda çok araştırma yapılmıştır. Anksiyete bozukluğunu kullanan, araştıran, sebebini belirleyen ilk bilim insanı, Sigmund

Freud'dur (Freud, 1926; Şahinler, 2018). O, kaygının, bireylerin fiziksel veya sosyal ortamlarının yarattığı tehlikelere karşı uyanık olmalarını, gerekli uyumu sağlamak ve yaşamı sürdürebilmelerini sağlayan bir faktör olduğuna inanmaktadır (Freud, 1926; İliç, 2016).

Anksiyetenin bir öğrenme mirası ürünü olup olmadığı konusundaki anlaşmazlıklar devam etse de; Cattell ve Scheier (1958), ilk önce bu belirsizliğin sebebini iki farklı durumda kullanmıştır. Daha sonra 1966'da Spielberg iki farklı kaygı durumundan bahsetmiştir: durumluk kaygı ve sürekli kaygı (Akt. Coşkun, 2017; Hanımoğlu, 2010; Özusta, 1995).

2.1.3. Kaygı, korku ve stres

Anksiyete, stres, korku ve kaygı tanımları çoğunlukla birbirleriyle kaynaşmış gibi kullanılır. İlişkili olmalarına rağmen, birbirlerinden bazı yönlerden farklıdırlar. Bu nedenle, stres, kaygı, korku ve kaygı kavramları arasındaki fark şudur: Stres, bireyin iç ve dış uyaranlardan kaynaklanan fizyolojik, bilişsel ve sosyal dengenin bozulmasına verdiği tepki olarak kabul edilir (Budak, 2009). Hause'a göre (1981), bir organizmanın maruz kalabileceği duruma direnme yeteneğinden yoksun bırakılması durumunda stres zor bir durumdur (Akt., Köknel, 1989). Tehdit altındaki ortam, canlının fiziksel ve psikolojik sınırları nedeniyle, kendini tehlikede hissetmesine ve reaksiyon modunu aktive etmesine sebep olur. Eğer halledilebilecek bir durum varsa, bir "savaş" karşı önlemleri formüle edecek ve yeni duruma uyum sağlayacak, eğer cevap veremezse, bu durumdan "kaçış" yanıtı ile kaçınır. Bu davranış modelini ortaya koyan durum stresdir (Baltaş ve Baltaş, 2004). Bu tanımlardan, stresin bir duruma tepki olduğu ve endişenin duygusal bir durumu temsil ettiği anlaşılabilir. Çevresel koşullar stres için daha etkili olmasına rağmen, kaygı iç süreçler aracılığıyla inanç ve düşüncelerle oluşur ve stres belirtileri olarak ortaya çıkar. Stres ve kaygı olguları birbirinden ayrı olmakla birlikte tetikleyicileri de birbirinden farklıdır. Endişenin nedeni belirsizdir, ancak bir nedenden dolayı stresli olabilir. Literatür araştırmasında bu farkı doğrudan kanıtlayan bir metin olmadığından, bu farkı kavramsal bir tanımla açıklamaya çalışır. Anksiyete ve korku da birbirlerini açıklamak için sıklıkla kullanılır. Korku, sözlü ifade yoluyla kolayca ifade edilebilir; yükseklik, karanlık ve kapalı ortam gibi korkuyu ifade edebilen nesneler söylenebilir. Kaygı, nesnesiz bir korku halidir. Bu, doğal belirsizlik nedeniyle daha

rahatsız edici olarak kabul edilmektedir (Salecl, 2004). Hoimar van Dittfurth'a (1991) göre, insanlar onu yenme cesaretini gösterebilir, çünkü o özel bir korku nesnesidir, fakat kaygı ancak korku aşıldıktan sonra çözülebilecek daha geniş kapsamlı bir olaydır. Korku ve kaygının sebep olduğu bedensel semptomların benzerliği (hissi) ve kaçınma davranışı aralarındaki farkın anlaşılmasını zorlaştırabilir. Fiziksel tehditlere ve kişisel tehditlere verilen yanıtlar, insanların korku ve endişe arasında ayırım yapmalarına yardımcı olabilir (Özer, 2002). Kısacası, korku ve kaygı arasında fark yaratan önemli bir faktör, nesnenin durumu, ciddiyeti ve süresi olarak ifade edilir. Anksiyete nesnesi belirsiz olduğunda, insanların endişe ettiği şey açıktır. Korku anksiyeteden daha ciddi fakat zaman bakımından çok daha kısadır (Cüceloğlu, 1993). Özer (2002)'e göre bir durum karşısında birey kendini bedensel olarak baskı altında hissediyor ve buna bir tehdit anlamı yüklüyorsa bu korkuya; kişiliğine karşı bir tehdit olarak algılıyorsa bu kaygıya işaret etmektedir.

Tablo 1

Korku ve kaygı arasındaki farklar (Rachman, 2013)

KORKU	KAYGI
Birey tehdide odaklanır	Tehdidin nedeni belli değildir
Korku ve tehdit arasında anlaşılabilir bir ilişki vardır	Kaygı ve tehdit arasında belirsiz bir ilişki vardır
Genellikle olaylardan kaynaklanır	Genel 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

Anksiyete, gelecekte oluşabilecek belirsiz, kontrol edilemeyen kayıplarla ilgili tehditlerin değerlendirilmesiyle ortaya çıkan öznel bir duyumdur. Anksiyete duygusal bir durumdur: Beyin çeşitli tehditlere cevap verdiğinde, sadece sıkıntıya neden olmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal yaşamda zorluklara neden olur ve insanların benlik saygısını azaltır (Bentel, 2015).

Amerikan Psikoloji Derneği'nin (APA) tanımına göre, anksiyete, endişe verici fikirler ve yükselen kan basıncı gibi fizyolojik değişiklikler olarak ortaya çıkan, iç veya dış kaynaklardan geleceğe yönelik bir tehlike hissi ile ortaya çıkan bir stres durumudur (Zarate, 2012). Genel olarak kaygı, hissedilebilecek bir tehlikeye hazırlanırken zayıflık hissinin ortaya çıktığı bir durumu ifade eder (Aydın ve Zengin, 2008). Kaygı, gelecekle ilgili kaygı, karamsarlık, korku ve umutsuzluk duygularını ifade eder, çünkü insanlar gelecekte oluşabilecek tehlikeler hakkında "güvensiz" hissederler (Erözkan, 2011).

2.1.4. Kaygıya kuramsal bakışlar

Başarır (1990), kaygı sorununun bir yüzyıl boyunca birçok teorisyenin ve araştırmacının merakı olduğuna ve son yirmi beş yılda daha sistematik hale geldiğine dikkat çekti. Kaygı, bazı teorilerin kişiliğini oluşturan temel güç haline gelmiştir ve belirli teorilerin ikincil bir faktörü olarak, kişilik gelişiminin duygusal temeli olarak kabul edilmiştir (Köknel, 1985). Kaygı, kişilik yapısında ve davranışlarımızda da rol oynar (Öztürkve Uluşahin, 2011). Araştırmacılar ve teorisyenler de bu konuda araştırma yapmışlardır. Bu araştırmacı ve yöntemlerden bazıları aşağıda verilmiştir (Öztürk, 2008).

2.1.4.1. Psikanalitik kurama göre kaygı

İlk psikanalitik kuramcı olan Freud, ilk önce kaygıdan bahsetmiş ve kaygının kişilik oluşumunun temelini ifade ettiğini ifade etmiştir (Manav, 2011). Freud'a göre, ilk kez endişeli hissettiğimiz zaman, doğduğumuz andır. Doğumdan önce insanlar ışık, gürültü ve ısı gibi birçok uyaran tarafından korunan bir ortamla karşılaşacaklardır. Bu duruma uyum sağlamak için, bebeklerde ani solunum, hızlı kalp atışı ve ağlama gibi yetişkinlerde anksiyete ataklarına benzer reaksiyonlar görülür (Genç, 2013). Freud zamanla kaygı hakkında farklı görüşler yapmıştır. İlk olarak kaygının önce motivasyonun neden olduğu gücün bastırılması olduğuna dikkat çekti ve sonra kişinin

kendini algılama biçimine dayanarak kendine zarar verecek şekilde ortaya çıkmıştır ve baskılama mekanizmasının bunun olmasını engelleyebileceğine dikkat çekmiştir (Freud, 1965).

Yalom (2001), Freud'un teorisini açıklarken, çaresizliğin başlaması beklentisi biçimindeki kaygının çaresizliğe bir yanıt olduğunu belirtti. Freud'a göre, kaygı üç kategoriye ayrılmaktadır. Buna göre gerçek kaygı aslında korku ile aynıdır. Birey duygusal tepkisine sebep olan riskli durumun bilincindedir. Ahlaksal kaygı, üst benliğin, alt benliğin arzusunu bastırdığı ve süperegodan kaynaklandığı içsel bir hissi ifade eder. Öte yandan, nevrotik anksiyete bozukluğu, bu tür anksiyetede bireylerin kendini savunma yeteneklerinin zayıflayacağı ve bunun da bireylerin savunma mekanizmalarının kullanılmasına sebep olacağına dair endişe duymaktadır (Burger, 2006).

Freud hayatta hiçbir şeyin tesasüf olmadığına inanır. Tüm amaç adapte olmaktır. Bireyler fiziksel veya çevresel olarak algılanan tehditlere adapte olarak hayatta kalabilirler. Fakat nevrotik anksiyete bozukluğu olan insanlar uyum sağlama yeteneklerini kaybetmişlerdir (Gökçedağ, 2001). Nörolojik bozukluğunun doğası ve yoğunluğu, diğer anksiyete bozukluğu tiplerinden ayrılmaktadır. Nörolojik kaygı temel olarak mantığı içerir ve sebebi belirsizdir. Geçmiş bebeklik ve çocukluğa dayanmaktadır (Yanbastı, 1996).

Karen Horney'e göre, tehlikeli kabul edilen şey insanların bu konuda ne hissettikleridir. Ona göre, kaygının temel nedeni insanların çocukluğunda kabul edilemez hissetmeleridir. Kaygı derecesi kişiye atfedilen değere, tehlikenin önemine ve kişisel savunma yöntemlerinin etkinliğine bağlı olarak değişmektedir (Akt., Yanbastı, 1996). Honey kaygısını çocukluğuna bağlamış olmasına rağmen, bunun tek başına yeterli olmadığını da belirtmiştir. İnsanların “ana kaygısı” doğaya ve ölüm gücüne olan umutsuzluklarıdır (Çavuşoğlu, 1993). Ona göre, bir kişi kendini aşağıdaki dört seçenekle koruyabilir: sevgi, yabancılaşma, güç ve teslimiyet (Horney, 1937). Harry Stuck Sullivan'a göre, kaygı özyapısal durumdan değil kişilerarası iletişim ve etkileşimden kaynaklanmaktadır. Ebeveynler için empati yöntemleri, yanlış ebeveyn tutumları ve ceza yöntemleri ve tutarsız davranışlar endişeye neden olabilir (Akt., Gökçedağ, 2001). Davranışlar ve deneyimler çeşitlendikçe bebek kaygısı kaybolur, bu kaygıyı ayırt eder ve azaltır (Yanbastı, 1996).

2.1.4.2. Davranışçı kurama göre kaygı

Davranış teorisinin temeli öğrenmektir. Uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağlantı öğrenmeyi mümkün kılar (Morris, 2002). Bu teoriye göre, öğrenme iç ve dış etkilere dayalı olarak ortaya çıkan deneyimlerden dolayı kaygıdır. Bu bağlantılar tarafından kurulan ilişki ortadan kalkarsa, reaksiyon da ortadan kalkabilir (Sazak ve Ece, 2004). Anksiyete reaksiyonlarına yol açan koşullu bir uyarının geliştirilmesi, bu sürecin insan öğrenme süreci olduğunu ve insanların bundan kaçınmanın yollarını aradığını gösterir (Palti, 2012). Alyaprak (2006), Dollar ve Miller'ın kaygı oluşumunun, bireylerin ağrıyı önlemek için kurdukları dürtü sisteminden kaynaklandığına dikkat çekti. Öğrenme yöntemi teorisine göre, uyarıcıların anksiyete nötr uyarıları ve ağrı uyarıları ile eşleştirilmesinden kaynaklanan kaygı, insanlar uyarılara genelleştikçe yaygınlaşır. Anksiyete bozukluğunu patoloji yapan fenomen, kök nedeni değil, ciddiyeti, sıklığı ve önemidir (Öner, 1977).

2.1.4.3. Hümanistik kurama göre kaygı

Hümanistik yaklaşım, bireye birey olarak değer verir ve insanlara benzersiz ve değerli bir varlık olarak davranır ve özellikle Maslow ve Rogers'ın bakış açısıyla zamanın ihtiyaçlarını karşılamayı başarmıştır. Çeşitli davranışlar, özellikle davranış okulları ve psikanaliz ile ilgili olanlar da insanların dikkatini çekti. İnsancıl terapi; nevroz, anksiyete ve depresyonu iyileştirmek değil, zihinsel sağlığı ve kendini gerçekleştirmeyi arttırmayı amaçlamaktadır (Schultz ve Schultz, 2002). Bu nedenle, koşulsuz sevgi ve olumlu saygı, akıl sağlığının öncüsü ve kendini gerçekleştiren bireylerin temel gereksinimlerine ulaşmada ailenin ve çevrenin önemi üzerinde durulmaktadır. Aslında, sağlık gelişimi sırasında (çoğunlukla orta yaşlı ve yaşlılarda) kendilerinin farkında olan kişilerin de nevrozdan kaçınabileceği gözlenmiştir (Nelson-Jones, 1982).

2.1.4.4. Bilişsel kurama göre kaygı

Bilişsel okulun savunucularına göre, kaygının kökü insanların olayları algılama ve değerlendirmesinde yatmaktadır. İnsanların abartılı algıları nedeniyle öfke ve umutsuzluk gibi güçlü duygular güçlü bir şekilde hissedilir. Deneyimle ortak bir bağlantı

kurarak bu bilişsel süreçleri özetleyin ve kişisel tehlikenin önlenmesini içeren modeller oluşturun. Bu durumda, uyarılma bir savaş veya müdahale sisteminde meydana gelir ve kişi kaygı ve potansiyel tehlikeyi seçici olarak değerlendirir (Savaşır ve Soygüt, 2003). Anksiyete tedavisinden bahsederken Yalom (2007), Barlow'un anksiyete hakkındaki düşüncelerini olumsuz duygu ifadelerini değişen derecelerde algılayarak olumsuz geri bildirim olarak aktarmaktadır. Bu yapıda, duygusal ve bilişsel bileşenlere sahiptir ve olay kontrolden çıkacak ve uyumsuz bir çözüm olarak görünecektir. Bu durumda, kaygı düşünme sürecinin ve bilişin temeli olarak ortaya çıkar.

2.1.4.5. Varoluşçu kurama göre kaygı

Danimarkalı filozof Soren Kierkegaard kaygıyı varoluş teorisinin içeriği olarak kavramsallaştırdı. Ona göre, gelecek kaygıya neden olacak çünkü yapı belirsizlik içeriyor. Belirsizlik kaygının kaynağıdır. Bununla birlikte, bu olumlu bir durumdur çünkü insan yaşamının gelişimini destekler ve teşvik eder (Kierkegaard, 1844). Ona göre insan sadece biyolojik bir varlık değil, aynı zamanda yalnızca zihniyetle açıklanamayan bir varlıktır. Bu durumu göz önünde bulundurarak kaygının hiçlikten ve alta yatan duygulardan kurtulmanın bir yolu olduğuna inanmaktadır (Manav, 2011).

Öte yandan, Rollo May kaygıyı insanın hayatta kalmasını azaltmaya yönelik bir tehdit olarak yorumlamıştır. Ona göre, kaygı bir duygu değil, bir varoluş biçimidir. Yok olma tehdidi de dahil olmak üzere bu varoluşsal kriz, insanların yaşayabileceği en acı verici ve acı verici duygudur (Çavuşoğlu, 1993). Bu okula göre, herkes varoluşu önemsemektedir. Ölüm ve insan bilincinin belirsizliği bu kaygının temelini oluşturur. Hayatta kalma kaygısı doğal bir kaygı olsa da, hayatta kalmaya yönelik doğal olmayan tepkiler nörolojik kaygının varlığına işaret etmektedir (Korkut, 1992).

Irvin Yalom (2001) ölümün neden olduğu kaygıyı açıklamıştır. Bu nedenle, birincil ve ana endişe, bireyin var olmasına izin veren ölüm kaygısıdır. Ölüm gerçeğiyle yüzleşmek, endişe kaçınılmaz kılan gerçek yaşam için gerekli bir koşuldur. İnsanlar endişeyle ancak ölümle yüzleşerek ve bu sonuç için sorumluluk alarak baş edebilirler (Koçak ve Gökler, 2008). Otto Rank, dış dünyanın yıkıcı bireyleriyle karşı karşıya olan güvenilir bir ortamdan (annenin rahmi gibi) endişeli hissedebileceğine dikkat çekmiştir. Ona göre, kaygıya neden olan ilk koşul annenin rahmini terk etmek ve tehlike dolu güvensiz bir dünyada yaşamaya başlamaktır (Geçtan, 1989).

2.1.4.6. Richard Alpert ve Ralph Haber'e göre kaygı

Richard Alpert ve arkadaşı Ralph Haber, sınava girme baskısı nedeniyle Albert'in başarısını baskılamış ve bu baskı altında Haber daha iyi not almıştır. Buradan hareketle, anksiyeteden etkilenen iki tür öğrenci olduğu sonucuna varılmıştır. Sınav kaygısını başarıyla geçen ve sınav kaygısı nedeniyle olumsuz yönde başarısız olan öğrenci türü (Habacı, 2013).

1960'larda Richard Alpert ilk bilimsel çalışmasında sınav kaygısını incelemiş ve analiz etmiştir. Albert test baskısının başarısını azalttığını söylemesine rağmen, meslektaşı Ralph Huber bunun yerine, testten önce var olan baskının testte daha başarılı olduğunu ve testten iyi sonuçlar aldığını söylemiştir. Bu çalışmalar ve anlayışlar sayesinde Albert ve Huber iki farklı sorunun olduğunu belirtmiştir. Birincisi, kaygı nedeniyle başarı düzeyi azalan, diğeri ise başarıyı başarmak için kaygıyı başarı kaynağı olarak kullanan kişidir (Keskin, 2001).

2.1.4.7. Diğer kuramcılara göre kaygı

Erich Fromm kaygının sebebini insanların yalnız olma korkusuna bağlamıştır. İnsanların yalnızlığı, çaresizliği ve çevresel yabancılaşma endişeye neden olan faktörlerdir (Çavuşoğlu, 1993). Öte yandan, Adler kaygıyı yetersizlik duygusuna bağlamış ve kaygının aşağılık duygusu içerdiğine dikkat çekmiştir (Köknel, 1989). Geçtan (2006), kaygının bedenin dengesine müdahale eden ve bu kötüleşen dengeyi düzenleyemediğini hisseden tehlikeli durumlara bir yanıt olduğunu düşünerek Cannon'un kaygı görüşünü aktardı. Perls (1969) tarafından ortaya konan Gestalt teorisine göre, kaygı şimdiki zaman ile gelecek arasındaki uçurumdur. İnsanlar bu boşluğu plan ve beklentilerle doldurmaya çalışmaktadır. İnsanlar endişeli oldukları için bugünü yaşayamamaktadır (Korkut, 1992).

2.1.5. Kaygının belirtileri

Kaygının belirtileri psikolojik, fizyolojik ve bilişsel olamk üzere üç kategoride toplanmıştır.

2.1.5.1. Psikolojik belirtiler

Aşırı gerginlik, güvensizlik, sinirlilik, çaresizlik, öfke, baş dönmesi, huzursuzluk, dikkatsizlik, iştah kaybı, hayal kırıklığı, yorgunluk, libido azalması, korku, kendinizi ve diğerlerini eleştirme / suçlama, utangaçlık kaygının psikolojik belirtilerindendir (Saban, 2010).

2.1.5.2. Fizyolojik belirtiler

Nefes almada zorluk, boğulma hissi, laringeal topaklar, kasılmalar, hırıltılı solunum, titreme, nefes darlığı, kaşıntı, iştah kaybı, göğüs basıncı, kaşıntı, sık idrara çıkma, artmış refleksler, bulantı, uykusuzluk, kusma, sinir yüzü, karın çeşitli fiziksel semptomları, Örneğin, vücudun bazı bölgelerinde ağrı, terleme, titreme, nefes almada zorluk, kalp, yerinde kalamama, artmış kalp ritmi, düşük nabız veya yüksek tansiyon bedensel belirtiler arasındadır (Beck & Emery).

2.1.5.3. Bilişsel belirtiler

Zihin bulanıklaşması, nesneler bulanıklaşması ve insanları olduklarından uzak algılama, önemli şeyleri unutma, gerçeklikten uzaklaşma, şaşkınlık, çabuk dikkat dağılması, konsantre olmada zorlanma, düşünceyi kontrol edememe, kontrolü kaybetmekten korkma, bilişsel bozukluk, objektifliğin kaybolması ve üstesinden gelinemez olması: Rahatsızlık, fiziksel yaralanma, olumsuz ya da ölüm korkusu olarak kabul edilen düşünceler gibi bazı bilişsel belirtiler görülebilir (Beck ve Emery, 2015).

2.1.6. Kaygının etkileri

Vural'a göre kaygının etkileri:

- Huzursuz ve endişeli yüz ifadeleri, korku ve çekingenlik
- Gergin ve sert kaslar
- Tetik, her zaman uyanık ve hareketli olma
- Vücudun bölgelerini ve nesneleri ısırma
- Konuşma'daki bazı dil engelleri

- Sık sık kusma, anoreksiya
- Uyku esnasında veya karanlıktan korkma
- Saldırganlık
- Bağımlılık
- Korku nedeniyle sık ağlama (Bırol, 2004).

Kaygıyı etkileyen faktörler:

Kaygı bazı insanlara yavaş ve uzun süren bir stres sonrasında, bazı insanlara hayattaki en büyük hedeflerini tam olarak kontrol edemeyeceklerini hissettirmektedir. Bazı insanlarda bu, geçmişin stres faktörlerinin yeniden ortaya çıkıp tekrar karşılaşacağı korkusuna neden olabilir. Ancak bazı insanlarda bu, genetik yollardan dolayı bir kişinin duyarlılığı ile ilgilidir. Bu nedenle, tek bir endişe kaynağı olduğunu söylemek imkansızdır (Özyürek ve Demiray, 2011).

Çalışmanın sonuçları, kaygı düzeyinin çok değişkenli etkileşime bağlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan elde edilen bilgilere dayanarak;

Yaş: Yaş, kaygı oluşumunda önemli bir faktördür. Ergenlik ve doğumdan sonraki ilk iki yıl en büyük endişe dönemleridir (Özyürek ve Demiray, 2011).

Kişilik: Kişiliğin doğrudan kaygı ile ilişkili olduğu, düşük kaygılı gençlerle karşılaştırıldığında, yüksek kaygılı gençlerin kimlik gelişiminde çok yaygın olduğu varsayılmaktadır (Özyürek ve Demiray, 2011).

Cinsiyet: Cinsiyet kaygıyla da ilişkilidir (Özyürek ve Demiray, 2011) Yapılan bir çalışmada erkeklerin kadınlardan daha düşük bir kaygı düzeyine sahip oldukları bulunmuştur (Yenilmez ve Özbey, 2006).

2.1.7. Kaygının nedenleri

İnsan öğrenme yeteneğine sahip bir varlıktır. Doğuşundan bu yana, doğrudan veya dolaylı öğrenme yoluyla farklı kanallardan sürekli öğrenmektedir. Yaşam boyu öğrenme, bir kişinin kişiliğine, çevresine, yaşına, algısına ve dünya görüşüne bağlıdır. Aynı zamanda, beklenen ve olumlu düşünceler, davranışlar ve duygular üretebilir veya ilkeleri mutsuz ve acı verici yapan kötü tutumlar kazanabilir. Fiziksel ağrının doğal

olmasına ek olarak, zihinsel ağrı öğrenme yoluyla elde edilir. Bu nedenle, umutsuzluk, acı, bitkinlik, yıkım ve tüketimin endişeye neden olan koşullar olduğunu anlayın. Kaygının gelişimi, biyolojik ve genetik faktörler, yaşam ortamının öğrenilmesi ve uyarılması gibi çeşitli deneyimlerden de etkilenir (Cloninger, Sigvardsson ve Bohman, 1988).

Cloninger ve diğerleri'nin (1988) araştırmasına göre, kaygı oluşumu ve süreci, genlerden ve biyolojik yollardan sosyal öğrenme ve deneyime kadar birçok faktörden etkilenmektedir. Bazı tehdit olayları veya durumlarıyla karşı karşıya kalan bireyler endişeli hissedebilirler. Bireyleri uyaran durum istikrar göstermese de, olay veya durumun nasıl algılandığına ve açıklandığına bağlı olarak durum değişebilir (Kurt, 2017).

Bazı görüşlere göre, kaygının temeli bebeklik çağıdır. Freud'a göre, kaygı nesneyi kaybetme korkusuyla başlar ve nesnenin sevgisini kaybetme korkusuyla gelişir. Daha sonra, insan vücudu yaralandıkça ve süperegö imajını aktive ettikçe, vicdan azabı haline gelir (Burkovik, 2009). Buna ek olarak, çocukluk eğitimi ve ebeveynlik tutumları, bireylerin kaygı duyarlılığını tetikleyebilir. Ebeveynlerin aşırı muhafazakar ve kontrol yapıları, eğitim sistemindeki belirsizlikler ve sert tutumlar ve çocukların anlayamayacakları ve korkamayacakları şekilde ifade edilen gelecek ifadeleri kaygıya olumsuz yatırımlar teşkil etmektedir (Arslan, 2007).

Kayıklık ve Yapıcı (2005), kaygıya neden olan faktörleri tanımlamak için üç madde kullanmaktadır. Birincisi, bireylerin ölümlü olmasıdır. Bu kişiye değer veren ve değer veren kişilerin ölüm oranı bu makaleye dahil edilebilir. İkinci makale karar verme bilinciyle ilgilidir. Bu kararlar kişinin hayatını etkileyecek ve kaçınılmaz olarak bu kararların sonuçlarını taşıyacaktır. Son olarak, bu kişinin anlamsız şeylerle karşılaştığı, bir başka deyişle her şeyin aniden değersiz olacağı konusunda sürekli tehditlerle karşı karşıya olduğu görülmektedir (Kayıklık, 2011).

Bir kişi tehdit edici bir ortamda kontrol edilemez ve rahatsız hissettiğinde, anksiyete bozuklukları sıklıkla ortaya çıkar. Bu çaresiz, zayıf, belirsiz, ahlaki ve maddi kaygılar vb. sebep olabilir. Ancak bu noktada, kaygının yaşamdaki ana faktör olduğunu ve kişisel yetenek ile çevrenin kişisel beklentileri arasındaki farkı belirtmek gerekir (Tümerdam, 2007).

İki veya daha fazla olay karşısında seçim yapmak zorunda olan bireyler çatışma ile karşılaşacaklardır. Bu çatışmadan kaynaklanan sakatlık duygusu kaygıya neden olabilir (Morgan, 1977).

Öte yandan, Cüceloğlu (2010) kaygıyı esas olarak sosyal öğrenme perspektifinden inceler. Kültürün ve çevrenin bu duygunun gelişimi için etkili olduğu düşünüldüğünde, Cüceloğlu (1998), kaygıya yol açan faktörlerin çevre ve durumun anlaşılması ve yorumlanmasına göre farklı olmasına rağmen, bazı genellemeler yapılabileceğine dikkat çekmiştir.

Cüceloğlu'na (2000) göre kaygı nedenleri şöyle sıralanabilir:

1. Bireyin ortamında destek kaybı kaygıya neden olabilir.
2. Olumsuz ve istenmeyen şeyler insanların kaygılarına neden olacaktır.
3. Bireyin davranışı ile inançları arasında bir fark varsa, yani bireyin iç çatışmaları yaşıyorsa, kaygıya neden olabilir.
4. Gelecekteki belirsizlik kişisel kaygının önemli bir nedenidir.
5. Genetik faktörler, bireylerin yaşadığı iç çatışmalar, öğrenilen olumsuz durumlar ve sağlık sorunları kişisel kaygıya neden olabilir.
6. Yetiştirme tarzı, diğer bir deyişle ebeveyn tutumları kişisel kaygı için etkilidir.

2.1.8. Kaygı çeşitleri

Kaygısız bir kişi hakkında konuşmak neredeyse imkansızdır. Herkes farklı kaygı seviyeleri yaşar. Kaygı derecesi derecesi kadar önemlidir. Eğer kaygı bireyin her anında etkili olursa ve bireyin kaygıyla yaşarsa, o zaman günlük yaşamını sürdüremez. Bu durum farklı davranış bozukluklarının gelişmesine yol açmaktadır (Cüceloğlu, 2000).

2.1.8.1. Olaya bağlı kaygı

Spielberger ve diğerlerinin (1970) iki faktörlü kaygı teorisini kullanarak, Kılınçkaya (2013) ve Zengin (2008) olaylardan kaynaklanan yeni bir tür endişe hakkında konuşmuştur. Buna göre, bu tür kaygı, bireyin herhangi bir durum veya kişilik özelliğinden ziyade bir olaydan kaynaklanan bir tür kaygıdır.

2.1.8.2. Kişiliğe bağlı kaygı (Sürekli kaygı)

Sürekli kaygı, yaşamdaki kaygıya alışıklık, kişilik özelliklerinden kaynaklanan kaygı, bu durum genellikle stresli veya zararlı olarak kabul edilir ve normal durum bile potansiyel olarak tehlikeli olarak yorumlanabilir ve toplum için etkili olmayan durumlar bile algısal olarak o şekilde tanımlanır (Ehtiyar ve Üngören, 2008a, 2008b).

Sürekli anksiyete bozukluğu olan bireyler, belirli bir olaya veya nesneye bakılmaksızın, genel ve kalıcı bir anksiyete durumuna sahiptir (Güngör, 2008; Öner ve LeCompte, 1990). Sürekli kaygı, düzenli olarak değişmeyen bir kişilik özelliğidir (Tobias ve Hedl, 1972). Bu tür bir kaygıda yüksek puan alan kişilerin mizaç ve kötümserlik gibi zayıflıklara karşı hassas olduğu gözlenmiştir (Canbaz, 2001).

Yaygın anksiyete bozukluğu, genellikle gözden kaçan ve bu nedenle tam olarak anlaşılmayan bir akıl hastalığıdır. Sadece bu kaygı bozukluğu değil, aynı zamanda her zaman endişelidir (Dilbaz, 2005). Birçok olay veya faaliyette büyük sıkıntı, kaygı ve kaygı yaşayan bir kaygı bozukluğudur, insanların kaygısını kontrol etmek zordur ve kaygı ve kaygı nedeniyle insanların işlevleri büyük ölçüde bozulmuştur (Işık ve Işık, 2006). DSM-IV TR'de tarif edildiği gibi, yaygın anksiyete bozukluklarının temel özellikleri kontrol edilemeyen anksiyete ve kasıtlı beklentilerdir ve kalitesi diğer anksiyete bozukluklarından farklıdır (Sürmeli, 1997). Yaygın anksiyete bozukluğu olan insanlar genellikle küçük şeyler için bile endişe ederler, her zaman korkarlar, en kötü sonuçlara maruz kalacaklarını ve her zaman endişeli olduklarını düşünürler (Köroğlu, 2006).

2.1.8.3. Durumluk kaygı

Belirli durumların / olayların kişisel beklentileri, kişisel duygular olan olumsuz duygulara yol açabilir. Özellikle, öğrencilerin olumsuz beklentileri ve test puanları hakkındaki düşünceleri durum kaygısının en iyi örneklerinden biridir (Kapıkıran, 2002).

Bu tür kaygının sürekliliği yoktur ve çoğu insan bu kaygılardan durumdan duruma değişen ve herhangi bir tehlike oluşturmamayan bir veya daha fazla yaşar (Şeyhoğlu, 2005). Durumluk kaygısı kinetik enerji gibidir. Yeterli stimülasyon olduğunda kinetik bir yanıt gözlenir (Yücel, 2003). Sakinlik ve huzur kaygı olmadığını gösterir. Nevrotiklik,

anksiyete, nevroitiklik, aşırı korku, kötü düşünceler, örgütlenememe ve panik davranış, yüksek düzeyde ulusal kaygıyı gösterir (Engür, 2002).

Durumluk kaygının özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Lüle, 2002):

- Durumluk kaygı kişinin var olan durumunu tehlike olarak algılamasından ve çıkarımda bulunmasından kaynaklanır.
- Bu kaygı durumunda hüzünlenme sebebi olabilecek, istenmeyen bir duygusallık ortaya çıkar.
- Bu duygusallık hali algılanıp anlaşılabilecek bir düzeyde olur.
- Bu süreçte bilincin farkındalık düzeyi yüksektir. Sinir sisteminin işleyişinde birtakım değişiklikler oluşur.

2.1.8.4. Performans kaygısı

Anksiyete gösteren insanlar etraflarındaki kişilerden baskı hissetmeye eğilimliyse ve rekabetçi bir seçimde bulunuyorlarsa performans kaygısı bir endişe durumudur (Wilson ve Roland, 2002). Bu, insanlar potansiyellerini tam olarak kullanamadıklarında ve istenen performansı elde edemediklerinde olur (Dursun ve Bindak, 2011). Komiteler ve öğretmenler gibi endişeli insanların olumsuz algılarına ve anlayışlarına ek olarak, sınav algısı, deneyim kaygısı ile ilgili geçmiş deneyimleriyle ilgilidir (Yöndem, 2012).

Performans kaygısı bakımından, kaygının performans üzerindeki etkisini görmek için incelendiğinde, müzisyenlerin anksiyeteden, daha sonra şarkıcılardan, dansçılardan ve aktörlerden en çok etkilendiği bulunmuştur. Bu nedenle performans kaygısının deneyimsiz amatörlerle sınırlı olmadığı söylenebilir (Marchant-Hayrox ve Wilson, 1992). Müzisyenler, dansçılar ve aktörlerin yanı sıra, matematik ve spor da kaygı alanları olarak kabul edilir. Matematik alanında, matematik kaygısının akademik ve günlük yaşamdaki matematik problemlerine ve sayıları kullanırken gerginlik ve kaygıya kişisel matematik performansı üzerinde olumsuz etkisi olacak bir çözüm olduğu düşünülmektedir (Şahin, 2000; Wadlington ve Wadlington, 2008; Ho, 2007). Spor alanında, performans sırasında rekabetçi koşulları algılama eğiliminin, yaşanan kaygının yoğunluğunu etkilediği ve motor becerileri, dikkat süreçlerini ve bilişsel süreçleri etkileyerek performansı etkilediği gözlenmiştir (Smith, Small & Schutz, 1990).

Performans kaygısı ile ilgili faktörleri değerlendirirken, performans kaygısı ile sosyal fobi arasındaki ilişki tartışılmıştır, çünkü bu başkalarının olumsuz değerlendirme korkusu ile ilgilidir. Bu bağlamda, performans ortamının performans kaygısı ve sosyal fobi için anahtar bir faktör olduğu söylenmektedir (Cox ve Kenardy, 1993). Ek olarak, kaygı gösteren birçok insanın sosyal fobi sergilediği şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Bögels ve diğerleri, 2010). Blöte, Kint, Miers ve Westenberg (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, performans kaygısının sosyal fobinin bir alt türü olup olmadığı, bu nedenle sadece kamu fobisi olan kişiler ile sosyal fobisi olan kişiler arasında anlamlı bir ayrım olduğuna inanılmaktadır. Elde edilen sonuçlar, kamusal konuşma kaygısının nitelik ve nicelik olarak sosyal fobi alt türünden farklı olduğunu göstermektedir. Performans kaygısı ve sosyal fobi arasındaki ilişkiyi değerlendiren çalışmalarda, performans kaygısının korku özelliklerine sahip olduğuna, ancak sosyal fobinin daha genel bir kaygı özelliğine sahip olduğuna ve performans kaygısının genetik tarafından miras alınmadığına inanılmaktadır (Bögels ve diğerleri, 2010).

2.1.8.5. Sınav kaygısı

Bu, resmi bir denetimde veya herhangi bir ölçme durumunda ortaya çıkan fizyolojik davranış ve bilişsel unsurlarla hoş olmayan bir his veya heyecandır (Akt. Sakızlıoğlu, 2003) Performansa dayalı akademik bir kaygı olarak, sınav kaygısı öğrencileri ve akademiye (özellikle dünyada) etkileyen bir gerçektir. Test kaygısı ve değerlendirme durumu ile ilgili kaygı çok yaygındır ve bunun kariyerinin bir noktasında lisans öğrencilerinin %20'sinde olumsuz akademik sonuçlara neden olacağı tahmin edilmektedir (Barlow, 2004).

2.2. Sınav kaygısı kavramı

Anksiyete, insanların hayatlarını bozarak hayatlarını etkileyebilecek bir duygudur. Genellikle insanların davranışlarını etkileyen bir durum olarak kabul edilir ve ayrıca okul ortamında kendi uyumsuzluğunu gösterir (Hill ve Sarason, 1966). Okullarda, eğitim sisteminin başarısını ölçmek için kullanılan test yoğun bir endişe anı olarak görülebilir. Sınav, öğrencilerin sıklıkla deneyimlediği bir değerlendirme deneyimi olarak kabul edilirken, yetişkinler zaman zaman anksiyeteye iç içe geçmişlerdir (Bacanlı ve Rider, 2006).

Test kaygısı; ergenlik döneminde başarısız kavramların olumsuz duygu ve davranışlarından kaynaklanan bir kaygı bozukluğu olarak tanımlanır. Bu kaygı testten önce başlar ve testin sonuna kadar devam eder. Sınavlarda, testlerde veya diğer değerlendirmelerde başka bir tanım, korkunun başarısızlığa neden olmasından kaynaklanmaktadır (Beideli Trager 1994; Dusek, 1980; Safren 2000).

Test kaygısı, insanların herhangi bir değerlendirme sırasında kendilerini tehdit altında veya tehlikeli hissettikleri anlamına gelir. Test kaygısı, iki psikolojik faktörün bağlam ve spesifik özelliklere kavramsallaştırılmasına bağlıdır. Bunlar sanrılar ve heyecan olarak tanımlanır. Biliş, test kaygısını bilişsel olarak etkiler; heyecan fiziksel gerginliğin gerçekleşmesidir (Sarason 1990; Enrigh ve diğerleri, 2000).

Bilimsel bir yapı olarak test kaygısı terimi, olası olumsuz sonuçlar veya test başarısızlıkları veya benzer değerlendirmelerle ilgili endişeleri ifade eden bir dizi bilişsel, fizyolojik ve davranışsal tepkiyi ifade eder (Sieber, O'Neil ve Tobias, 1977). Olumsuz düşünce, duygu ve davranışlar ise başarısızlık olasılığının artmasına neden olur (Kaymak, 1987). Test edilmesinin bir sonucu olarak bireylerde korku veya kaygı oluşabilir (Otrar, 2003).

Sınav kaygısı bir tür durumluk kaygıdır ve birçok öğrencinin hedeflerine ulaşması için en ciddi engeldir. Kişisel eğitimi ve akademik performansı etkileyen davranışlar içerdiğinden, sınavların ötesinde öğrenme becerilerinin eksikliği, aşırı fiziksel tepki ve zihinsel yorgunluğa da sebebiyet vermektedir (Adana ve Kaya, 2005).

2.2.1. Sınav kaygısının tarihçesi

1914 yılında, Test Anksiyetesi'nin ilk deneysel çalışması Biyokimya Dergisi'nde yayınlandı. Her beş tıp öğrencisinden birinin testten önce idrarında şeker olduğuna dair kanıtlar olmasına rağmen, test sırasında endişe belirtisi yoktur (Folin, 1914). Cannon (1915) akademik incelemenin gerçek hayat stresinin fizyolojik tepki üzerindeki etkisini incelemek için ideal bir durum olduğuna inanmaktadır. Luria (1932), öğrencilerin test ortamında yaşadıkları duygusal tepkilerdeki bireysel farklılıklara dikkat çekmiştir. Araştırmasında öğrencileri test altında "kararlı" veya "kararsız" olarak sınıflandırdı. "İstikrarlı" öğrencilerin özellikleri nispeten sakin kalmak ve tutarlı bir konuşma ve motor yanıtını sürdürmek; "belirsiz" öğrenciler heyecanlı ve karışık olarak tanımlanır.

Öğrencilerin %60'ının "kararsız" ve %16'sının "durağan" olarak değerlendirildiğini söyledi. Bu gözlemi dikkate alarak, akademik sınavların güçlü bir duygusal tepkiye neden olacağını ve "kontrol edilemez baskıya" neden olacağını iddia etmiştir (Spielberger ve Vagg, 1995). Brown ve diğerleri, Chicago Üniversitesi'nde (1938), test endişeli öğrencileri belirlemek için psikolojik bir test ölçeği kuran ilk kişidir. Sonuçlar, bu düzeyde yüksek puan alan öğrencilerin sınavdan önce gergin hissettiklerini ve nispeten sakin öğrencilerden daha kötü performans gösterdiğini göstermiştir (Akt. Spielberger ve Vagg, 1995).

1951'de McKeachie, kaygı bozukluğunun öğrencilerin sınıf içi değerlendirme performansı üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak için çalışmıştır ve kaygı değerli bir motivasyon olsa da, çözülemezse performansı engelleyebilir demiştir (McKeachie, 1951). Ses getiren araştırmasında, öğrenciler sorular hakkında yorum yapma fırsatı bulduğunda, çoktan seçmeli testlerde daha iyi performans gösterdiklerini keşfetmiştir. Test puanlarındaki iyileşmenin öğrenci kaygısının azaltılmasına bağlı olduğunu bulmuştur (McKeachie, 1951). Buna ek olarak, test ortamındaki kaygının kötü performansı belirleyen tek faktör olmadığını, ancak testteki zayıf performansın açıklanmasında yetenekler ve çalışma alışkanlıklarındaki farklılıkların da önemli olduğunu gözlemlemiştir. McKeachie'nin araştırması, öğrencilerin sınav kaygısını azaltmasına yardımcı olmak için sınav koşullarını değiştirmeye odaklanmaktadır. Test kaygısının en son yorumu, "test vakalarında duygusal tepkilerin sıklığı ve yoğunluğu ve kaygı bilişine odaklanarak belirli bir tür kaygı olarak kabul edilir (Spielberger ve Vagg, 1995; Naveh Benjamin, McKeachie, Lin ve Holinger, 1981). Anksiyete, "olayın sonucu hakkındaki bilişsel kaygı" anlamına gelirken, duygu "fizyolojik ve duygusal uyarılma" ile ilişkilidir (Spielberger ve Vagg, 1995).

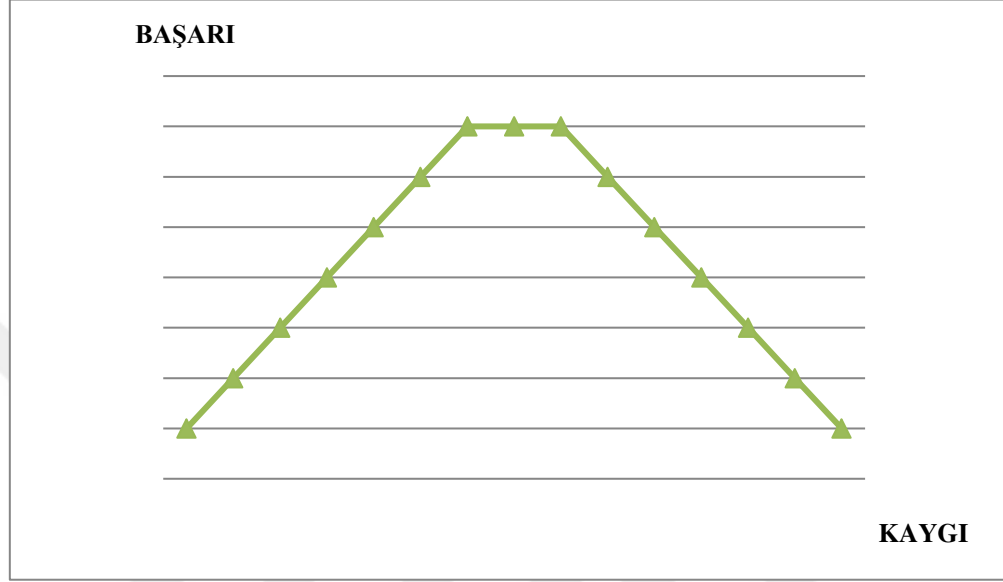
2.2.2. Sınav kaygısı ve akademik performans

Test kaygısının nedeni şüphesiz test sonuçları üzerindeki olumsuz etkidir. Hepimizin bildiği gibi, kaygının başarı üzerindeki doğrudan etkisine ek olarak, birçok değişkeni de düzenler veya aracılık eder. Bununla birlikte, belirli bir kaygı düzeyinin bireyleri durum tespiti ve hazırlık gibi davranışlar yürütmeye yönlendireceği söylenebilir. Başka bir deyişle, orta düzeyde bir sınav kaygısı öğrenciler için bir motivasyon kaynağıdır. Bu

durumun literatürde u-grafikler ile temsil edildiği görülmektedir (Jacofsky, Santos, Khemlani-Patel, ve Neziroğlu, 2019).

Şekil 1

Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı Ters U Grafiği



Öte yandan, incelenen bir araştırma, sınav kaygısının akademik başarıdan etkilenmediği ancak akademik başarıdan etkilendiği zaman, daha yüksek akademik performansa sahip öğrencilerin daha düşük kaygı düzeylerine sahip olduğunu göstermiştir (Doğan ve Çoban, 2009).

Kaygı teorisini ve bunun performans üzerindeki etkisini anlamak önemlidir. Robb (2005), bilişsel kaygının atletik performans ile negatif, fizyolojik kaygının atletik performans ile ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Bilişsel kaygı performansı etkileyen en önemli faktördür (Ingugiro, 1999; Robb, 2005). Fazey ve Hardy'ye (1988) göre fiziksel uyarılma düşük olduğunda, bilişsel kaygı performansla pozitif korelasyon gösterir. Araştırmacılar anksiyete puanı daha yüksek olan öğrencilerin final sınavında daha düşük puan aldıklarını göstermiştir (Hamzah, 2007). Başka bir çalışmada anksiyete ve akademik başarı arasındaki korelasyon bulunduğunda, yüksek anksiyete düzeyine sahip lise öğrencilerinin akademik performanslarının düşük olduğu bulunmuştur (McCraty, 2007). Diğer çalışmalar, yüksek kaygı düzeylerinin düşük akademik performansla ilişkili olduğunu göstermiştir (Luigi ve diğerleri, 2007; Sena ve diğerleri, 2007). Akademik

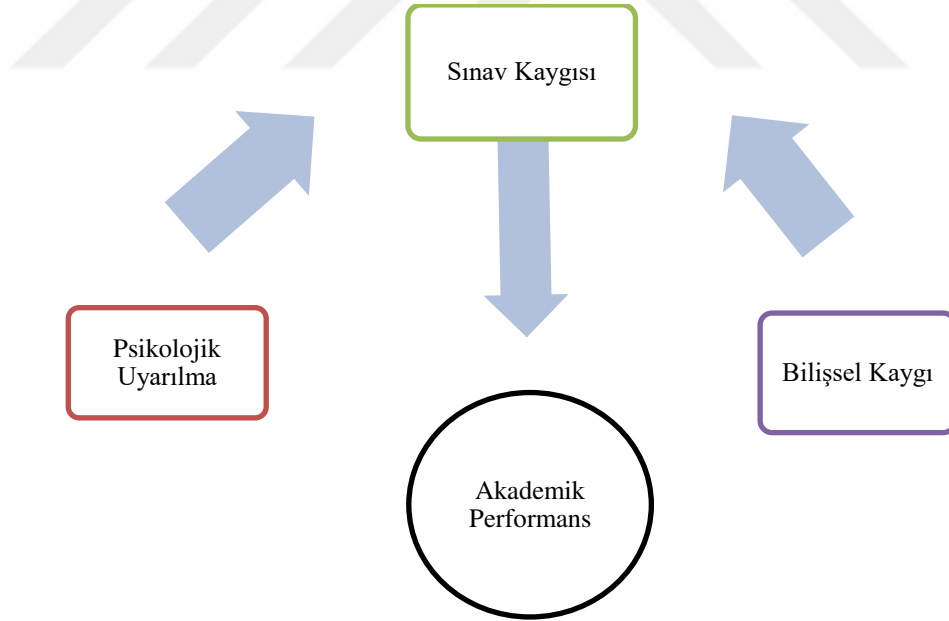
kaygı veya test kaygısı, klinik ve klinik olmayan popülasyonlar arasında bir geçiş alanı sağlar. Sık sık meydana gelmesine ve akademik performansın düşmesine rağmen, literatür kapsamlı bilgiler sağlamamaktadır (APA, 2000; 2013; Herzer, Wendth ve Hamm, 2014).

Herzer ve diğerleri (2014) Test Kaygısı Ölçeği çalışmasında, kırk yedi erkek hasta otuz beş kız öğrenciyi tartışmıştır. Değerlendirmeden sonra yaş ortalaması 25 olan öğrenciler dört ayrı tedavi kursu almış, klinik kaygı düzeylerini gözlemlemiş ve sınav kaygısının akademik performans ile negatif korelasyonlu olduğunu bulmuşlardır. Benzer sonuçlara dayanarak, önceki çalışmalar akademik performans ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varırken, yüksek akademik performans ile düşük kaygı arasında pozitif bir korelasyon olduğu sonucuna varmıştır (El-Anzi, 2005).

Şekil 2, akademik performans üzerine çalışma kaygısının kuramsal modelini ifade etmek için hazırlanmıştır:

Şekil 2

Kaygı ve Akademik Başarının Teorik Modeli



Öğrenciler arasındaki kaygı ilgisiz öğretim veya zorlu derslerden kaynaklanır. Daha sonra, başa çıkma stratejileri, kişisel veya ailevi sorunlar nedeniyle, bu durum öğrencilerin bir tür stres ve endişe olan kaygı ve stresle baş etmelerine neden olabilir

(Mayya, Krishna Rao, 2004). Öğrenciler işte stres yaşadıklarında ve çok endişeli olduklarında performanslarının kötü olacağı iyi bilinen bir gerçektir. Guerrero'ya (1990) göre, kaygı yaş, sosyal sınıf, daha yüksek aktivite, daha yüksek aşinalık, cinsiyet ve kültürel ekosistemden ve akademik faaliyetler ve iş sırasında ortaya çıkan diğer birçok kaygı kaynağından etkilenebilir. Bazı durumlarda, kaygı aslında kaynakları etkili bir şekilde kullanmanıza yardımcı olabilir ve belirli görevlerin performansını artırmak için kendinizi harekete geçirebilir. Bu nedenle iş kaygısı ciddiye alınmalıdır. Bu ilişki aynı zamanda öğrencilerin hafıza, dikkat, dikkat veya kaygının neden olduğu endişe gibi olumsuzlukları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilen artan kaygıya yol açabilir. Psikofizyolojik zorluklar öğrencilerin akademik performansını da etkiler (Stephen, 2001; McCraty, 2007; Gomes, 2002). Öğrenme güçlükleri öğrencilerin kendilerini rahatsız hissetmelerine sebep olur, bu da sınıfta endişeli hissetmenin öğrenmeyi geliştirmeyeceği, öğrenmeyi zorlaştıracığı anlamına gelir (Soler, 2005). Bu nedenle, kaygı öğrencilerin akademik performansını belirleyen en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir.

2.2.3. Sınav kaygısının boyutları

Test kaygısı Morris ve Liebert (1967) tarafından iki alt boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlar düşünsel ve duygusal olarak ayrılmıştır. Spielberger ve Vogg (1995) kaygıyı iki açıdan çözmektedir: sanrı ve duygusal kaygı. Test kaygısının bilişsel boyutu (buna yanılsama diyoruz) duyguların fizyolojik boyutunu etkiler (Öner, 1990).

2.2.3.1. Fiziksel boyut

Güçlü bir sınav kaygısı hissi bazı fiziksel reaksiyonlara neden olabilir. Bu semptomlar otonom sinir sisteminde görülür ve kişinin savunma ve korunmaya hazır olduğu hissedilebilir (Lock, 2011). Canlıların ilkel zamanlarda hayatta kalmalarını sağlayan bu beceri şimdi endişe içindedir (Kaplan ve Sadock, 2004). Bulantı, baş ağrısı, baş dönmesi, nefes darlığı, hızlı kalp atışı, baş dönmesi, ishal ve bayılma gibi bu belirtiler panik ataklara bile neden olabilir. Otonom sinir sistemi (OSS), organlar üzerinde zıt etkileri olan iki farklı sistemden oluşur. Sempatik sinir sistemi, epinefrin ve norepinefrin salgılanması, artmış kalp ritmi, yavaş bağırsak peristaltizmi, mide bezlerinin salgılanmasının azalması, bronşiyal kasların gevşemesi ve vücut ısının azalması nedeniyle vücutta artan kan basıncı gibi etkiler gösterir. Herhangi bir tehlikeli veya tehdit

edici durum tespit edildiğinde, savaş veya kaçış mekanizmalarını aktive ederek tam bir fizyolojik uyanış sağlayacaktır. Vücuda uyum sağlayarak, parasempatik sinir sistemi nefes almanın yüzeysel olmasını sağlar, kalp atış hızını azaltır ve kan basıncını ve nabzını düşürür (Morgan, 1995). Vücuttaki tehdit algısının devam etmesi organları yormakta ve vücuda zarar vermektedir. Baş ağrısı, halsizlik, yorgunluk, yorgunluk, kas ağrısı, kardiyovasküler ve bağışıklık sisteminde hasar gibi birçok etkiye neden olabilir (Abalı, 2012). İç bezler, iç ve dış uyaranlardan gelen bilgilere uyulmasını sağlar. Hipofiz, adrenal ve tiroid bezleri gibi iç bezler bireyin zihinsel durumunu etkiler (Köknel, 1989). Limbik sistem, üst beyin sapı ile ön beyin arasındaki bir nöron ağından oluşur ve vücudun duygusal merkezidir (Morgan, 1995). Duygusal beyin adı verilen limbik sistemin korku, kaygı, üzüntü, öfke, hafıza ve öğrenme gibi işlevleri vardır (Türkbay, 2008). Güçlü anksiyete, kalp dostluğu, titreme ve terlemenin neden olduğu korku, sinirlilik, sinirlilik ve bulantı fizyolojik sonuçlara neden olabilir (Kavakçı, Güler ve Çetinkaya, 2011).

2.2.3.2. Bilişsel boyut

Kuruntu, test kaygısının bilişsel aralığı içinde ele alınabilir. Kuruntuyu ifade ederken Öner (1990) sınav sırasında kendi düşüncelerini ya da iç konuşmalarını kullanarak performansıyla ilgili tahminlerini açıkladı. Zihnin tamamı sınava girmek zorunda olsa da, performansa odaklanmak zihni yorgunlaştırır ve kişinin performansı zayıftır (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Bireylerin başarısızlık, başarısızlık ve eksikliklere karşı görevlerini yerine getirmelerini önler (Bacanlı ve Rider, 2006). Sınav kaygısı eğitimsel ve akademik başarının önündeki en büyük engeldir. Çoğu araştırma, sınav kaygısının akademik performans üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir (Kurt, 2006). Çoğu çalışma, sınavların başarısının veya başarı beklentilerinin kuruntusal boyutla ters ilişkili olduğunu göstermiştir (Deffenbacher, 1977). Anksiyete sırasında vücut kimyasındaki değişiklikler öğrenme, akıl yürütme ve soyut düşünme gibi psikolojik etkinliklerin işlevlerini bozar ve insan başarısızlığına yol açar (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Sınav kaygısının düşünme ve dikkat becerileri üzerinde yıkıcı etkileri vardır. Dikkat becerileri, hastalar sınavlar sırasında dikkatlerini ve performanslarını değiştirdiklerinde bu durumdan en çok etkilenirler (Bayraktar, 2012). Birey, testi hayatta kalması için bir tehdit olarak görür, düşünmeye ihtiyacı olduğunda düşünceleri negatif, dikkat dağıtıcı ve

başarısız olur (Öner, 1990). Bazı çalışmalar, yüksek kaygı düzeyine sahip kişilerin sınava konsantre olamayacağını, probleme konsantre olamayacağını ve problem çözme stratejilerini kullanmayacağını göstermiştir (Boujon ve Quaireau, 1997). İnsanlar kendilerinden şüphe etmeye başladıklarında, başardıkları şeylere, inandıkları inançlara, manevi enerji dağıtılır ve verimlilik azalır (Bildik, 2007), bu da kaygıya yol açar. Sınav sırasında güçlü endişe duyanlar unutkanlık, karar verme güçlüğü ve odaklanamama gibi zorluklar ile karşı karşıyadır (Yeşilyurt, 2010). Öğrenmeyle ilişkili limbik sistem tehlikeli bir durum algıladığı için, kaygılı bireylerin öğrenme becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir (Abalı, 2012).

Spiegler, Morris ve Liebert (1967) tarafından yapılan bir çalışma, kişisel heyecan seviyesinin testten 5 gün önce test zamanına kadar arttığı sonucuna varmıştır, ancak test sırasında düşmeye başlamıştır. Ek olarak, sanrısız unsurlar azalmamış veya artmamıştır (İlgar, 1999). Test kaygısının hafıza süreci ve dikkat üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu vurgulanmalıdır. Sınav kaygısı, okuyucunun kişisel durumunu anlamada güçlükler, konsantrasyon sorunları ve öğrenilen bilgilerin düzenlenememesi gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir. Aşırı kaygı gösteren kişiler, bilgi depolayamama veya öğrenilen bilgileri hatırlayamama gibi sorunlar yaşarlar. Sınavda daha fazla anlam eklemek, sınav kaygısının düşünme boyutu üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktadır. Sınavın zihinsel etkisi, bireylerin daha önce yaşadığı başarısızlıkların genelleştirilmesi ve aşırı abartılması ile yansıtılır. Bilişsel yönler, yaşadığı başarısızlığı aşırı derecede artıran kişisel inançları içerir. Bu kişinin yaşam boyu başarılarını hor görme, görmezden gelme veya görmezden gelme durumudur. Bireyler geçmiş yaşamdaki başarılarını kazara sebeplere bağlayabilirler (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011).

2.2.3.3. Duygusal boyut

Bayraktar (2012) sınavlarda bazı öğrencilerin sınavlardan ziyade başarılı performanstan bıktıkları ve konsantrasyonlarının düşmesine neden olduğuna dikkat çekti. Bu öğrenciler anksiyete nedeniyle beklenen performanslarını yerine getiremediklerini, bir probleme hapsedildiklerini, öğrendikleri bilgileri iletemediklerini ve gergin olduklarını belirtmişlerdir (Clenen 1993). Yetersiz ve değersiz hissedilen öğrenciler, beklenen veya beklenen sonuçları tamamlayamayanlardan daha iyi performans gösterirler (Bağış, 2007). Tüm bunlara ek olarak, özgüven kaybı, somatizasyon,

depresyon, anksiyete bozuklukları, uyku ve yeme bozuklukları, tik ve obsesif kompulsif davranışlar görülebilir (Türkcan, Türkcan ve Uygur, 1992). Öfke, korku, çaresizlik ve depresyon, test kaygısının neden olduğu en belirgin duygulardır.

2.2.3.4. Davranışsal boyut

Anksiyete hastalarının test edilmesinde görülen en belirgin davranışlar gecikme ve kaçınmadır (Uzun ve Topkaya, 2011). Ayrıca, sınav sırasında okuduklarını hissetmeyebilirler, yeniden okuma ihtiyacı hissedebilirler veya sınavı mümkün olan en kısa sürede tamamlayarak kaçma eğilimindedirler (Yeşilyurt, 2010). Yalnızca sınav süresince değil, sınavın yokluğunda bile, bacakları sallamak ve kuyruklamak gibi tekrarlayan davranışlar olabilir (Bağış, 2007). Ayrıca, huzursuzluk, istemsiz kontrolsüz hareketler ve zıt yönde ve içe dönüklükte hareket edememe nedeniyle yerinde kalamamanızı da görebilirsiniz. Akrobalarından ve arkadaşlarından uzak durabilir (Kurt, 2017). Uyku sorunları, davranış boyutunun en önemli belirtisidir. Uykuya dalabilir veya sık sık uykuya dalmak isteyebilirsiniz. Buna ek olarak, iştah azalması veya artması, aşırı TV izleme vb. gösterebilir, böylece çözilemeyen problemlerden kaçınır (Yeşilyurt, 2010).

2.2.4. Sınav kaygısının belirtileri

Liseden üniversiteye geçiş birçok değişiklik ve baskı meydana getirmektedir. Öğrenci liseden mezun olduktan sonra en deneyimli kişi olmasına rağmen, üniversitede pek çok bilinmeyenle karşı karşıyadır (Santrock, 2014). Farklı bölgelerdeki üniversitelerde eğitim alma olasılığı, farklı etnik gruplar arasındaki dostluk, eğitim ve lise eğitimi arasındaki farklar ve getirdikleri başarı ve performans odağı gibi değişiklikler öğrenci kaygısı ve belirsizliğine yol açabilir (Santrock, 2014).

Test kaygısının yoğun hissi, insan vücudunda, bilişte, duygu ve davranışta birçok soruna neden olur. Semptomlar fizyoloji, biliş, davranış ve duygu açısından şu şekilde özetlenebilir (Halonen ve Santrock, 2009; Yolcu, 2015).

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
- ✓ Yazılanları Gözden Geçirememe

Duyuşsal Belirtiler:

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

2.2.5. Sınav kaygısının etkileri

Sınav kaygısının etkileri fiziksel, düşünsel ve davranışsal olmak üzere 3 grupta toplanmıştır.

2.2.5.1. Fizyolojik etkiler

Sınav kaygısı arttığında ve yoğunlaştığında ortaya çıkan kaygı ve stres vücutta bazı tepkilere neden olabilir. Baş ağrısı, mide bulantısı, aşırı terleme, avuç içi terlemesi, nefes darlığı, göğüste sıkışma, basınç ve ağrı, hızlı kalp atışı, ishal, baş dönmesi, sıcak basması veya sıcak basması, yüzde kızarma, bayılma ve uyuşma gibi bazı sindirim sorunları. Bunlar sınav kaygısı olan bireylerde görülen fiziksel belirtilerdir. Test kaygısı, şiddetli korku ve rahatsızlık hissettiğinizde aniden ortaya çıkan panik ataklara da neden olabilir. Böyle bir saldırıda, kişi aniden bir dizi fiziksel semptom ve bazı olumsuz düşüncelerin eşlik ettiği akut anksiyete bozukluğu yaşar. Bu durum genellikle iki ila otuz dakika sürer (Silove ve Manicavasagar, 2016). Bu durumda öğrenciler nefes alamayacaklarını veya kalp krizi geçirebileceklerini hissedebilirler. Otonom sinir sisteminde fiziksel belirtiler ortaya çıkar ve bireyleri aktif olduklarında kendilerini savunmaya ve korumaya hazırlar. Amacı, bireyi çeşitli tehditlere karşı tetikte tutarak bireyi hayatta tutmaktır. Bu mekanizma ilkel zamanların korkularından ortaya çıkmıştır ve artık anksiyete bozukluklarında tetiklenmekte ve bireyleri kişisel ve sosyal koşullardan korumaktadır (Kaplan ve Sadock, 2004).

Otonom sinir sistemi üzerindeki etkileri (OSS): OSS, vücudun çeşitli bölgelerine ulaşan beyin ve sinirlerin birkaç merkezinden oluşur. Otonom sinir sistemi, endokrin bezlerinin ve kalp düz kasının işlevlerinden sorumludur. Düz kas, kan damarlarında, mide ve bağırsak duvarlarında ve iç organlarda bulunur. Bu sisteme otonom sistem denir. Bu şekilde adlandırılmıştır çünkü çalışması beynin kontrolünden bağımsızdır. Kupa çarpmaları, mide ve bağırsak hareketleri ve terleme gibi fizyolojik reaksiyonlar beyin kontrolümüzden bağımsızdır ve biz bunun farkında değiliz. Herhangi bir nedenle korku ya da endişe hissettiğimizde sistem bizden bağımsız olarak aktif hale gelir (Cüceloğlu, 1991). Otonom sinir sistemi iki bölümden oluşur: sempatik sinir ve parasempatik sinir. Genellikle iki sistemin organlar üzerinde zıt etkileri vardır. Sempatik sinir sistemi, duygusal olarak heyecanlı ve endişeli olduğunda bir bütün olarak işlev görür, iskelet kası ve kalbin arterlerini genişletir, tansiyonu yükseltir, kalp ritmini düzeltir, deri ve sindirim organlarının arterlerini daraltarak terler. Heyecan ve kaygıya neden olan bir şiddet durumunda sempatik sinir sistemi hâkim durumda olduğundan, sakin durumda parasempatik sinir sistemi hakimdir. Tehlike geçip anksiyete ortadan kalktığında göz bebekleri küçülür, dakikada kalp atışı sayısı azalır, solunum hızı azalır, nefes daralır, kan

basıncı ve nabız düşer, böylelikle vücut kaynaklarının korunması ve depolanması işlevini sürdürür (Atkinson, , Atkinson, Smith, Bem ve NolenHoeksema, 2010) . Diğer bir deyişle, sempatik sinir sistemi korku ve endişe durumunda tam bir fizyolojik uyarılma sağlar. Tehlikeli durumlarda muharebe müdahalesini aktif hale getirerek sistem için gerekli hazırlıkları yapacaktır. Korkunç bir durumdan kaçmak veya saldırganı püskürtmek için gereken enerjiyi harekete geçirir. Öte yandan parasempatik sinir sistemi, sempatik sinir sistemiyle savaşarak vücut enerjisini boşa harcamaktan çok korur (Morgan, 2009).

İç salgı sisteminin rolü: Sinir sisteminin, kasları ve salgı bezlerini doğrudan harekete geçirerek vücudun hızlı değişimlerini kontrol eden bir sistem olduğunu düşünülürse, iç salgı sistemi hormon adı verilen kimyasallar aracılığıyla tüm vücuttaki hücre popülasyonunun aktivitesini dolaylı olarak etkileyecektir. Hormon kelimesi eylem anlamına gelir. Kanalsız bezler, salgılarını herhangi bir kanal olmaksızın doğrudan kana boşaltırlar ki bunlara endokrin bezler denir. Bu bezlerin salgıladığı hormonlar kan dolaşımı yoluyla vücuda yayılır ve etki gösterir (Atkinson ve diğerleri, 2010). Tüm canlılarda ve insanlarda sinir sistemi ile endokrin bezleri arasında yakın bir ilişki vardır. Sinir sistemi ve endokrin bezleri insan davranışını etkiler. Büyüme ve uyumun sağlanması olarak özetlenebilir. Dış ve iç çevreden gelen tüm uyaranlara uygun şekilde yanıt vermelerini sağlayarak uyum sağlarlar. Ruhsal sıkıntı, anksiyete bozuklukları ve hastalıkta tüm endokrin bez fonksiyonları değişecektir. Bunlar arasında hipofiz bezi, böbrek üstü bezi ve tiroid bulunur (Köknel, 1985). Yani muayene sırasında hasta tedirginlik hissettiğinde otonom sinir sisteminin aktivitesinden etkilenen iç salgı sistemi devreye girerek iç ve dış uyum sağlanmaya çalışılır.

Limbik sistemi etkisi: Beyin sapının üst kısmı ile ön beyin arasında bulunur ve bir nöron ağından oluşur. Limbik sistem, duyguları ve heyecanı keşfeden ilk merkez olan hipotalamus olmak üzere çeşitli yapılar içerir. Hipotalamusun çeşitli kısımları uyarıldığında, uyarıcı bir yanıt oluşur. Bazı kısımları uyarmak öfkeye, diğer kısımları da uyarmak korkuya neden olur (Morgan, 2009).

Hipotalamus, ruh hali ve heyecanda önemli bir rol oynar. Hipotalamusun hemen altındaki hipofiz bezini uyarak, iç salgı sistemini ve hormonları kontrol eder, böylece beklenmedik durumların üstesinden gelmek için vücudun geliştirdiği karmaşık psikolojik süreçlerin "savaşını veya kaçını" kontrol eder. Hipotalamusa, aktivasyondaki özel rolü

nedeniyle "stres merkezi" denir. (Atkinson ve diğerkleri, 2010). Stres merkezlerimizden gelen uyarılar vücutta bazı davranışsal belirtiler oluşturarak duysal ve duygusal farkındalığa yol açabilir (Türkbay, 2008).

2.2.5.2. Düşünsel etkiler

Test kaygısı olan insanlar, test ortamının ödülllerine değil, kendileri hakkında ne düşündüklerine odaklanırlar. Kendileri hakkındaki düşünceleri olumsuzdur ve gerçekçi değildir. Sınav sırasında öğrencilerin düşüncelerinin ortak noktası, kendilerini başkalarıyla karşılaştırmak ve sınavın olumsuz sonuçlarına dikkat ederek gelecek için endişelenmektir. (Köknel, 1985).

2.2.5.3. Davranışsal etkiler

Sınav kaygısının neden olduğu davranışsal tepkiler arasında gecikme ve kaçınma (genellikle ders çalışmaktan veya sınıfta oturmaktan dolayı), dikkatsizlik, isteksizlik, yorgunluk, çok az veya çok fazla uyku, çok az veya çok fazla yemek, gevşememe ve yorgunluk yer alır. Gergin olabilir. Anksiyete ya da test sırasında soruyu hemen cevaplama arzusu nedeniyle tekrarlayan okuma ve sorunu anlamaya çalışma en yaygın davranışlardan bazılarıdır (Yeşilyurt, 2007).

2.2.6. Sınav kaygısının nedenleri

Yapıcı, Topçu ve Dündar (2008) kaygının üç ana faktörünü tartışmışlardır. Bu unsurlar

- Okulun öğrenciler için beklentileri ve politikaları,
- Velilerin öğrencilerden beklentileri ve gereksinimleri,
- Sınava giren öğrencilerin karakter nitelikleri.

Yapılan araştırmaya göre sınav kaygısının pek çok nedeni vardır.

Turan Başoğlu (2007) bu nedenlere şu şekilde değinmiştir:

- Öğrencilerin sürekli olarak görevlerini ertelemesi,
- Öğrencilerin sınavda her zaman başarısız olacağına inanması,

- Öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olması,
- Ebeveynlerin ve öğretmenlerin olumsuz tutumları,
- Öğrenciler sınavları yaşam hedefleri olarak almaları,
- Öğrencileri diğer öğrencilerle düzenli olarak karşılaştırılması,
- Öğrencilerin sabit çalışma alışkanlıkları olmaması,
- Öğrencilerin güven, uyku ve beslenme gibi fiziksel ihtiyaçlarını karşılayamama,
- Çevresel ve sosyal başarısızlık korkusu,
- Öğrencilerin gerektiğinde zamanlarını verimli kullanamamaları.

Bildik'e (2007) göre çocukluktan itibaren kişisel sınav kaygısının artmasının başlıca nedenleri şunlardır:

1. Çevresiyle ilgili kişisel endişeler: Ebeveynleri ve çevresi ile paralel gelişim gereksinimlerini karşılayamama endişesi, bu da artan test kaygısına yol açar.
2. Kendileriyle ilgili kişisel endişeler: Bireyler testi kendilerini ölçmenin bir yolu olarak kullanır ve bu da artan sınav kaygısına yol açar.
3. Kişisel başarı ve mutluluğu bir seçeneğe indirmeleri: Bireyler sınavı kazanmadaki başarıyı mutlulukla ilişkilendirdikçe sınav kaygısı artar.
4. Kişiler gerginlik nedeniyle sınavın gerektirdiği şekilde çalışamazlar, bu da sınav kaygısının artmasına neden olur.
5. Zamanla, bireylerdeki olumsuz tutumlar artan sınav kaygısına yol açabilir. Yukarıdaki tutum şu şekilde açıklanmaktadır:
 - a) "Ya hep ya hiç" tipini düşünün: Kişi sınavı istediği gibi geçerse kendisini başarısız sayar.
 - b) Çok genel: Kişi, yaşadığı olumsuz durumlara bağlı olarak kendini diğer durumlarda başarısız olarak tanımlar.
 - c) Psikolojik filtre: Bu, bireyin sadece olumsuz detaylara odaklanarak tüm gerçekliği olumsuz görmesidir.
 - d) Olumlu durumu geçersiz kılma: Nedeni kendi gerekçelerine göre şekillendirerek olumlu durumu görmezden gelen kişidir.

e) Hızlı bir şekilde sonuca varın: Açık bir kanıt olmasa bile, bu bireylerin olumsuz yorumlar yapma eğilimidir.

f) Abartılı veya önemsiz: Bu durumda, diğerleri kendi başarılarını küçümseyerek başarıyı överler.

g) Duygusal uygulama: Bireyler dış gerçekliği olumsuz duygulara dayanarak tanımlama eğilimindedir.

h) "meli" ve "malı" ekli cümleler: Bireyler, belirli zorluklarda kendilerini sınırlarlar.

i) Etiketleme ve etiketleme hataları: Bu, kök nedenini değil, kişilik hatalarının kaynağını arayan bir kişidir.

j) Kişiselleştirme: Karşılaştığı olumsuz durumdan kendisinin sorumlu olduğuna inanarak bir kişiyi suçlama eğilimindedir.'

Sınava giren kişiler iki nedenden dolayı endişeli hissederler. Birincisi; yarışmaya katılmak, test sonuçlarına göre hayatınızda büyük değişiklik yaratacak doğal ve uygun bir kaygıdır. İkincisi, hakikat ve akılcılık temeli olmayan insanların yaşadığı çevre ve aileyi nasıl düşünmesi gerektiğinin neden olduğu kaygıdır (Aydoğmuş ve diğerleri, 2006).

Sınav kaygısının ana nedenlerinden biri ailelerin yüksek beklentileridir. Çocukların karşılaştırılması, yeteneklerinin ötesinde performans beklemesi, test sonuçları hakkında olumsuz düşünceler olması, ailelerin koşullu etkisi gibi durumlar da sınav kaygısına neden olabilir (Pazarlı, 2009). Olumsuz deneyimler ve başarısızlık korkusu da sınav kaygısının nedenleridir (Otrar, 2003). En önemli nedenlerden biri her şeyin olumsuz olması ve felaket düşüncelerine ve senaryolarına yol açmasıdır (Semerci, 2007).

Genetik özellikler, aşırı korumacılık veya tutarsız ebeveyn tutumları ve çocuklar ile ebeveynler arasındaki beklentilerdeki farklılıklar test kaygısının nedenleridir (Maviş ve Saygın, 2004). Öte yandan, yanlış çalışma alışkanlıkları, yüksek sınav beklentileri, sorumlu davranış eksikliği, mükemmeliyetçi yöntemler, "ailemin yüzüne nasıl bakılacağı" kaygısı, başarısızlık korkusu, tam anlamıyla olamayacağını düşünme gibi şeyler Çalışmak ve zamanı verimli kullanmak, diğerlerine göre değersizlik duyguları da sınav kaygısına neden olabilir (Şahin, Günay ve Batı, 2006).

Sınav kaygısını tetikleyen bir diğer faktör de okul hayatıdır. Baskıcı öğretim yöntemleri, öğretmenlere yönelik yapıcı eleştiri, başarısızlıkların altını çizme, performans tehditleri ve ceza gibi faktörler kaygıya neden olabilir (Erözkan, 2012).

Araştırmacılar, sınav kaygısının iki ana nedenine odaklanmışlardır. Bunlardan ilki; çalışma ve çalışma becerisi yetersiz olan öğrencilerin göreceli sınav kaygısını artırmasıdır. Yetersiz öğrenme yeteneğine sahip öğrenciler, öğrendikleri bilgileri hatırlama becerisine sahip değildir, bu nedenle test ortamında oldukça endişeli hissederler. Aslında öğrencilerin karşılaştığı sorun sınav değil, hazırlanma şeklidir. Diğeri ise; sınav sırasındaki kişisel olumsuz düşüncelerle ilgilidir. Olumsuz düşünceler öğrencilerin önyargılarını ve öğrenme çaresizliğini oluşturur ve sınavlarla hiçbir ilgisi yoktur. Araştırmalar, öğrencilerin yetersiz öğrenme ve çalışma tarzları ile öğrenme çaresizliği arasında bir ilişki olduğunu bulmuştur (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Kaygı ve sınav korkusu literatürde sınav bunalımı olarak geçmektedir. Zor ve yoğun dersler, araştırılmama, yetersiz sınava hazırlık süreci, öğretmenlerin baskı ve öğrencilere yönelik olumsuz tutumları, soru türlerinin az bilgisi ve sınav yeri atmosferi gibi faktörler de krizin oluşmasında etkilidir (Yıldırım ve Akan, 2018).

2.2.7. Sınav kaygısına etki eden faktörler

Ergenler ve çocuklar ile ilgili araştırma verileri, ebeveyn tutumlarının, sosyoekonomik düzeyinin, başarının, aile ve arkadaşlarla bağlarının, ebeveyn eğitim düzeyinin ve babanın yoksunluğunun kalıcı kaygıyı artırdığını göstermektedir. Kalıcı kaygının birçok faktörden etkilenmesi, irrasyonel inançları ve otomatik fikirleri değiştirmeyi amaçlayan planın kalıcı kaygıyı etkili bir şekilde azaltamamasının nedeni olabilir (Yavuzer, Gündoğdu ve Dikici, 2010). Literatür taramasında sınav kaygısını etkileyen faktörler şu şekilde bulunmuştur:

2.2.7.1. Cinsiyet

Birçok çalışmada kızların erkeklerden daha fazla sınav kaygısı vardır. Kızların çevreden gelen olumsuz ya da olumlu tepkilerden daha çabuk etkilendikleri görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin ergenlik döneminde özellikle orta ve lise düzeyinde psikolojik sorunlar yaşama olasılığı daha yüksektir (Mersin ve Öksüz, 2013).

Aba'nın (2018) çalışmasında anlatıldığı gibi, literatür benzer sonuçlar elde etmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ancak farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek akademik performans düzeylerine sahip oldukları, ancak iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. (Brandmo, Braten ve Schewe, 2018; Ergene, 2011; Güler ve Çakır, 2013; Gürses, Kaya, Doğar, Güneş ve Yolcu, 2010; Onuk, 2017; Özcan, 2017; Serim, 2016; Şahinler, 2018; Şeftalici, 2017).

2.2.7.2. Kişilik

Kişinin karakteri, rekabeti, kendine güveni, özensiz, saldırganlığı, kontrolü sürdürme isteği, kendine ve başkalarına zulmetmesi, hoşgörüsüzlük ve bu niteliklerde başarılı olması kolay mükemmeliyetçi özelliklerinin kendine baskı yapabileceği belirtilmiştir. Folkman ve diğerleri (1988), kişisel niteliklerin stresle başa çıkma biçimlerini etkilediğini belirtmişlerdir. Bu tür bir kaderin ve önceki deneyimlerin esnekliğinin etkili olacağını açıkladılar. Kişisel değişimler ile başa çıkma stilleri arasındaki bağlantının stresli olayların şekline göre değiştiğini belirtmişlerdir (Ezerly, 1989; Ezer, 2001; Lufi ve Darliuk, 2005).

Ergenlik, kişisel özelliklerin gelişmeye başladığı, yani bireylerin kişilikle ilgili sorulara cevap aradıkları dönemdir (Scales, 2003). Ergenlerin devam eden kişilik gelişiminde çözülecek sorun bulunamıyorsa; bireyde derin kişilik bozukluğuna neden olmuştur. Bu kafa karışıklığının temel nedeninin bireysel kaygı olduğu söylenebilir (Syed ve Seiffge Krenke, 2013).

Kaynaklarla başarılı bir şekilde uyum sağlama ve başa çıkma genellikle insanların kalitesi ve çevreleri ile ilgilidir. İnsanların problem çözme becerileri, sosyal destek, kişilerarası beceriler, öz yetenekler, özgüven ve benlik kavramı vb. Yanıt yöntemini birçok faktör etkilemektedir (Özer, 2014). Bazı insanlar büyük yaşam stresleriyle kolayca başa çıkabilse de, diğerleri az sayıda sorunu yönetmekte zorluk çekebilir. Kişiden kişiye farklı tepkiler değişebilir, bunun nedeni etkileşim kuramının ifade ettiği gibi, kişisel görüşlerde meydana gelen değişiklikler ve strese neden olabilecek olaylara verilen tepkilerdir (Yöndem, 2006).

Longo ve diğerkleri (2000) Ergenler ve erken ergenler sıklıkla stres veya huzursuzluk, huzursuzluk ve düşük özgüven gösterirler. Ek olarak, kuralları ve yüksek riskli tutumları ihlal etme eğilimindedirler. Bazı çocuklar duygularını doğrudan ifade etseler de bazıları onları içine atarken bazıları uygunsuz davranışlar sergilemektedir (Oğurlu, Yalın ve Birben, 2015).

Kendini kabullenme düzeyi yüksek lise öğrencilerinin stresi çözerken problem çözme stratejilerini benimsedikleri, sosyal destek stratejileri aramaya ilişkin toplam puanlarının çok yüksek olduğu, öğrencilerin kendini kabul etmeleri arttıkça kaçınma stratejileri toplam puanlarının da arttığı görülmektedir (Akyol, Vural ve Gündoğdu, 2017). Kendini kabul etme, uyumu doğrudan etkilediği için çalışmanın sonuçlarını dolaylı olarak etkileyen sağlıklı bir kişilik özelliğidir.

Koruklu, Öner ve Oktaylar (2006), kişilik özelliklerinin yöntemlere uygulanmasını ifade eden şu çalışmaları ortaya koymuştur: Kendilik algısı ve benlik saygısı olumlu olan kişiler sorunlarla karşılaştıklarında sorunla başa çıkmak için olumlu davranışlar göstereceklerdir. Tersı durumda, problemleri görmezden gelme ve kaçınma davranışını gösterirler. Öğrencilerin kişilik özellikleri, karşılaştıkları sınav kaygısının derecesini etkileyecektir. Çevresel tepkilerden endişe duyan kişiler, olumsuz tepkilerle morallerini hemen kaybederler, öz farkındalığı zayıf olan kişiler, sınavdan sonra olumsuz tepki aldıklarında bir sonraki sınava girecek ve kaygıları artacaktır. Olumsuz benlik algıları, çevrenizdeki insanların tepkilerinin etkilenme derecesini artırır (Dündar, Yapıcı ve Topçu, 2008; Eker, 2016; Everly, 1989, aktaran: Özer, 2001; Onuk, 2017; Lufi ve Darliuk, 2005).

2.2.7.3. Psikolojik durum

Ortaöğretim dönemi, insanların birçok psikolojik sorunla karşılaştığı bir dönemdir. Bu zamanlarda, gençlerin çok fazla rehberliğe ihtiyacı olmaktadır. Ergenlik, çocukluğun geride bırakıldığı, birden fazla alanda fiziksel ve bilişsel farklılıkların ortaya çıktığı gelişimsel bir dönem olarak tanımlanmaktadır (Steinberg, 2007). Ergenlik döneminde meydana gelen değişikliklerin neden olabileceği ruhsal sıkıntı, kişisel eğitim ve öğretim hayatını da etkileyecektir. Kişide oluşan ruhsal sıkıntı, akademik başarısını olumsuz etkileyecek ve sınav sırasında kaygıya neden olacaktır (Eker, 2016). Literatür taramasında yetersiz motivasyon, olumsuz öz değerlendirme ve dikkat dağınıklığının

sınav kaygısını artıran faktörler olduğu görülmektedir (Hancock, 2001; Whitaker Sena, Lowe ve Lee, 2007). Bu dönemde ortaya çıkabilecek psikolojik sorunlar öğrencilerin eğitimini büyük ölçüde etkilemektedir (Akdemir ve Çuhadaroğlu Çetin, 2008). Bu psikolojik sorunları çözmek için mücadele eden öğrenciler, sınıfta ideal sonuçlara ulaşmakta zorlanırlar. Sınavlar, özellikle sınav stresinin sınav sırasında yetersiz iş ve psikolojik sorunlarla birleştiğinde öğrenciler için endişe vericidir (Mersin ve Öksüz, 2013). ‘Günümüzde yaygın olarak görülen psikolojik sorunlar aşağıdaki gibidir (Baltaş, 2002).

- Majör depresyon,
- Bipolar bozukluk,
- Distimik bozukluk,
- Duygudurum bozukluğu,
- Anksiyete bozukluğu,
- Ayrılık anksiyetesi,
- Özgül – basit fobi,
- Yaygın anksiyete.’

Akdemir ve Çuhadaroğlu (2008) epidemiyolojik araştırmalarında ergen ve çocukların % 9,5 ila % 19,8'ine ruhsal hastalık tanısı konulduğunu belirtmişlerdir. Diğer araştırmacılar, popülasyon örneklemelerinde çocuklukta akıl hastalığının yaygınlığının % 10 ila % 20 arasında olduğuna dikkat çekti ve dağılımın genişliğini farklı örneklemelerin çalışmasına ve farklı teşhis araçları ve standartlarının uygulanmasına bağladılar. 18 yaş grubu klinik düzey verilerinde görülen 4 ruhsal hastalık için Türkiye, ebeveynler tarafından yapılan ve ölçek eki ile yapılan % 11,3 şeklinde ifade etmiştir.

Aydın (1989) araştırmasında, depresyonun üniversite öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ve tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna dikkat çekmiştir. Güney (1985), depresyon ve depresyonun üniversite öğrencilerinin akademik performansı üzerindeki etkilerini incelediğinde, depresyon tanısı oranının % 50 ile % 85 arasında olduğunu bulmuşlardır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla depresyona sahip olduğu sıklıkla söylenmektedir (Akt. Hanımoğlu ve İnanc, 2011).

Akdemir ve Çuhadaroğlu (2008), Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı'na 2004 ve 2005 yıllarında ilk gelen 12-19 yaş arası 755 ergenin dosyalarını geriye dönük olarak incelediler. Sonuç olarak, kliniğe kızlardan daha fazla erkek gitmektedir ve erkeklerin yaş ortalaması daha düşüktür. Yaygın teşhisler duygudurum bozuklukları, anksiyete bozuklukları ve yıkıcı davranış bozukluklarıdır. 496 ergenin (% 65,7) ilaç aldığı, 36 ergenin (% 4,8) bireysel psikoterapi aldığı görüldü. Takip ihtiyacı olan ergenler arasında 512 ergen (% 77,8) altı aydan kısa, 146 ergen (% 22,2) altı aydan uzun süre izlendi. Anksiyete ve nevroz üzerine yapılan araştırmalar, bu özelliklerin stresli koşullar altında artan anksiyete ve diğer olumsuz faktörlerin önemli habercileri olduğunu göstermiştir. Bunun yanında bunlar, stres koşullarının bulunmamasında bile olumsuz duyguların alt düzeyine de etki etmektedir (Vollrath, 2001).

2.2.7.4. Sosyo-ekonomik durum

Kent merkezlerinde yaşayan ailelerin çocuklarının sınav kaygısından muzdarip olması, bu ailelerin kırsal ve bölgesel merkezlerdeki ailelere göre daha stresli bir ortamda bulunmaları ve dolaylı olarak çocuklara baskı yapmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca şehir merkezindeki okullar kırsal ve bölgesel okullara göre üniversitelere girişte daha aktiftir, bu da bu okulların atmosferini sınava girme atmosferine ulaştırabilir ve ortamdaki görülen bu atmosfer öğrencilerin sınav kaygısını artırabilir. Tüm bu olasılıkları net bir şekilde belirlemek için, uzlaşmanın sınav kaygısında nasıl değişikliklere yol açabileceğini anlamak için daha fazla çalışma yapılması gerekiyor. Bu konuda yapılacak araştırmanın birçok faktörü ortaya çıkarmaya yardımcı olacağı ve aynı zamanda farklılığın nedenini belirleyeceği düşünülmektedir (Ünal, 2001).

2.2.7.5. Özgüven

Bu, kendine karşı olumlu duyguların gelişmesiyle açıklanabilecek bir mutluluk halidir. Bu tür mutluluklar kişinin kendisi ve çevresindekiler hakkında olumlu bir duyguya sahip olmasını sağlar (Akagündüz, 2006). Sınav kaygısı, kişisel özgüven de dahil olmak üzere kişisel özelliklerden etkilenir. Kişisel olumlu duyguları, düşünceleri ve kendine güveni geliştirmek, sınav kaygısını etkili bir şekilde azaltabilir (Eker, 2016). Araştırmalar, özgüven ile sınav kaygısı arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Yani özgüven artmış olmasına rağmen sınav kaygısı azalmıştır. Özgüven azaldıkça sınav kaygısı artmaktadır (Başoğlu, 2007) Sınav kaygısının esas olarak başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu ve başarısızlık korkusu gibi faktörlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin özgüvenleri, içgörüsü ve diğer kişisel nitelikleri de sınav kaygısında çok önemlidir. Örneğin, İngiltere'de bir araştırmacı olan Putwain ve Best (2012), akademik yetenekleri olmayan öğrencilerin sınavlar konusunda daha gergin ve endişeli hissedeceklerine dikkat çekti. Yeterli niteliklere sahip olsalar bile, bazı öğrenciler kendilerini başarısız bulabilir. Bu durum öğrencilerin başarısızlık korkusunu ortaya çıkarmakta ve dolaylı olarak sınavlarla ilgili endişelerini göstermektedir. Putwain'e göre (2008), Akademik yetenek bilgisi, sınav kaygısının önemli bir faktörüdür. Bu konudaki bilgiler, uzmanlara önemli veriler sağlayarak, kendi rekabet düzeylerine ve görüşleri gerçekçi değilse ne yapabileceklerine odaklanmalarına olanak tanır.

Olumlu düşünce ve duyguları artırmaya, yani kendine güveni artırmaya yönelik araştırmaların da sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu görülmektedir. Nelson ve diğerlerinin (1971) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinden geçmişte başarıyla uğraştıkları sorunlar hakkında düşünmeleri ve bunları yazmaları istendi. Başka bir deyişle, öğrencilerden olumlu bir deneyimi ve bununla ilişkili olumlu duyguları açıklamalarını isteyin. Araştırmanın sonucu, benzer araştırma yapmayan öğrencilere göre bu öğrencilerin daha az kaygılı olmasıdır. Sonuçta, öğrenciler olumlu deneyimlerine odaklandıklarında, daha olumlu düşünceler ortaya çıkacak ve kendilerini daha rahat hissedecekler. Bu duygu ve düşünceler aynı zamanda sınav kaygısını da etkili bir şekilde azaltabilir (Koçkar, Kılıç ve Şener, 2011).

Genel olarak, öğrencilerin özgüven düzeyleri ile bilimsel yöntemler arasında erkeklere göre anlamlı pozitif bir ilişki olmasına rağmen, kızlarda bu ilişki daha yüksektir. Bu nedenle annenin eğitim düzeyi üniversite mezunu bir öğrencidir ve bilimsel yöntem ile özgüven düzeyi arasında anlamlı bir ilişki yoktur (Onay ve Çelik, 2014).

2.2.7.6. Öğretmen yaklaşımı

Öğretmenlerin sınıfta yaklaşan sınavlar hakkında bilgi vermeleri ve bu bilgileri sağlama biçimleri de sınav kaygısını etkilemede çok önemlidir. Örneğin Best ve Putwain, Connors, Woods ve Nicholson (2012) tarafından bir ilkokulda yapılan bir araştırmada öğretmen öğrencilerine sınavdan birkaç gün önce zor olduğunu, sınavın yapılmak üzere olduğunu, sınava çok hazırlık yapması gerektiğini söylediğinde sınav sonucunun kendisi tarafından belirleneceğini söylemiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerde korku oluştuğunda öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları ve notlarının daha düşük olacağı görülmüştür (Koçkar, Kılıç ve Şener, 2011).

Ayrıca sınavdan sonra öğrencilerin, başarı düzeyleri hakkında yapacakları yorumların ve sınıfta öğrencilerin moralini artıracak yorumların da etkili olduğu söylenebilir (Putwain ve Symes, 2011). Rehberlik servisindeki öğrencinin beyanından da, öğretmenin öğrencinin başarı düzeyine ilişkin her görüşün öğrenci için çok etkili olduğu anlaşılabılır (Putwain ve Best, 2011).

2.2.7.7. Anne- baba eğitim durumu

Araştırmalar anne ve babanın eğitim durumunun sınav kaygısı üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe, çocuklarına karşı tutumları demokratik olarak gelişecek ve bu da çocuklarının sınav kaygısında bir azalmaya yol açacaktır. Araştırmada demokratik ebeveyn tutumlarının sınav kaygısı ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Boyacıoğlu, 2010; Daymaz, 2012; Coşkun, 2017; Eker, 2016).

2.2.7.8. Benlik saygısı

Benlik saygısı, bireyin halihazırda var olanı ile olmak istediği hedef arasındaki fark veya bireyin kendine yönelik olumlu ve olumsuz eğilimleri olarak açıklanabilir (Yavuzer, 2000). Bireylerin benlik saygısı düşük veya yüksek olabilir. Düşük benlik saygısı, bireyin özgüveninin yetersiz olduğu, kendini yetersiz ve değersiz hissettiği, saygı görmeye layık olmadığına inandığı bir durumdur (Başbakkal, Muslu, Akçay ve Bolışık, 2007). Yüksek benlik saygısı, kişinin sevdiği, değer verdiği, yeterli olduğu ve kendini önemseydiği hissidir (Baldık, 2004; Plummer, 2014).

2.2.7.9. Mükemmeliyetçilik

Mükemmele ulaşmak bir fikirdir ve mükemmel olarak kabul edilenin kabul edilemez olduğunu düşünmek kabul edilemez. Ancak bu tanımın yetersiz olduğu ve hepsini kapsamadığı düşünülmektedir. Bu nedenle mükemmeliyetçiliğin tek ve anlaşılır bir tanımı yoktur. Amerikan Psikiyatri Birliği, mükemmeliyetçiliğin insanlar için çok katı hedefler koyduğunu ve bu hedeflere ulaşmanın zor bir olasılık olduğunu vurguluyor. Bu nedenle, hedeflere ulaşamama ve hedefleri geciktirme, kişisel kaygı gibi bazı sorunlara neden olabilir (Slaney ve Ashby, 1999). Mükemmeliyetçiliğin neden olduğu önemli bir endişe türü sınav kaygısıdır. Mükemmeliyetçilik ile sınav kaygısı arasında yapılan araştırmalar incelendiğinde sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir bağlantı vardır (Mills ve Blankstein, 2000; Stoeber, Feast ve Hayward, 2009). Olumsuz mükemmeliyetçiliğin artması ile sınav kaygısı da artmış ve ikisi arasında pozitif korelasyon oluşmuştur (Eum ve Rice, 2011; Hanımoğlu ve Yazgan İnanç, 2011; Mısırlı Taşdemir, 2003; Weiner ve Carton, 2012).

2.2.8. Sınav kaygısı modelleri

Araştırmacılar, sınav kaygısını açıklamak için çeşitli teorik modeller oluşturmuşlardır. Test kaygısı ile ilgili ilk teori, Sarason ve Mandler (1952) tarafından önerilen test kaygısı teorisiydi. Bu nedenle, motivasyonel bir duygu olan öznenin kaygısı değil, özneye iki tür tepki vardır. Deneklere yanıt veren bireyler, iyi performans gösteren testlere odaklanarak kaygılarını azaltırlar. Sınav düşünmeye odaklanmak yerine konulara yanıt veren bireyler kaygı nedeniyle başarısız olacaktır (Akt. Aslan, 2005). Birçok test kaygısı modeli olmasına rağmen, en yaygın olarak kabul edilen modeller şunlardır:

2.2.8.1. İstek modelleri

Bu modele göre kaygı, heyecanın bir parçasıdır. Düşük anksiyete bozukluğu koruyucu bir rol oynar. Yüksek anksiyete kişinin benlik saygısını zedeleyebilir ve kendini başarısız hissetmesine neden olabilir (Doğan ve Baş, 2003). Bu yönetime göre kaygı, kişinin uyarılma düzeyini artıracak ve kişilerin yanlış cevap verme olasılığını artıracaktır (Zeidner, 1998).

2.2.8.2. Eksiklik modelleri

Bu modele göre endişe verici olan sınava hazırlık değil, sınava hazırlanmaktır. Bu yaklaşımda sınav kaygısı, düşük performansın nedeni değil, düşük performansın sonucu olarak kabul edilir (Musch ve Bröder, 1999).

2.2.8.2.1. Bilişsel dikkat modeli

Wine (1971) ve Sarason (1980) ilk teori olan bilişsel dikkat teorisini önermiştir. Kuramcılara göre sınav sırasında sınav kaygısı olanlar, sınava odaklanmak yerine sanrılarına yenik düşecek ve dikkatlerini sınav sırasında düşüncelerine çevireceklerdir. Bu durumun sonucu, bireyin bilişsel dikkatini etkileyecek, bireyin test başarı performansını olumsuz etkileyecek ve kişilere sınav kaygısı yaşatacaktır (Ergene, 2000; Kabalcı 2008; Özdemir, 2005).

Model iki farklı müdahale değişkeninden oluşmaktadır. Olumsuz benlik algısı ve yetersiz kişi algısı birinci kategoriye oluştururken, duygusal boyut değişkenleri (gerilim, baskı vb.) İkinci kategoriye oluşturmaktadır. Bu iki dizi değişken, sınav sırasında bireyin dikkatini dağıtarak kaygı ve başarısızlığa yol açar (Ergene, 1994). Fiziksel ve duygusal yönlerle karşılaştırıldığında bu yöntem, sınav kaygısının bilişsel yönlerine daha fazla önem vermektedir (Zeidner, 1998).

Odaktaki farkın, bireyin farklı sınav kaygısında yattığının unutulmamalıdır. Bilişsel yapı, bilişsel engelleme ve bireyin olumsuz benlik algısı, bireyin farklı derecelerde deneme kayısı yaşamasına neden olur. Diğerleriyle karşılaştırıldığında, sınav kaygısı yüksek olanlar görevlere göre kendilerine daha fazla ilgi gösterirken, sınav kaygısı düşük olanlar görevlere daha fazla önem verdikleri görülmüştür (Damer ve Melendres, 2011; Zeidner, 1995). Cassady ve Johnson'a (2002) göre, güçlü sınav kaygısı olan öğrenciler, eksiklikleri ve başarısızlıkları hakkında gerçekçi olmayan iç ifadelerle sahiptir. Kendisiyle ilgili bu kişisel ifadeler, kişinin dikkatini dağıtır ve sınav dışındaki şeylere odaklanır, böylece bireyin sınavı yürütme etkinliğini azaltır (Uşaklı ve Yapıcı, 2001).

Bireyler test sırasında endişeli hissederler ve birçok fikrin testin zamanlamasıyla hiçbir ilgisi yoktur. Sınava giren kişinin kendileri hakkındaki görüşleri, sınava giren

diğer kişilerin başarısı ve adayların eksikliklerine ilişkin algıları hakkında düşünmeye devam ederler (Sarason & Stoops, 1978).

Baltaş ve Baltaş (2008) bu durumu bilişsel davranışçı terapi modeli ile açıklamışlardır. Bu nedenle insanlar kendilerini gerginleştiren durumun kendi yorumlarıyla olduğunu kabul etmek yerine dışsal nedenlere başvururlar. Doktoralar, Albert Ellis'in ABC modeline benzer. Kaygının ana nedeni, insanların durumu anlamamalarıdır. Aslında, A'dan C'ye olayların duygu veya davranışına B'nin neden olduğu düşünülmektedir. Cüceloğlu (1998) bunu şöyle açıklamıştır:

A: Öğretmen, öğrencileri ödevlerini yapmadıkları için eleştirdi. (Olay)

B: "Ödevimi zamanında yapmazsam öğretmenle ilişkim bozulacak ve sınava hazırlanmam zorlaşacak." (Yorum- yaklaşım)

C: Öğrenciler öğrenmeye kararlı hissederler. (Duygular ve davranış) Buradan, insanların B'yi yorumlamasının, insanların duruma yönelik duygu ve davranışlarını etkileyeceği görülebilir.

2.2.8.2.2. Çalışma becerileri yetersizliği modeli

Model, sınav kaygısının, yetersiz öğrenmenin neden olduğu tekrarlanan akademik hatalardan kaynaklandığına inanmaktadır. Sınav kaygısı öğrencilerinin çalışma yetenekleri yetersizdir ve zamanı kullanamazlar ve bilgiyi etkili bir şekilde düzenleyemezler, dolayısıyla sınav puanlarını düşürürler. Ayrıca yeterli iş becerisine sahip kişiler de sınav kaygısı yaşarlar (Lufi ve Darliuk, 2004). Bu nedenle, yetersiz iş becerisine ve yeterli iş becerisine sahip öğrencilerin sınav kaygısı düzeyini değerlendirmek için bir bilgi işleme modeli oluşturulmuştur.

Çalışma becerileri yetersizliği modeline göre sınav kaygısı, etkili çalışma için yeterli bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, yüksek test kaygısı olan öğrenciler genellikle etkili kodlama, organizasyon ve zamanı kullanma konusunda sorun yaşarlar (Tobias ve Hedl, 1972; Zeidner, 1995; Zeidner, 1998).

2.2.8.3. Öğrenme bozukluğu modeli

Zeidner (1995), zamanı doğru kullanma becerisine ve etkili çalışma yöntemlerine sahip olmayanların sınav kaygısı yaşadıklarını belirtmiştir. Bu teoriye göre, etkili çalışma alışkanlıklarının kullanılmaması nedeniyle akademik hataların tekrar tekrar ortaya çıkması sınav kaygısına yol açabilir.

Lufi, Okasha ve Cohen (2004) araştırmalarında etkili çalışma alışkanlıklarına hakim olmanın tek başına sınav kaygısını yordamadığını ve bu beceriye sahip olsalar bile insanların kaygı hissedebileceğini belirtmişlerdir. Bilgi arasındaki bu çelişki, üçüncü teorinin de ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Test kaygısı modeline göre, kişisel test becerilerinin eksikliği ve sınav sırasında kaygı ile yetersiz başa çıkma sınav kaygısının nedenleridir. Bu modele göre, insanlar sınava yeterince hazır olmadıklarını fark ettikleri için sınav sırasındaki kaygı düzeyi artacaktır (Lufi, Okasha ve Cohen, 2004).

2.2.8.4. Sosyal öğrenme modeli

Sosyal öğrenme modeli, geleneksel sosyal öğrenme modelinden geliştirilmiştir. Bu modelde; sınav kaygısı ile öz-yeterlik, kontrol ve benlik saygısı arasındaki ilişki çok önemlidir. Ek olarak, model aynı zamanda bireylerin motivasyon ve davranış hakkındaki düşüncelerini kavramsallaştırma yöntemlerini de içerir (Smith, Arnkoff ve Wright, 1990).

Bandura, Adams, Hardy ve Howells (1980)'a göre eğer bir birey kendine inanıyorsa, mücadele ettiği konu hakkında bilgi ve yeteneğe sahip olduğuna inanmaktadır. Korku ve kaygı geliştirmez. Bununla birlikte, bir kişinin bilgisi, becerileri ve yetenekleri hakkında şüpheleri varsa, o zaman korkuya ve endişeye kapılır.

2.2.8.5. Çağdaş bilişsel motivasyon modelleri

Bu yaklaşıma göre sınav kaygısı kişinin kendisine dair negatif düşünceleri ve inançları ile alakalıdır (Şahinler, 2018).

2.2.8.5.1. Kendilik düzenleme (Öz düzenleme) modeli

Bu yöneme göre sınav kaygısı işlevsiz bir baş etme yöntemidir ve herkes sınav kaygısıyla karşılaşacaktır. Ancak bu kaygının derecesi kişiden kişiye değişiklik gösterebilmektedir (Şahinler, 2018). Model, beklentileri şekillendirmek için bilişsel yapı yöntemlerinin kullanılmasının kaygıyı azaltacağını öne sürmektedir (Siddique, LaSalle-Ricci, Glass, Arnkoff ve Díaz, 2006; Zeidner, 1998). Bradley, McCraty, Atkinson, Tomasino, Ountainerty ve Arguelles'in (2010) bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Bradley ve diğerleri (2010) Öz düzenleme becerileri eğitimi alan öğrenciler sınav kaygısını daha iyi kontrol edebilirler.

2.2.8.5.2. Kendilik değeri modeli

Bu modele göre, bireyin başarısızlık karşısındaki duygusal tepkisi, yetersizlikle ilgilidir. Değerlendirmenin yapıldığı ortam bireyin öz değerini tehdit ettiği için birey endişeli hisseder. (Covington, 1992; Şahinler, 2018). Bu yöneme göre yetenek düzeyi ile sınav kaygısı arasında negatif bir korelasyon vardır ve araştırmalar bu sonucu desteklemektedir (Cassady, 2004; Hembree, 1988).

2.2.8.6. İşlemsel modeller

Bu yöneme göre kaygı, stresli bir ortamda tehlike duygusu ve başa çıkma kaynaklarının değerlendirilmesi ile ilgilidir (Goh, Sawang ve Oei, 2010).

2.2.8.6.1. Spielberger'in sürekli durumluk kaygı modeli

Bu yöntemde sürekli kaygı, tüm ortamları rahatsız edici olarak algılama eğilimidir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000; Öner, 1997); durumluk kaygı, bireyin streten veya ortamdaki baskı hissinden kaynaklanan bir kaygı hali olarak tanımlanmaktadır. Sınav kaygısı aslında bir durumluk kaygısı olmakla birlikte, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin de sürekli kaygı yaşadıkları görülmektedir (Küçük, 2015; Spielberger ve Vagg, 1995).

2.2.8.6.2. İşlemsel süreç modeli

Bu modele göre sınav kaygısı kalıcı özellikler sergilemektedir. Ek olarak, test sırasındaki sanrılar ve duygular durumluk kaygısını harekete geçirebilir. Bu dinamik süreçte test ortamı ve birey birbirini etkileyecektir (Sapp, 2013; Spielberger ve Vagg, 1995).

Tüm bunlara ek olarak sınav kaygısının olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için birçok çalışma yapılmıştır. Dixon (1996) kaygıyı test etmek için "sistemik duyarsızlaştırma tekniklerini" tanımladı. Pless (2010) "Bilgisayar Destekli Program"; Hyman (2005), "hipnoterapi" uygulayarak anksiyete bozukluklarının tedavisi üzerine araştırma yapmıştır. Bu anlamda öğrencilerin karşılaştığı zorluklar ortadan kaldırılabilir.

2.2.9. Ergenlik döneminde sınav kaygısı

Ergenlik, çocuklukta başlayan dönemdir. Bu dönemde insan vücudu gelişiminin hızlı büyümesine rağmen hormonların salınımı ve işlevi olgunlaşmaya başlamıştır (Aydın, 2005). Ergenlik, çocuklar ile yetişkinlik arasındaki iki ila dört yıl sürebilen, hızlı bir gelişim gösteren, birçok kültürde inişli çıkışlı fiziksel, duygusal, sosyal ve psikolojik değişimlerdir (Başoğlu, 2007). Stanley Hall (1904) ergenlik kavramının babası olarak kabul edilir ve ergenliği bir "fırtına ve stres" dönemi olarak da adlandırır. Erikson'a (1968) göre ergen bireylerin ergenlik döneminde aşması gereken kriz durumu bir kimlik çatışmasıdır. Buna göre kişi ergenlik dönemini sağlıklı bir şekilde yaşayabilirse, kendisine uygun bir benlik kavramı ile genç erişkinliğe girebilir ve ruh sağlığını koruyabilir. Aksi takdirde bireyin olumlu benlik algısı bozulabilir (Gander ve Gardiner, 2004).

La Voie (1974) bir çalışmada 120 ergenin kimlik gelişimini izlemiş ve pozitif bir kimlik duygusuna sahip erkek bireylerin kendilerine güvenirken, kadınların kendilerini değerli hissettikleri sonucuna varmıştır. Pozitif kimlik imajına sahip kişiler güçlü yetenekler, özgüven, uyum, ahlak ve sosyal konulara duyarlılık geliştirirler de mesleki kimlikleri ve ideolojileri de olumlu değerlendirilmektedir. Bu durumda ergenliğin yeni gelişimsel görevinin mesleki ve sosyal yaşam normlarını elde etmek olduğu söylenebilir (Gander ve Gardiner, 2004).

Genç birey birçok yönden hızlı değişimler geçirmiş, kişiliğini ortaya koyarak hayatını geliştirmeye, kendisi ve sosyal yaşam normları hakkında fikir geliştirmeye çalışmaktadır (Tümerdem, 2007). Tüm bunlara ek olarak, akademik başarıyı engelleyen sınav sayısının artması nedeniyle gençlerin de sınav kaygısı hissettikleri bulunmuştur (Yıldırım, 2008). Merkezi sınavların seçme ve yerleştirme sürecini gençlerin kariyerinin önemli basamaklarından biri olarak ele alındığında, gençlerin kaygısına neden olacaktır (Demirci ve Erden, 2016; Kutlu, 2001; Softa, Karaahmetoğlu ve Çabuk, 2015; Yıldırım ve Ergene, 2003). Uşaklı ve Yapıcı (2001) tarafından yapılan sınav kaygısı üzerine yapılan araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, bu durumun testi kariyerlerinin ilk adımı olarak gördükleri için endişeli hissetmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir.

Gassel ve diğerleri (1956) kişisel gelişimi yaşa göre açıklamışlar ancak 13 yaşındakilerin hala sosyal ve duygusal olarak utangaç ve sessiz olduklarını, ancak 14 yaşında, özellikle 13-14 yaşları arasında dışa dönük özellikler sergilediklerini belirtmişlerdir. Bedenindeki değişimlerin farkında, neşeli ve umutludurlar. Bu çalışmada 13 yaşındaki ve 14 yaşındaki çocuklar karşılaştırılmıştır ve sonuçlar 14 yaşındaki çocukların aile kültürünü sosyal bir yapı olarak gördüklerini ve bu konudaki eleştirilerin giderek arttığını göstermiştir. Sonuçlar 13 yaşındakilerin daha ciddi ve temkinli olduğunu gösteriyor. 14 yaşında bir çocuk arkadaşları ve çevresi tarafından sevilme ve tanınmak ister. Arkadaş çevresi büyüdükçe, onlara bağlı olarak ve zekâ gelişimine bağlı olarak, dil becerisinin gelişimi yetişkin düzeyine ulaşır, böylece kendini gözlemleme ve özeleştirme yeteneğini geliştirebilir (Akt. Yavuzer, 2005). Akran gruplarının ergenliğe katılımı benlik kavramının gelişimini etkileyebilir (Gander ve Gardiner, 2004). Coleman (1961) ergenlerin popülerliğinin akademik başarıdan çok akran gruplarına katılmalarına bağlı olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin sınava ilişkin akılcı olmayan inançlarından biri de "arkadaşlarımla ve ailemin yüzlerine nasıl bakarım" ve "Arkadaşlarıma mahcup olacağım." cümleleridir. Bunlar gençlerin kaygı sürecini olumsuz yönde beslemektedir (Uşaklı ve Yapıcı, 2001).

Kohlberg'in (1927) öne sürdüğü ahlaki teoriye göre, 10-15 yaş arasındaki gençler geleneksel düzeye ulaşmışlardır (Rest, Power ve Brabeck, 1988). Bu nedenle, bu düzeyde doğru ve yanlış gösteren gelenekler, sınırlar ve yargılar bireyler için en önemlisidir. İyi çocuk aşaması olarak da bilinen bu aşamada, davranışları

değerlendirirken sosyal çevresi içindeki önemli kişilerin (aile, öğretmen ve arkadaşlar gibi) beklentilerinin farkındadır ve bu standartlara uymak zorunda olduğunu hisseder (Çelen, 2007). Bu dönemde kişisel takdir çok önemli hale gelir. Kınanmamaya, başkaları tarafından tanınmaya, beğenilmeye veya başkalarını mutlu etmeye dayalı bir model hakimdir (Çelen, 2007). Bu yaş grubundaki gençler stresle ilgili zorluklarla karşılaştıklarında genellikle mantıksız düşüncelere yer vererek sonuçları abartmakta ve başkalarının düşüncelerini hayatlarında kural olarak kullanmaktadırlar (Bozanoğlu, 2005). Bu fikirler gençleri mükemmeliyetçilik, hoşgörüsüzlük, ertelemeye duyarlılık ve kendini suçlama gibi başarılarını olumsuz etkileyen faktörlere itmektedir (Altıntaş, 2006; Çivitçi, 2016; Test, 2011).

Bu durumda, kişisel ahlaki ve kişilik gelişimini değerlendirirken birçok genç, çok sayıda testin neden olduğu test kaygısı ve ergenlik dönemindeki eğitim sisteminin zorluklarıyla başa çıkmak için çocuk ve ergen psikiyatrisine başvurur (Koçkar, Kılıç ve Şener, 2002). Ergenliğin gelişimsel görevleri ile başarı kriterleri birleştirildiğinde, sınav kaygısı olan 10-24 yaş arası kişilerin yetişkinlere göre üç kat daha fazla baş etmeye çalıştıkları görülmüştür (Friedman ve Bendas-Jacob, 1997). Ayrıca sınav kaygısı puanları daha yüksek olan gençlerin genelleşmiş anksiyete, yeme bozuklukları ve depresyon gibi psikopatolojik durumları da daha fazla yaşadıkları gözlemlenmiştir (King, Mietz, Tinney ve Ollendick, 1995). Erbe ve Lohrmann (2015) tarafından ergenler üzerinde yaptıkları bir çalışmada, stresin ergenlerin sağlığı üzerindeki etkisini azaltmayı amaçlamışlardır. Bu araştırmanın sonuçları, benlik saygısını artırmada, kaygıyı azaltmada, depresyonun etkisini azaltmada ve akademik başarıyı artırmada tatmin edici sonuçlar elde etti. Kapsayıcı eğitimin ve ruh sağlığının faydalarını görmek için eğitim alanında ruh sağlığının korunması önemlidir (Kora ve Yazgan, 2007).

2.2.10 Sınav kaygısı yaşayan ve yaşamayan arasındaki farklar

Yüksek kaygı düzeyine sahip kişiler, testi "öz kimlikleri" için bir tehdit olarak görürken, normal düzeyde kaygıya sahip kişiler, testi başarılarını ölçmek için bir sistem olarak görürler. Bu nedenle kaygı düzeyi yüksek kişiler kendileriyle olumsuz konuşurlar. Kendileri ile diyalog kurma, sınav dışında soru sorma ve cevaplama, okuma, konuşma, toplum içinde tartışma gibi durumlarda gergin, endişeli, gergin, heyecanlı ve korkulu hale gelirler. Bu insanların kendileri hakkında olumsuz düşünceleri vardır, bu da onların

dikkatlerinin kolayca dağılmasına neden olur. Sınav sırasında okuyup soruları cevaplayamaz; düşüncelerini doğru dilde başarıyla ifade edemezler ve düşüncelerini doğru sıraya göre düzenleyemezler. Yüksek sınav kaygısı olan kişiler genellikle başkalarının yargılarına ve olumsuz eleştirilerine aşırı duyarlıdır. Her zaman özeleştiri halindedirler. Bu nedenle olumsuz benlik kavramları yüksek, özgüven düzeyleri düşüktür. Savunmacı davranış sergilerler (Öner, 1990).

Endişeden muzdarip bir kişi, iş yaparken ona bakan bir yabancı bulursa, büyük ölçüde etkilenecek ve bu da onları tedirgin edebilir. Etkileri nedeniyle ticari başarılarının aniden düştüğü görülebilir. Normal kaygı düzeyine sahip kişiler izlenmekten aldırılmazlar ve bu onları etkilemez (Cüceloğlu, 1998).

2.2.11 Sınav kaygısıyla baş etmek

Kişinin, sınav öncesinde ve sırasında ortaya çıkan anksiyete ve stres davranış ve düşünceleriyle başa çıkma, yüksek anksiyete ve strese neden olan faktörleri sürdürme veya ortadan kaldırma, olumsuz duygulara çok fazla dikkat etmeyi bırakma, kısacası daha iyi sonuçlar elde etmek için kullanabildiği ve daha uyumlu yaşamasını sağlayan tüm stratejilere başa çıkma teknikleri denir (Semerci, 2007). Test öncesi ve sırasında yüksek kaygıdan kaynaklanan faktörleri kontrol etmelerini veya ortadan kaldırmalarını sağlayarak, onları uyum sürecine yönlendirme stratejisine sınav kaygısı ile başa çıkma adı verilmektedir (Bıçkur, 2015).

Baskı altında çalışmak ve yaşamak, baskı ile başa çıkmak için en önemli stratejilerimizden biridir. Buradaki anlam, bazı stresli durumların kaçınılmaz gerçeklerini kabul etmek ve bu nedenleri tüm düşüncelerden uzaklaşmak yerine eskisinden farklı bir şekilde düşünmektir. Kısaca strese neden olan durum veya olay yeniden değerlendirilmelidir. Kaygı ile baş etmenin ilk adımı, kaygıya neden olan duygu ve düşünceleri tanımadır. Bu nedenle öncelikle şu sorulara yanıt aranmalıdır: “Anksiyete bozukluklarının davranışları hangi yönlerden farklıdır? Anksiyeteye baş etmek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?” (Konyalıoğlu, 2013).

Semerci (2007), aslında üç farklı faktörle uğraşmamız gerektiğine dikkat çekmiştir: Birinci faktör, insanların kendilerini rahatsız hissetmesine neden olan ve genellikle fizyolojik olan semptomlardır. İkincisi, kontrol edilebilen kaygı faktörüdür. Üçüncü

kategori, tek başına kaygıya neden olamayan, ancak insanları bu şekilde yorumlamaktan kaynaklanan faktörlerdir. Kontrol edilmesi zor anksiyete faktörleri için duygu temelli başa çıkma stratejileri kullanılabilir. Nefes alma ve gevşeme egzersizleri bunlardan bazıları. Problem çözmeye dayalı başa çıkma yöntemleri, kontrol edilmesi zor olmayan kaygı faktörleri için kullanılabilir. Bazıları doğru programlamayı ve zamanı kullanmayı öğreniyor. Üçüncü tür anksiyete faktörlerinde psikolojik başa çıkma mekanizması uygundur. Yanlış inançları düzeltme ve kaygıya neden olan düşünceleri durdurma gibi teknikler zihinsel süreçleri iyileştirmek için kullanılabilir (Semerci, 2007).

Gevşeme, sistemik duyarsızlaştırma ve bilişsel davranış kalıplarıyla ilgili egzersizler, anksiyeteye baş etmek için önerilen yöntemlerdir. Baltaş (2006, s. 137) test kaygısıyla başa çıkma yönteminde de çeşitli yöntemlere odaklanmış ve duygu, biliş ve davranışla ilgili anlamaya odaklanması gerektiğine işaret etmiştir. Test kaygısının ana nedeni, bilişsel terapiden çok test koşullarına dayanan olumsuz düşünme sistemidir. Bir bireyin test koşulları ile kaygı arasındaki istenmeyen ilişkisini ayırt etmeyi amaçlayan anlayış, duygusal anlamadır (Enright, Baldo ve Wykes, 2000). Bu değişimi sağlamak için kullanılabilecek yöntemler; sistematik duyarsızlaştırma teknikleri, gevşeme ile ilgili egzersizler ve geri bildirim. Herhangi bir sınavda başarılı olamamanın sınav kaygısına neden olduğunu belirten davranışsal kurama göre, sistemli ve doğru biçimde derslere hazırlanma yolları sınav kaygısını önleyebilir (Baltaş, 2006).

2.2.12. Sınav kaygısının kontrol edilmesiyle ilgili yaklaşımlar

Baltaş (2003) ve Kondo (1997) biliş, duygu ve davranış ile alakalı kuramlara odaklanmak gerektiğini belirtmekte ve çoklu teknikler üzerinde durmaktadır.

2.2.12.1. Bilişsel yaklaşım

Literatürde başarı ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek birçok önemli çalışma ve teori bulunmaktadır. Bu teorilerden biri, insan motivasyonunun kaynağını arayan bilişsel teoridir. İnsanların düşüncelerinde motivasyon kaynağını arar. İnsanların dünyayı ve kendilerini anlaması önemli bir konu olarak kabul edilmektedir. Bu konuda pek çok deney ve ilgili çalışma bulunmaktadır.

1960'ların sonlarında ve 1970'lerin başlarındaki bilişsel devrimde, sınav kaygısı kendini bir bilişsel yükleme fenomeni olarak göstermeye başladı. Bilişsel teoriye göre, yüksek kaygı düzeyine sahip insanlar sınavı geçip geçemeyeceklerinden şüphe ediyorlar. Ayrıca bu kişinin kendisi hakkında daha olumsuz düşünceleri vardır (Zeidner, 2004).

Sınav kaygısının sürdürülmesi ve geliştirilmesinde en önemli süreçlerin yükleme ve bilişsel süreçler olduğu belirtilmektedir. Fizyolojik ve motivasyonel süreçlere kıyasla bu süreçlere daha fazla önem verildiği görülmektedir (Holroyd, Westbrook, Wolf ve Badborn, 1978). Bilişsel kurama göre; test kaygısı olan kişilerin test sırasında içsel konuşma gibi öznel deneyimleri diğerlerinden farklıdır (Hunsley, 1985). Bilişsel kuram, sınav kaygısının, teste ilişkin olumsuz ve olumlu düşüncelerin azalmasıyla ilişkili olduğuna işaret etmektedir (Hunsley, 1985; Blankstein, Toner ve Flett, 2004). Bilişsel teoriye dayalı sınav kaygısı; test için yetersiz hazırlık fikri, bunun düşük başarı beklentileri, test öncesi yüksek kaygı seviyeleri, düşük test ile ilgili öz-yeterlik, test sonrası düşük düzeyde tahminler ve öznel test ile ilişkili olduğuna inanmaktadır. (Hunsley 1985).

Bilişsel kuram, sınav kaygısını bilişsel bir sorun olarak ele aldığı için, bu sorunun çözümünün bilişsel terapi yoluyla olacağına inanmaktadır. Sınav kaygısına yönelik bilişsel modeller (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 modelde, bilişsel yeniden yapılandırma en etkili terapi olarak kabul edilir. Disfonksiyonu işleme ve onu disfonksiyonla değiştirme fikri, bilişsel yeniden yapılanma olarak ifade edilir (Soygüt, Uluç ve Tüzün, 2006).

2.2.12.2. Davranışçı yaklaşım

Test kaygısını azaltmak için en yaygın davranış tekniği, sistemin duyarsızlaştırılmasıdır. Sistem duyarsızlaştırmanın amacı; anksiyeteyi normal hale getirerek kendini yavaş yavaş anksiyete veya korkuyla yüzleştirmek ve duyarsız hale getirmektir. Test kaygısını azaltmak için bir başka davranışsal teknik gevşeme teknikleridir. Rahatlama tekniklerinin amacı; bireylere günlük yaşamın stresleriyle baş etmeyi öğretmektir. Bu, yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Rahatlamak için tasarlanmıştır (Ergene, 2003).

2.2.12.3. Bilişsel davranışçı yaklaşım

Bilişsel davranışçı terapi, aşağıdaki görüşün test edilmesinde çok etkilidir: Bir bireyin motivasyon seviyesi, bilişle belirlenir. Söz konusu tedavi, temelde aynı anlayışa dayanan, çeşitli tedavi türlerini içeren genel bir kavramdır. Bu türler arasında, günümüzde en çok tercih edilenler: bilişsel terapi ve rasyonel duygusal davranış terapisi. Klinik araştırma dışında, bu iki modelden hiçbir konsültasyon ve rehberlik alanlarında herhangi bir psikolojik sorun bulamadı. Yetişkinlerde, çocuklarda ve gençlerde yaygın olarak kullanılmaktadır.

Eğitim alanında değerlendirme yapılırken akılcı duygusal davranış terapisi kullanmak daha uygundur. Günümüzde bu terapiye yönelik eğitim faaliyetlerine rasyonel duygusal eğitim adı verilmektedir (Knaus, 2001). Bilişsel teoriye dayalı olarak, deneyler ve ilgili akademik başarılar, motivasyon, benlik saygısı ve sınav kaygısı üzerine birçok çalışma bulunmaktadır. Çankaya (1997) araştırmasında benlik saygısı düşük olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin de daha yüksek olduğunu bulmuştur. Karıştırıcı değişken modeli (Wine, 1980), bireylerin test sırasında veya öncesinde sınav kaygısının kaynağı olmasını engelleyemeyeceğimize inanmaktadır. Bu, kabul gören bir modeldir. Sadece sınavla ilgili kaçınılmaz olumsuz düşünceler veya mantıksız inançlar değil, aynı zamanda test sonuçlarının nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi ve sınav değerlendirmesinde sınav görevlisinin tarzı, bilgisi de sınav kaygısının şiddetinde etki gösterecektir (Wolf ve Smith, 1995; Hancock, 2001; Zatz ve Chassin, 1985).

Birçok çalışma, bilişsel davranışçı terapinin anksiyete ve anksiyete bozukluklarını etkili bir şekilde tedavi edebileceğini göstermiştir (Cuijpers ve diğerleri, 2016). Bilişsel

davranışçı terapi ile anksiyete tedavisini test etmek için beceri odaklı bir yaklaşımın bir kombinasyonu en verimli yaklaşım olarak kabul görmektedir (Ergene, 2003; Von Der Embse, Barterian ve Segool, 2013). Psikolojik eğitim, bilişsel yeniden yapılandırma, davranışsal beceriler (nefes egzersizleri, gevşeme teknikleri), hayal gücüne maruz kalma, vb. Hepsi bilişsel davranışçı terapilerdir.

2.2.13. Sınav kaygısının azaltılmasında kullanılan teknikler

Önceki bölümde sınav kaygısını azaltma yöntemleri ifade edilmiştir. Tüm bu yöntemlere dayanarak sınav kaygısını azaltmak için kullanılan teknikler aşağıda sıralanmıştır (Ergene, 2003).

1. Beceri eğitimi: Beceri eğitimi aşağıdaki temel fikre dayanmaktadır: beceriler öğrenilebilir, böylece beceriler bu becerilere sahip olmayan kişilere öğretilir. Dört aşamalı beceri eğitiminde, önce öğretilecek davranış belirleyin ve ardından yeni davranış rehberlik ve gösteri (gösteri) altında öğretilir. Ardından, davranışın uygulandığından emin olmak için geri bildirim ve bildirim sağlanır. Sonunda yeni davranış doğal ortama adapte edilir (Demiralp ve Oflaz, 2007). Gerçek hayata aktarılır.

2. Sistemik duyarsızlaştırma: Wolpe tarafından bir düzenleme veya karşı düzenleme süreci olarak sunulan sistemik duyarsızlaştırma, belirli uyaranlarla ilgili kaçınma davranışını azaltmak için kullanılan bir teknolojidir ve bireyin tehditlere tepkisini etkili bir şekilde değiştirebilir (Demiralp ve Oflaz, 2007). Bu teknik sayesinde, bireyin belirli uyaranlara tepki olarak olumsuz duyguları yavaş yavaş değişir ve olumlu duygular haline gelir.

3. Bilişsel terapi: Bu yöntem ilk olarak Beck tarafından tanıtılmıştır. Depresyon ve anksiyete bozukluklarını tedavi etmek için ilaçlar geliştirilmiştir. Modelin ana verilerinden birine göre, dış dünyanın önyargılı işlenmesi ve iç uyaranlar psikopatolojiye yol açabilir. Bu önyargılar, insanların deneyimleri anlama biçimini bozabileceği için bilişsel hatalara neden olabilir. Bu hataların önüne geçmek için insanların otomatik düşüncelerini ve bu düşüncelere verdikleri duygusal tepkileri belirlemek, bu düşüncelerin gerçekliğini sorgulamak, içerdikleri mantıksal hataları ortaya çıkarmak ve daha doğru düşünceleri desteklemek gerekir (Butcher, Mineka ve Hooley, 2013).

4. Rahatlama yöntemleri: Test ortamındaki duygusal tepkiyi değiştirmek için tasarlanmıştır. Gevşeme eğitimi, bazı bilişsel terapiler gibi bilgi sağlamayı amaçlayan bir yön sağlar. Eğitim, sınav kaygısının duygusal boyutunu değiştirmeyi amaçlamaktadır (Yurdabakan, 2012). Gevşeme eğitiminde egzersizin temel amacı, insanlara kas gerginliği ile gevşeme arasındaki farkı göstererek tüm vücudu nasıl gevşeteceklerini öğretmektir (Erkan, 2012). Bu egzersiz insanlara ayak bileklerinden ayak bileklerine, oradan gövdeye ve oradan da yüz ve boyun kaslarına kadar çeşitli kaslarını kasılmayı ve gevşetmeyi öğretir. İnsanlara kasları gerginliğe kıyasla gevşediğinde nasıl hissedeceklerini ve farklı gerginlik derecelerini nasıl ayırt edeceklerini öğretir (Atkinson ve diğerleri, 2010).

5. Modelleme: Modelleme, davranışçı terapistler tarafından kullanılan teorik bir yöntemdir (Sayılğan, 2004). Modelleme, bilişsel davranış yöntemlerinde etkili davranış değiştirme araçlarından biridir ve başkalarını gözlemleyerek öğrenebilir. Diğer modelleri gözlemlemek, bireyler tarafından kullanılan en yaygın öğrenme yöntemlerinden biri olduğundan, işlevsel davranışlar sergileyen bireyleri gözlemlemek, işlevsiz davranışlar sergileyenler için iyi bir baş etme stratejisi olacaktır (Davinson ve Neale, 1997; Sayılğan, 2004).

6. Zihinsel Düzenleme Teknikleri: Pek çok insan, düşüncelerinin ve duygularının olaylardan ve etrafındaki insanlardan etkileneceğini kabul eder. Bu nedenle sık sık etrafındaki sıkıntı ve gerginliklerden dolayı etrafındaki olayları ve insanları suçlar. Bu yaklaşım, bireyler için sadece kaygı miktarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda önemli hataların oluşumunu da artırarak, anksiyeteyle baş etmelerini zorlaştırır. Bireyin hatalarını değerlendirme ve açıklama şeklini kontrol eder. "Zihinsel düzenleme tekniği", yukarıda bahsedilen mantıksız (yanlış) düşüncenin neden olduğu gerginlik ve endişeyi yapıcı bir şekilde aşabilen bir teknolojidir. Pek çok insan, düşünme ve düşünme tarzlarının duygularını ve davranışlarını etkilediğini kabul etse de, bu düşünceleri kontrol edemedikleri için kaygıyla başa çıkma yeteneklerinde yine de desteğe ihtiyaçları vardır. "Zihinsel Düzenleme Tekniği" ile düşüncelerin meydana getirdiği stresi azaltmak, pozitif düşünmek, bunun gerçekleşmediği zamanlarda da olaylara tarafsız bir duygu geliştirmek mümkündür (Baltaş, 1999).

2.2.14. Sınav kaygısı alanında kullanılan ölçekler

Spielberg tarafından geliştirilen ve Öner (1990) tarafından Test Kaygısı Envanteri (STAI) tarafından üretilen Türkiye'de sınav kaygısı için bir ölçme yöntemidir. Sınav Kaygısı Ölçeği, sanrılar ve duyuşsal boyutlar aracılığıyla sınavlar ve testlerle ilgili olumsuz duygu ve düşünceleri değerlendirir. Ayrıca, Spielberg'in Durumluk Sürekli Kaygı Ölçeği, durumluk ve sürekli kaygı düzeyini değerlendirerek sınav kaygısını ölçen sık kullanılan bir diğer ölçektir. Bu ölçeklere ek olarak, okul rehberlik hizmetlerinde ve rehberlik araştırma merkezlerinde psikolojik tepki ve fiziksel tepki gibi alt boyutları olan sınav kaygısı ölçekleri de kullanılmaktadır. Ayrıca Driscoll (2007) tarafından geliştirilen Westside Test Kaygısı Ölçeği, test kaygısını azaltmak için tasarlanan programların etkililiğini belirlemek için Totan ve Yavuz (2009) 'dan Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ek olarak, kullanılan ölçekler arasında Sarason'un (1984) teste tepkisi ve Benson, Moulin-Julian, Schwarzer, Seipp ve El-Zahhar (1992)'ın gözden geçirilmiş test kaygı ölçeğine verdiği yanıt bulunmaktadır.

2.3. Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Sınav Kaygısının Yeri

Psikolojik danışma ve rehberlik, okul öncesinden üniversite dönemine kadar öğrencinin eğitsel, kişisel-sosyal ve mesleki alanda gelişmesi için çalışmalar yapan bir bölümdür. Bu bağlamda ele alındığında sınav kaygısı gibi eğitsel bir problem de yine pdr nin çalışma alanına girmektedir. Gerek sınava hazırlanan öğrencilerde gerekse ara sınıf öğrencilerde gözlenen, başarıyı olumsuz etkileyen her türlü konu psikolojik danışmanlar tarafından incelenmekte ve öğrencinin gelişimi için gerekli olan doğru müdahaleler yapılmaktadır.

Sınav kaygısı, eğitsel rehberlik konularından biridir. Ortaokul ve ortaöğretim kademelerindeki sınıflarda birer kazanım olarak işlenmekte ve sınav kaygısı olan öğrencilerin belirlenmesi için birtakım envanterler uygulanmaktadır. Uygulanan test ve envanterler sonucunda kaygı düzeyi olması gereken seviyenin üstünde gözlenen bireylerde çeşitli bireysel ve grup çalışmaları yapılmaktadır.

Sınav kaygısı, çoğunlukla grupla yürütülen çalışmalarla ele alınmaktadır. Burada öğrenci yalnız olmadığını fark etmekte ve çeşitli bilişsel, duyuşsal, davranışsal paylaşımlar yapmaktadır. Grup dinamiği öğrencinin iyileşmesine pozitif katkı

sağlamaktadır. Sınav kaygısı çalışılırken en önemli şeylerden biri ise çalışılacak doğru grup türüne karar vermektir.

2.3.1. Psikolojik danışma ve rehberlik grup türleri

Psikolojik danışma ve rehberlik grup türleri aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1.1. Görev- iş yönelimli gruplar

Bir görev veya çalışma grubu, belirli bir konuda birlikte çalışan insanlar arasında işbirliğini teşvik etmek için çok çeşitli alanlarda kullanılan bir grup olarak tanımlanabilir. Bu gruplar, iş süreçleri, ekip çalışması için iş birliği veya performans iyileştirme hakkında bilgi sağlar. Ayrıca iyi yönetime, takım çalışmasına ve beceri geliştirmeye odaklanabilirler. Bu gruplarda liderin konu hakkında gerekli bilgiye sahip olması ve bir eş lideri olması önemlidir. Ek olarak, lider bir grup oluşturmalı ve sorunu çözmek için pratik yapmalı ve ardından grubun görevini belirlemelidir. Görev grupları, üyelerin birbirlerini nasıl etkilediğini gözlemlemek için de kullanılır. Bu tür gruplarda, üyeler genellikle işbirliğinde zorluklarla karşılaşır (Brown, 1998; Jacobs, Mason ve Harvill, 2002; Neukrug, 2003; Smead, 1995). Örneğin, bir grup gence birlikte bir okul gezisi için fon toplamak için bildirimde bulunulabilir veya birlikte bir bilim projesine hazırlanan gençlere birlikte çalışmaları söylenebilir.

2.3.1.2. Psikolojik danışma grupları

Şimdiye kadar "grup" kavramının farklı tanımları yapıldığı için literatürde birbiriyle tam olarak uyuşmayan tanımlarla karşılaşmak mümkündür. "Grup" terimi, belirli bir zamanda birbiriyle yakından ilişkili belirli sayıda nesne, insanlar, hayvanlar veya kavramlar için günlük dilde kullanılır. Ayrıca bu grubun sözlük anlamı, "ortak özelliklere ve ilgi alanlarına sahip nesneler bütünüdür. İnsanlar" (Türk Dil Kurumu, 2020). Gruplar herhangi bir insan topluluğundan farklıdır. Gruplar, genel amaçlı ölçüm cihazlarıyla ilişkiler gibi birçok özelliğe sahiptir. Üyeleri birbirleriyle etkileşime girmelidir (Smaby ve diğerleri, 1999). Genel olarak sosyal psikoloji literatüründe (Brown, 1998), bir grup tanımlanırken en az iki kişiden bahsedilmesine rağmen, psikolojik danışma alanında bir grup oluşturmak için kişiler, en az üç kişinin bir arada kaldığı ve birbiriyle iletişim kurduğu bir sistemi vurgulamaktadır. Bu durumun temel nedeni, iki kişi arasındaki

ilişkinin kişisel danışma sürecindeki ilişkiden farklı olmaması ve üçüncü kişinin iki kişi arasında gruba çatışmalar getirebilmesidir (Koydemir, 2011).

Psikolojik danışma grupları çoğunlukla grup diyebileceğimiz gruplardır. Bu gruplar belirli sayıda üyeden oluşan gruplardır ancak üye sayısındaki birçok faktöre göre uygun bir sayı oluşturulur. Genel olarak psikolojik danışma grubuna uygun üye sayısının 5 ile 10 arasında değiştiği söylenebilir. Grup istişaresinde bir diğer önemli kavram "grup dinamikleridir. Grup dinamikleri kavramı literatürde sıklıkla karşılaşılan, genellikle grupta meydana gelen ve grup yapısını etkileyen güçleri ifade eder (Gladding, 1995). Grup dinamikleri birçok faktörden etkilenir. Grup hedefleri, grup içindeki iletişim yöntemleri, çatışmalar, üye rolleri gibi ... Bu nedenle grup dinamikleri, grubun planlama aşamasından başlayarak grup sonlandırılıncaya kadar çeşitli şekillerde devam eder. Jon, herkesin ortak bir psikolojik yönü olduğunu belirterek, ekip oluşturma ve psikolojik yardımın gerekliliğine işaret etti (Corey, 2008). Daha önce de belirtildiği gibi, sosyal varlıklar olarak insanlar ortak bir bileşene ihtiyaç duyar ve kolektif çalışma, insanlara bu konuda karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmaları için gerekli ortamı sağlar. Hepimizin bildiği gibi, birçok kuramcı (Adler Erikson ve Sullivan gibi) da tüm davranışların sosyal bir ortamda gerçekleştiğine inanmaktadır. Danışmanlık grubunu diğer gruplardan ayıran özelliklerden biri, grup üyelerinin belirli kurallar dahilinde hareket etmeleri ve diğer grup üyelerinden bağımsız olsalar bile, bir araya gelen herhangi bir insan topluluğundan farklı bir "biz" anlayışına sahip olmalarıdır (Akt., Koydemir, 2011). Sonuç olarak, grubun üyeleri grup içinde birbirleriyle daha fazla etkileşime girer. En basit şekliyle, danışmanlık grubundaki bireyler sorunlarını ve sıkıntılarını paylaşır ve farklı bakış açıları ve davranış kalıpları oluşturmak için etkileşime girer. Bu şekilde, hayatlarını daha iyi yönetmeye ve daha iyi hissetmek için işlevsel davranışlar geliştirmeye çalışırlar. Grup süreci belirli hedefler etrafında döndüğünden, liderlerin ve grup üyelerinin bu hedeflere ulaşmak için yeterli çabayı göstermeleri önemlidir. Ancak, her takımın hedeflerine tam olarak ulaşmasını beklemek gerçekçi değildir. Önemli olan, üyelerin kendileri ve grup için belirledikleri hedefler hakkında belirli bir anlayışa sahip olmaları ve belirlenen hedeflere ulaşmak ve gerekli davranışları göstermek için iş birliği ve dayanışma yoluyla olmalarıdır (Koydemir, 2011).

Trotzer (1989), Grupla psikolojik danışma, birçok danışanın bu sorunlara bir psikolog liderliğinde çözüm bulmak için bir araya geldiği ve yaşamlarında tatmin edici

olmayan alanlarla karşılaştığı bir tür kişilerarası iletişim ağı olarak tanımlamaktadır. Trozer ayrıca, danışma grubunda iletişim, kabul, saygı, güven ve anlayış özellikleri olduğuna dikkat çekti. Nitekim gruplar, bireylerin kendi duygusal ve davranışsal rahatsızlıklarını, yeteneklerini, sınırlamalarını, ihtiyaçlarını ve arzularını fark etmeleri ve problem çözme becerilerini kazanmaları için önemli bir araçtır. Grupla psikolojik danışma, bireylere bireylere ve topluma uyum sağlamaları, potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve onları en iyi şekilde kullanmaları için çeşitli fırsatlar sağlar. Bunu yapmak güvenli, kabul edilebilir ve açık bir ortam yaratabilir. Grup yardımının en ayırt edici özelliklerinden biri, oluşturduğu güvenli ve iyileştirici ortamdır. Bir süre sonra üyeler, kendileri gibi davranmak ve herkesi kendi özellikleriyle kabul etmek için, başkaları onları nasıl değerlendirecek olursa olsun, reddedilme endişesi duymadan paylaşmaya başlar. Tüm üyelerin kendini açması, açık iletişimi, bilgi alma ve iletme istekliliği, bir süre sonra rehabilitasyon ekibinde gözlemlenen ve süreci iyileştiren faktörlerdir. Bir anlamda, bireysel grup etkileşimleri üyeler için iyileştirici etkiler yaratacaktır. Grubun hedefleri hakkında konuşurken, üyelerin kendileri ve grubun kendisi için belirlediği hedef ve beklentilerin önemini göz ardı edilmemelidir. Grup üyelerinin farklı hedefleri, beklentileri ve arzuları olduğu ve her üyenin kendisi için koyduğu bazı hedeflerin grupta yer bulabileceği ve her üyenin anlamak için bazı sorumluluklar alması gerektiği unutulmamalıdır. Grubun üyeleri onun için ne ifade ediyor. Grup çalışmasında özellikle son nokta çok önemlidir. Diğer bir deyişle, hedefe ulaşmak için her üye kendi sorumluluğunun bilincinde olmalı, ancak bu sorumluluğun değiştirilebileceğini anlamalı, değişiklikler yapmaya çalışmalı ve ekip gelişimini desteklemek için üzerine düşeni yapmalıdır. Aksi takdirde ekibin ilerlemesi ve üyelerin hedeflerine ulaşması çok zor olacaktır.

Kısacası, danışma ekibi, üyelerin güçlü ve zayıf yönlerini içtenlikle kabul eder, üyeleri birbirlerine yardım etmeye teşvik etmek için işbirliğini teşvik eder, liderler ve üyeler arasında anlamlı ilişkiler kurar ve her bir üyenin destek için problem çözme adımları atmasına neden olur. Bu uygulamalar, liderlerin liderin ve ekibin sürekli gelişimini izlemesi ve etkin bir şekilde kullanması için gerekli kaynakları yaratarak, onlara ilişkide yeni ve farklı deneyimler yaşama fırsatı sunarak onlara olanak sağlar. Bunlar üzerinde etkili bir şekilde çalışın. Tüm bu eylemlerin çıkış noktası, bireyin

gelişimine olumlu bakması ve inanması, yardım ve destek aldığında gerekli değişim adımlarını atmasıdır.

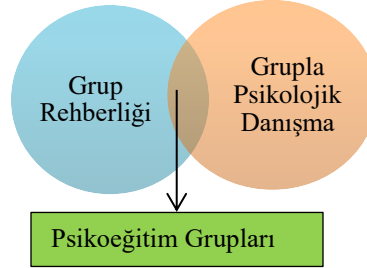
2.3.1.3. Psikoeğitim ve rehberlik grupları

Danışma grubu bir anlamda psikolojik bir eğitim grubudur. Bu gruplar içerik ve uygulama kolaylığı açısından okullarda uygulanmaya uygundur (Çakır, 2011). Bir eğitim grubunda, öğrencilere belirli bir konu hakkında bilgi vermek en önemlisidir (Brown, 1998). Bu nedenle takım liderinin öğretim stratejileri konusunda yetkin olması çok önemlidir. Lider önce bilgi verir, ardından etkileşimli bir ortamda katılımcılardan açıklamalar, yorumlar ve yanıtlar alır (Jacobs ve diğerleri, 2002). Liderler bazen mentor rolü oynar ve bazen süreci destekler. Grup rehberliğinin temel amacı; bilgi hizmetleri sağlamak, uzun vadeli eğitim ve mesleki hedefler geliştirmek, grup üyelerinin biyoloji, sosyoloji ve psikoloji dünyası hakkında düşüncelerini sağlamak ve nihayetinde beceriler geliştirmektir (Demir ve Kaya,2008).

Psikoeğitim grubu, becerileri geliştirmeyi amaçlayan ve ulaşılması gereken hedefleri içeren eğitim içeriği olan bir grup olarak tanımlanmaktadır (Brown, 1998; 2004; DeLucia-Waack, 2006; Jacobs ve diğerleri, 2002; Madrid ve Swanson, 1995). Psikolojik eğitim programları, bireysel davranışları değiştirmeye ve belirli becerileri geliştirmeye yönelik özel programlar ve yapılandırılmış etkinlikler aracılığıyla uygulanmaktadır. Bu gruplar grup rehberliği ve grupla psikolojik danışma arasındadır (Voltan-Acar, 2014). Bu yöntemin teorik formu için geliştirilen model şu şekildedir:

Şekil 3

Psiko-Eğitim Grupları



Bu grupların temel amacı kişisel bilgi ve beceri eksikliklerini ortadan kaldırarak olası psikolojik sorunları önlemek ve bireysel kişisel gelişimi desteklemektir. Bu gruplarda yöntem, bireylerin baş edemedikleri olaylarla başa çıkma becerileriyle baş edebilmeleri için psiko-eğitim modellerine dayalı bilişsel davranışçı teknikler geliştirilerek bireylere bir dizi önemli beceri kazandırmaktır (Çakır, 2011). Bu gruplar, "önleme" sorunlarının ortaya çıkmasına özel önem verirler (Brown, 1998; Conyne, 1996; DeLucia-Waack, 2006; Gazda, Ginter, Horne, 2001; Savaşır ve Soygüt, 2003). Üyeler arasındaki etkileşim önemli olsa da, asıl amaç kendilerine sağlanan bilgileri öğrenmektir. Psikolojik eğitim grupları, akademik sınıflar ve danışmanlık gruplarının bir karışımıdır. Eğitimin ilkeleri, birçok katılımcı ve liderin uzman olduğu kurslar gibi geçerlidir. Bu gruplarda, danışmanlık gruplarına benzer şekilde, üyeler arasındaki etkileşim çok önemlidir ve grup dinamiklerine ve grup sürecine dikkat edilmelidir. Psikolojik eğitim gruplarının planlanması ve yürütülmesi, danışmanlık gruplarına göre daha kolaydır. Çünkü beklenen öğrenme ürünleri, üyelerin bilgi ihtiyaçları ve materyallerin kullanıldığı sıra konusunda daha az belirsizliğe sahiptir. Aksine, koçluk grubu daha belirsizdir, duyguları vurgular ve öğrenme ürünleri bireyseldir (Brown, 2003). Benzer şekilde, danışmanlık ve psikoeğitim grupları da tedavi faktörleri açısından farklılık gösterir. Danışmanlık ve tedavi grubunun terapötik faktörleri; duygusal destek, duygusal anlayış, bilişsel destek ve bilişsel anlamadır. Duygusal destek, kabullenmeyi ve kişilerarası öğrenmeyi vurgular. Duygusal anlayış, kabulü vurgular ve umut ve evrenselliği aşılır. Psikolojik eğitim grubunun terapötik faktörleri arasında bilişsel destek ve bilişsel anlayış yer alır. Bilişsel destek, dolaylı öğrenme rehberliğine vurgu yapar ve kendini anlama Bilişsel anlama, kişilerarası

öğrenme, kendini anlamayı ve dolaylı öğrenmeyi vurgular, bu nedenle psikolojik eğitim grubunda yeni becerilerin uygulanmasının güçlendirilmesi önemlidir (DeLucia-Waack, 2006).

Psikoeğitimin temel varsayımı, insanların yaşamlarını değiştirmek için sürekli olarak yeni becerileri kullanabilmeleridir. Bu nedenle, psikoeğitim grubu, grup toplantısı içinde ve dışında bir dizi yapılandırılmış süreç yoluyla üyelerin bilişsel duygusal ve davranışsal becerilerini geliştirmeye kendini adanmıştır. Eğitimsel yetersizlik ve psikoloji Bu açıdan bakıldığında, grup türü içindeki birçok grup, psikoeğitim grup kategorisinde değerlendirilebilir (Anderson, 2001).

Psikolojik eğitim grupları esas olarak eğitim amaçlı kullanılır ve beceri eğitimine vurgu yapar. Ancak araştırmanın gösterdiği gibi psikoterapi ve danışmanlık camiasına önemli bir katkı sağlayabilir (Gürçay, Şık ve Çolakkadıoğlu, 2009). Psikolojik eğitim grupları, tedavi sırasında üyelerin tedavi için beklentilerini belirttikleri hazırlık toplantılarında da kullanılabilir. Bu toplantılar özellikle tedavi motivasyonunu ve farkındalığı artırmak için kullanılır. Örneğin, bilişsel davranışçı terapisinin birçok aşaması ve tekniği eğitim süreçlerini içerir. Bilişsel yeniden yapılandırmada tedavinin rasyonelliğini kavramak için, bilişsel önyargıyı öğrenmek, yani ABCA modeline veya yıkıcı düşüncelere hâkim olmak gerekir. Bu nedenle bilişsel davranışçı müdahalelerde, özellikle ilk oturumda, psikolojik eğitim problemi anlamayı ve problemin farkındalığını geliştirmeyi amaçlamaktadır (Tekinsav Sütçü, 2006).

Psikolojik eğitim grupları, rol yapma, problem çözme, karar verme ve iletişim becerileri gibi "grup temelli eğitim ve geliştirme stratejileri" kullanır. Özel becerileri öğretin ve sorunları önlemeye çalışın (Brown, 2004; DeLucia-Waack, 2006; Geroski ve Kraus, 2002; Neukrug, 2003; Smead, 1995). Psikolojik eğitim grupları genellikle okul ortamlarında bilişsel davranış problemleri için kullanılır. Günümüzde psikoeğitim grupları aynı zamanda duygusal ve hayatta kalma konularını da kapsamaya başlamıştır. Örneğin, yalnızlık (McWhirter, 1995) ve uyum sorunları olan ergen aileler (Fristad, Gavazzi, Centolella ve Soldano, 1996), AIDS ile mücadele (Pomeroy, Rubin, Val Laningham ve Walker, 1997), kanser hastalarının çocukları (Taylor-Brown, Acheson ve Farber (1993), aynı zamanda önleme (HIV-AIDS) ve okul dışındaki hastane ve kliniklere destek için de kullanılan bir psikoeğitim grubu oluşturmuştur (Geroski ve Kraus, 2002; Smead, 1995).

Brown'a (2004) göre psikolojik eğitim grup planı genellikle sekiz aşama şeklindedir: grubun amacını belirleme, hedef kitleyi belirleme, hedefi belirleme ve beklenen ürünü belirleme, çevresel faktörleri belirleme, toplantıyı planlama, Eğitim stratejileri ve materyallerinin seçimi ve son değerlendirme. Psikoeğitim grup çalışmaları için ortalama oturum sayısı 12-16'dır. Her bağlantı dört aşama içerir. Bunlar ilk iş süreci ve sonlandırma sürecidir. İlk aşama, önceki oturumun gözden geçirilmesini, ev ödevlerinin (varsa) ve bu oturumda yapılacak çalışmanın tartışılmasını içerir. Çalışma aşaması, grup hedeflerine göre beceri geliştirmeye odaklanır. Süreç aşaması, üyelerin öğrendikleri bilgileri kendi yaşamlarına aktararak kendilerini anlamalarına ve bilgi edinmelerine yardımcı olur.

Sonlandırma aşaması, gruptan ne öğrenildiğini göstermeye yardımcı olur. Bu bir anlamda değerlendirmedir. Bu tür gruplarda değerlendirme, değerlendirme süreci ve sonuçları üzerinden yapılır. Değerlendirme grup süreci, her grup toplantısının önemli bir parçasıdır. Toplantının sonunda bazı değerlendirme yöntemleri var. Bunlardan biri, lider veya bir üye veya tüm üyeler tarafından yapılan toplantı özetidir. Sonuç değerlendirmesi, hedef / davranış edinme ile ilgilidir. Her toplantının sonunda, üyelerden liderde öğrendiklerini veya en yararlı içeriği üyelere dağıtılan bir kâğıt veya deftere kısaca yazmaları istenebilir: "Bugün bu toplantıda ne öğrendiniz?", "Bugün bu toplantıda kendiniz hakkında ne keşfettiniz?" Bazı sorular sorarak faydalarını belirleyebilirsiniz. Takımın sürecinin ve sonuçlarının değerlendirilmesi her oturumun sonunda ve bir önceki oturumda yapılmalıdır (Gürçay, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009).

Psikoeğitim grubu şu kriterlerden birini veya birkaçını karşılamalıdır: yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi ve diğer demografik özellikler. DeLucia-Waack (2006) ekip üyelerini seçerken bazı kriterlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar:

- Grup üyeleri birbirlerinden bir şeyler öğrenmeye ve birbirleriyle iyi geçinmeye istekli olmalıdır.
- Kardeşler aynı grupta olmamalıdır.
- İdeal olarak, gruba katılan üyeler benzer özelliklere sahip olmalıdır.
- Her grubun örnek model olabilmesi için en az bir üyesi olmalıdır.

Bu tür grup çalışmasında, etkili bir grup liderinin bazı özelliklere ve becerilere sahip olması gerekir. Bu gruplarda lider iyi plan yapmazsa ve aktif değilse grubun hedeflerine

ulaşması zordur (Geroski ve Kraus, 2002; Jacobs ve diğerleri, 2006). Aşağıdaki özellikler liderin sahip olması gereken beceri ve yetenekleri göstermektedir;

- Grup süreç ve işleyişine dair güven
- Bireysel yetenek ve becerilere güven
- Risk alabilir olma
- Öz eleştiri yapabilme ve eleştiriye göğüsleyebilme
- İşleyiş düzeni kabiliyeti
- Esneklik
- Espri anlayışı
- Öz farkındalık

Ayrıca, aynı etik kurallar psikolojik eğitim gruplarının liderleri ile danışma ve tedavi gruplarının liderleri için de geçerlidir. Önleme söz konusu olduğunda, psikolojik eğitim programları üç seviyeye ayrılabilir. Morris'e (2002) göre, bu seviyeler şunlardır: (1) Belirli sosyal, ekonomik ve / veya biyolojik koşulları değiştirerek işlev bozukluğunu azaltmayı amaçlayan müdahaleler (2) Risk altındaki bireylerin erken teşhis edilmesini amaçlayan müdahaleler (3) Şiddetli kişilik bozukluğu veya disfonksiyon, semptomatik tedavi planına odaklanır (Akt. Yavuzer, 2012).

2.3.1.4. Psikoterapi grupları

Danışmanlık gruplarına genellikle "grupla psikolojik danışma" denir. Danışma grubu, üyelerin sorunları çözmelerine, yeni yaşam deneyimleri ve becerileri kazanmalarına ve kişilerarası ilişkileri geliştirmelerine yardımcı olur. Bu durumda danışma grubu öfke, basit üzüntü ve kayıp, arkadaşlık ve benlik saygısı gibi konuları tartışır. Tedavi ekibi daha derin psikolojik sorunlara odaklanır. Kişiliğin yeniden düzenlenmesi, kişilerarası bilişsel ve algısal engelleri içerir. Okullardan çok kliniklerde uygulanmaktadır. Danışmanlık ve tedavi grubu doğası gereği yetişkinler için daha uygundur (DeLuciaWaack, 2006; Neukrug, 2003; Smead, 1995).

Danışma ve tedavi grubu üyelerinin ruh sağlığı durumları birbirinden farklı olduğu için diğer gruplara göre daha karmaşık dinamiklere sahiptirler. Bu karmaşık dinamik

durumların ortaya çıkmasını önlemek için liderler, üyelerle bireysel toplantılar yaparlar. Bazı liderler bu dinamikleri görmezden gelebilir. Bu durumlarda, üyeler genellikle diğer üyelere ve liderlere güvenmez. Bir danışmanlık veya tedavi grubunu etkin bir şekilde yönetmek için liderin bilgi ve becerilere sahip olması gerekir (Jacobs ve diğerleri, 2006; Neukrug, 2003). Liderler, daha iyi değişiklikler yapmak için üyelerin düşünme ve hissetmeye konsantre olabilecekleri bir ortam sağlayabilir. Tedavi grubunda özgüven sağlamak ve tavsiyelerde bulunmak kendini anlamayı teşvik etmeyecektir, ancak saygı duyma ve dinleme istekliliği üyeleri sorunları kontrol etmeye teşvik edecektir. Teknoloji, müşterilere endişelerini dile getirme ve mevcut ve geçmiş yaşam deneyimleri arasındaki bağlantıyı keşfetme fırsatı sağlayabilir. (Corey, Corey, Calnanon ve Russel, 1992).

2.3.1.5. Destek ve kendine yardım grupları

Kendi kendine yardım grubu; benzer sorunları olan ve bilgi alışverişinde bulunmak, psikolojik destek almak ve sağlamak için düzenli olarak buluşan bir grup insan olarak tanımlanmaktadır (Klaw ve Loung, 2010). Kendi kendine yardım grupları ayrıca literatürde " karşılıklı yardım", "karşılıklı destek" ve "destek grubu" gibi çeşitli etiketler olarak tanımlanmaktadır (Pistrang, Barker ve Humphreys, 2008).

Karşılıklı yardım grupları, sosyal destek etkileşiminin potansiyel faydalarına dayalı olarak kavramsallaştırılabilir. Özellikle benzer zorluklar yaşayan kişiler, birbirlerini rahatlıkla anlayabildikleri için birbirlerine destek olabilirler. Bu eşler arası destek, insanların doğal destek ağının eksikliğini telafi edebilir. Servis sağlayıcıların ve profesyonellerin uzmanlığının aksine ekip üyeleri "deneyim bilgisine" sahiptir (Borkman, 1990). Kendi kendine yardım grupları içindeki destekleyici etkileşimler, daha iyi anlama ve daha az izolasyon, daha fazla güç, öz-yeterlik ve daha etkili başa çıkma stilleri gibi birçok fayda sağlayabilir (Helgeson ve Gottlieb, 2000).

Geleneksel olarak, kendi kendine yardım grupları yüz yüze toplantılardır, ancak son yıllarda insanlar kendi kendine yardım forumlarının İnternette çoğaldığını keşfettiler (Eysenbach ve diğerleri, 2004). Gruptaki herkes eşdeğerdir. Üyeler arasında veya her ikisi arasında paylaşım veya etkileşim vardır. Grubun kararı grup tarafından verilir ve grup lideri profesyonel değildir (Segal, 2008). Son 20 yılda ruh sağlığı sorunları olan kişiler için karşılıklı yardım gruplarının kurulduğu görülmüştür. Tarihsel olarak bu gruplar bağımlılık alanında (genellikle anonim alkolikler) başlamış olsalar da, bir dizi

akıl sağlığı sorunu için uzun suredir karşılıklı destek grupları mevcuttur (Davison ve diğerleri, 2000). Birçok kendi kendine yardım grubu vardır ve bunlar da her açıdan farklıdır. Amerika Birleşik Devletleri'nde kendi kendine yardım grupları, özelliklerine gre aşağıdaki altı kategoriye ayrılır:

1. Bağımlı bireylerin davranışlarını değiştirme amaçlı gruplar,
 2. Bireylere sosyolojik destek ve olaylarla baş edebilme yolları sağlamaya çalışan gruplar,
 3. Temel sağlık bakımı işleyişini hızlandırmaya ve artırmaya yönelik gruplar,
 4. Yeniden adaptasyon ile ilgili gruplar,
 5. Bireylerin toplumsal yaşmada yer edinmelerini sağlayan gruplar,
 6. Bireysel gelişim ve kendini gerçekleştirme amacı doğrultusunda çalışan gruplar
- (Akt. Atbaşoğlu, 1993).

2.3.1.6. Konsültasyon grupları

Ebeveynler, ğretmenler ve okul yöneticilerinden oluşan, kendi gelişimlerini iyileştirmek ve öğrencilerle çalışma verimliliğini artırmak için bir gruptur. Ayrıca işyerinde çalışan verimliliğini artırmak için bu yapılabilir (Gneşlice ve Yıldıırım, 2019).

2.3.1.7. Etkileşim grupları

1960'ların sonlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde etkileşim grupları ortaya çıktı ve Carl Rogers bu grupların yayılmasına büyük katkıda bulundu (Schutz, 1994). Etkileşimli grup, kişilerarası iletişim ve ilişkiler yoluyla kişisel gelişim, gelişim ve ilerlemeye odaklanır (Rogers, 2003). Etkileşimli grup önceden belirlenmiş bir hedef içermez. Grup lideri, duyguları belirli bir yöne yönlendirmek yerine, üyelerin duyguları deneyimleyebilecekleri ve aktarabilecekleri bir ortam yaratmaya çalışır (Schutz, 1994).

Her etkileşim grubunun şekli ve işlevi farklı olsa da, tüm etkileşim gruplarının ortak özellikleri vardır. Üyelerin yakın temas ve grup yaşamına sahip olmalarını sağlar. Genellikle altı ila yirmi ye vardır ve günümüze ve bugüne odaklanarak çok sayıda yüz yüze iletişim kurabilir, üyelerin dürüst, açık sözlü, açık ve gl olmasını sağlar. Duygular ve kişilerarası ilişkilerle yzleşin. Teşvik etmek. yeleri genellikle hasta

olarak adlandırılmaz ve grup yaşamı terapi olarak adlandırılmaz, ancak etkileşimli gruplar davranış, kişisel gelişim ve sosyal farkındalığı değiştirmek için çok çalışmaktadır (Lieberman, Yalom ve Miles, 1973).

Etkileşimli bir grupta kişilerarası öğrenme (katarsis, kendini anlama ve bireyin gruba ne getirdiği, gruptan ayrılırken sahip olduğu) ve gruba bağlanma grubun temel iyileşme faktörleridir (Yalom, 2002). Kişilerarası öğrenmenin rehabilitasyon faktörleri hakkında üç temel varsayım vardır: kişilerarası ilişkiler teorisi, toplumun bir mikrokozmosu olarak grup ve şimdiki zaman ve bugün. Kişilerarası ilişki teorisine göre, katılımcı grup üyelerinin yozlaşmış davranışları, kişilerarası ilişkinin zararının bir göstergesidir. Grup, sosyal bir mikrokozmos olarak, bireye yeterince zaman verilirse, tıpkı gerçek sosyal ortamında olduğu gibi grupta görüneceğine işaret etti. Buraya ve şimdiye odaklanmak, mevcut yaşam durumundaki geçmiş deneyimlerin veya olayların önemli olmadığı anlamına gelmez, ancak geçmiş veya dış yaşam sorunlarına dikkat edilerek müşterilerin iyileştirilmeyeceğini vurgular (Yalom, 2003). Diğer bir iyileştirici faktör olan gruba bağlanma, bir grup olma, gruba ait hissetme, kabul edilme ve grubun önemli bir üyesi olma unsurlarını gerektirir (Yalom, 2002).

2.3.1.8. Maraton grupları

Bunlar, müdahale olmaksızın 12 saatten 36 saate kadar sürebilen hassas eğitim gruplarıdır. Amacı, grup içinde kesintisiz etkileşim yaratmaya devam ederek duyarlılık eğitiminin etkinliğini artırmaktır (Ulusoy ve Gürçay, 2015).

2.4. Psikoeğitim grupları ve uygulama aşamaları

Psikoeğitim grubunun ustalaşması gereken hedef davranış çok açıktır. Bu gruplar genellikle beceri geliştirme, bilişsel stil ve hedeflere ulaşmak için stratejilere odaklanır. Amaç, kişisel stres ve stres kaynakları için duyguları tanımlamak ve tanımlamak, başkalarını rahatsız eden mantıksız düşünceleri tartışmak ve tanımlamak, arkadaş olmanın ve arkadaş edinmenin ne anlama geldiğini anlamaya yardımcı olmak ve yapıcı olmayan arkadaşlık davranışları yerine uygun becerileri edinmeye yardımcı olmak olabilir. Tepkiyi anlamaya ve organizasyon becerilerini öğrenmeye yardımcı olun. Bir

psikoeğitim grubunda eğitime başlamadan önce, grubun ihtiyaçları üzerine uzun bir araştırma dönemi yürütülmelidir.

Etkili bir psikolojik eğitim grubu planlamak, güçlü bir teorik temele dayanır. Planlama genellikle ekip liderliğinden veya performansından daha fazla zaman ve enerji harcar. Bu nedenle ekibin başarısı, liderin her aşama için planlamasına bağlıdır. Planlama, liderlerin güvenli bir ortam oluşturmaya ve sorunları azaltmasına veya ortadan kaldırmasına yardımcı olur. Brown'a (2004) göre, bir psikoeğitim grubunun planı genellikle sekiz aşamayı takip eder. Bunlar; takımın hedeflerini belirlemek, hedef kitleyi belirlemek, hedefleri ve beklenen sonuçları belirlemek, literatürü gözden geçirmek, çevresel faktörleri belirlemek, toplantılar planlamak, eğitim stratejileri ve materyalleri seçmek ve son adım değerlendirmedir.

Brown (2004), bu temel aşamaların çocuklar ve ergenler için psikolojik eğitim gruplarında da kullanılması gerektiğini, ancak çocuk ve ergen gruplarının büyüklük, öğrenme süresi ve içerik yönetimi açısından yetişkinlerden farklı olduğunu belirtmiştir. Furr ve Fukerson (1982), psikolojik eğitim grupları oluşturmak için iki aşamalı bir model geliştirdi. İlk aşama üç adımdan oluşur. Bunlar; grubun amacını belirler, bu amaçla ilgili hedefleri belirler ve hedeflere ulaşır. İkinci aşama; içerik belirleme, planlama faaliyetleri ve değerlendirmeyi içerir (Akt. Furr, 2000).

Genel olarak, psikoeğitim grupları esas olarak çocuklar ve gençler için tasarlanmıştır. Çocuklar ve gençler için oluşturulan bu gruplar esas olarak önleme ve beceri geliştirmedir. Çocuk ve gençlerin olduğu gruplarda grup lideri, grup üyelerinin konuya odaklanmasına, uygunsuz iletişim yöntemlerini nazikçe düzeltmesine ve grup içinde etkileşim aramasına yardımcı olmalıdır. Grup üyeleri birbirlerinden geri bildirim sağlayıp alabildiğinden, yeni davranışları öğrenmek ve uygulamak için sorunları çözebilir ve beyin fırtınası yapabilir. Kısaca, çocuk ve gençlik gruplarının organizasyonu ve uygulaması yetişkin gruplardan farklı olmalıdır. Ulaşılabilecek hedefler açısından, belirli etkinliklerin grup toplantılarına dahil edilmesine özel önem verilmelidir (DeLucia-Waack, 2006).

DeLucia-Waack (2006) 'ın araştırmasına göre, çocuklar ve ergenler için psikolojik eğitim gruplarının oluşturulmasında şu aşamalar izlenmektedir: grup öncesi hazırlık, grup toplantısının içeriği ve ana hatları, kurum ve okul desteği, gruba üye alınması, sorumlu kişinin hazırlanması. Bu alandaki araştırmalar incelendiğinde, çocuklar ve

ergenler için psikolojik eğitim gruplarının oluşturulmasının genellikle altı aşamaya ayrıldığı görülmektedir (Brown, 2004; DeLucia-Waack, 2006; Furr, 2000). Bunlar:

1. ‘Grup öncesi hazırlık
 - İhtiyaçların değerlendirilmesi
 - Grubun kuramsal temeli ve amacının belirlenmesi
 - Grupta cinsiyet dağılımı
 - Oturum sayısı, süresi ve oturumların yapılacağı yer
 - Grup oturumlarının planlanması
 - Her bir oturumun planlanması
2. Grup oturumlarının içeriği ve ana hatları
 - Oturumları grup hedeflerine eşleştirme
 - Müdahaleleri ve aktiviteleri oturum konularıyla eşleştirme
 - Müdahaleleri ve oturumları grup üyelerinin düzeylerine uygun olarak eşleştirme
 - Kullanılacak materyallerin belirlenmesi
3. Kurum ve okul desteği
4. Gruba üye seçme
5. Grup liderinin hazırlığı
 - Yardımcı liderlik
 - Kaynak toplama
 - Süpervizyon
6. İzleme ve değerlendirmedir.’

2.4.1. Grup öncesi hazırlık

Bir psikolojik eğitim grubuna başlamadan önce gruba hazırlanmalısınız. Grup hazırlanmadan önce, grup başlamadan önce içerik ve müdahaleler hakkında önemli kararlar alınmalıdır. Ancak bu kararlar, toplantının nerede yapılacağı ve aday katılımcıların ihtiyaç ve menfaatlerinin neler olduğu tespit edildikten sonra alınmalıdır. Grup hazırlanırken genellikle altı faktör dikkate alınmalıdır. Bunlar; ihtiyaçları değerlendirme, grubun teorik temelini ve amacını, gruptaki cinsiyet dağılımını, toplantı

sayısını, toplantının süresini ve yerini belirleme, grup etkinliklerini ve her bir toplantıyı planlamadır.

İhtiyaçların değerlendirilmesi

Ekip hazırlığının ilk adımı ihtiyaçları belirlemektir. Bunun için gerekli bilgiler toplanmalıdır. Bunu yapmanın birçok yolu var. Bunlardan biri, potansiyel ekip üyelerine danışmaktır. Okullarda, öğrencilere gruplar için olası konuların bir listesi verilebilir. Öğrenciler hangi gruba katılmak istediklerini belirtebilirler. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin ne tür gruplardan yararlanacağı konusunda önemli bir bilgi kaynağıdır. Öğrencilerin “ihtiyaçları ve öğretmen görüşlerini” kullanarak veri toplarken, grup lideri bu aşamada en çok ihtiyaç duyulan gruba karar verebilir (DeLucia-Waack, 2006; Jacobs ve diğerleri, 2006). Benzer şekilde Furr (2000), benzer müşteri sorunlarının bizim için önemli veriler olacağını belirtmiştir. Bu şekilde elde ettiğimiz gözlemlere dayanarak, grubun içeriği yüksek oranda belirlenebilir.

Grubun kuramsal temeli ve amacının belirlenmesi

Grup hazırlığının ikinci aşaması, grubun teorik temelini ve amacını belirlemektir. Bu aşamada grup için teorik bir temel oluşturmak da önemlidir. Liderler, belirli bir teorik temele veya birkaç teorik temelin bir kombinasyonuna dayalı olarak hipotezler oluşturmalıdır. Grup teoride oluşturulmazsa, içerik ve faaliyetler arasında azalmaya ve kafa karışıklığına yol açabilir. Lider, belirlediği konuda sınırlı tecrübeye sahipse, tecrübeli birinden de yardım almalıdır (Furr, 2000). Grubun amacı belirlendikten sonra üyeler ile yapılacak bir toplantıda hedef belirlenmelidir. Amaç gerçekçi olmalıdır. Katılımcıların belirli bir süre içinde bu hedeflere ulaşmasını sağlamak çok önemlidir çünkü zamanları sınırlıdır. Hedefler ulaşılacak hedeflerle tutarlı olmalıdır (Brown, 2004; DeLucia-Waack, 2006; Furr, 2000).

Grupta cinsiyet dağılımı

Grubun hedeflerini belirledikten sonra üçüncü adım, oluşturulacak gruptaki cinsiyet dağılımının performansının belirlenmesidir. Grubun hedeflerine bağlı olarak, grupla ilgili kararlar, grup üyelerinin sayısı ve cinsiyetine göre belirlenmelidir. İdeal üye sayısı, katılımcıların yaşına bağlıdır. Çocukların yaş aralığı çok büyük olmamalıdır, en fazla bir veya iki. Ayrıca hedef üye sayısı belirlenmelidir. Seçilen öğrencilerin devamsızlık oranı yüksek ise daha fazla öğrenci eklemek faydalı olabilir (Brown, 2004; DeLucia-Waack,

2006). Kalter'e (1998) göre karma veya tek cinsiyetli bir grup olması grup liderinin deneyimine ve tarzına bağlıdır. Çoğu danışman, karma gruptaki duygu ve tepkilerin çeşitliliğinin grup süreci üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğundan bahsetmiştir. Ancak bazı danışmanlar, karma grup yapısının neden olduğu kendini ifşa etmenin zorluklarını azaltmak için ergenler arasında tek cinsiyetli grupları tercih etmektedir (Hines ve Fields, 2002). Carrell (2000) yaşça daha büyük ergenler için karma cinsiyetli gruplar oluşturmayı tavsiye eder, çünkü böyle grupların merkezinin ve alakasının ilişkiler olduğunu söylemektedir.

Oturum sayısı, süresi ve oturumların yapılacağı yer

Dördüncü adım, seansın sayısını, süresini ve yerini belirlemektir. Çünkü görüşme süresi ve sıklığı grup üyelerinin yaşına ve başvuru yerine göre (okul, huzurevi, yetimhane, klinik, hastane vb.) Yedi ila dokuz yaş arası çocuklar için en iyi zaman Dokuz yaşın üzerindeki çocuklar için en iyi zaman 20-30 dakika ile 30-40 dakika arasında olmalıdır. Gençlerde ortalama değişim süresi 50-60 dakikadır. Grup toplantılarının sıklığı da konuya, grubun amacına, ortama ve katılımcılara göre değişebilir. Genellikle her hafta bir toplantı yapılması uygundur. (Brown, 2004). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, görüşmelerin sıkıcı olabilecek kadar sık olmaması ve her görüşme sanki ilk görüşmeymiş gibi olacak kadar da aranının uzatılmamasıdır. Grubun özelliklerine bağlı olarak psiko-eğitim grupları için ortalama oturum sayısı 12-16 arasındadır. Bazı durumlarda oturum sayısı çok kısa olabilir. Örneğin ebeveyn boşanmasına adapte olmaya yönelik olan gruplarda ortalama iki oturum olabilir. Ama stresle başa çıkma, problem çözme, öfke yönetimi vb... konularda oturum sayısı daha fazla olmalıdır (Morgan, 2004). Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta, görüşmelerin sıkılmayacak kadar sık olmadığı ve her görüşme ilk defa olduğu gibi aralığın uzatılmayacağıdır. Grubun özelliklerine göre, psikolojik eğitim grubunun ortalama toplantı sayısı 12 ila 16 kattır. Bazı durumlarda seans sayısı çok kısa olabilir. Örneğin, ebeveynlerin boşanmasına uyum sağlamak için tasarlanmış bir grup ortalama olarak iki toplantı yapabilir. Ancak stres, problem çözme, öfke yönetimi ve diğer konularla ilgili daha fazla toplantı yapılmalıdır (Morgan, 2004).

Çocukların oluşturduğu bir psikoeğitim grubunda ortalama süre 30 dakika, seans sayısı 6 kez olabilir. Grubun büyüklüğünden bağımsız olarak, ilk veya ikinci seans kuralları ve hedefleri belirlemeye ayrılmalıdır. Üyelerin öğrendiklerini, grup hakkındaki

görüşlerini ve grup dışında öğrendiklerini paylaşabilmeleri için en az bir sınıf ayrılmalıdır. Kaç toplantı olduğuna dair genel bir rehber sağlamak istiyorsanız, o zaman bir veya iki toplantı giriş için ve bir veya iki toplantı sonlandırma için ayrılmalıdır (DeLucia-Waack, 2006).

Psikoeğitim grubunun planında toplantının sayısı ve süresi kadar toplantının yeri de önemlidir. Psikoeğitim grubunun yeri, grup üyeleri arasında gelişmiş etkileşime izin vermelidir. Grubun bulunduğu yer herkesin rahatlıkla ulaşabileceği bir yer olmalıdır. Yazma pratiği yapabilmek için psikoeğitim grubunda sıralar, masalar ve diğer materyalleri kullanmak gerekir. Bu gruplar için ideal etkileşimleri ve uygulamaları ayırmak için yeterli alana sahip olmak ve üyelerin aralarında engel olmadan sandalyelere oturtmak önemlidir. Fiziksel alanlarla ilgili dikkate alınması gereken diğer özellikler arasında konfor, odaklanma ve mahremiyet bulunur. Üyelerin rahat bir şekilde oturmasına izin verilmeli ve oda sıcaklığı uygun şekilde ayarlanmalıdır (Brown, 2004; Jacobs ve diğerleri, 2006; Morganett, 2005).

Grup oturumların planlanması

Beşinci adım, seans sayısını, seans süresini ve yerini belirledikten sonra grup seansını planlamaktır. Grup türü veya liderlik tarzından bağımsız olarak, tüm gruplar birden çok aşamadan geçer. Bazı uzmanlar, grubun üç aşamadan (Jacobs ve diğerleri, 2006) ve yaklaşık dört aşamadan (Brown, 2004) oluştuğunu belirtmişlerdir. Psikoeğitim grubu genellikle başlangıç, çatışma ve karşıtlık, çalışma ve bitiş aşamalarını içerir.

İlk aşamada, grubun büyüklüğünden bağımsız olarak, grup üyelerinin temel kurallarını ve hedeflerini belirlemeye yardımcı olmak için ısınma egzersizlerine dayanmalıdır. Üyeler birbirlerini anlar, grubun amacını açıklar, kurallar koyar ve üyeleri birleştirir. Bu aşamada grubun ne zaman toplanacağı ne kadar süreceği ve nerede yapılacağı konusunda bilgi verilmelidir (DeLucia-Waack, 2006; Jacobs ve diğerleri, 2006). Çatışma ve çatışma aşamasında üyeler, lidere karşı suçlayıcı bir tutum sergileyebilir. Burada önemli olan liderin savunmamasıdır. Diğer bir faktör ise üyeler arasındaki çatışmadır. Bu durum doğal kabul edilir. Çünkü takım uyumu için çatışma gereklidir. Kapsayıcı faaliyetlerin uygun şekilde planlanması ve seçilmesi, bu sürecin sağlıklı bir şekilde üstesinden gelmeye yardımcı olabilir (Brown, 2004).

Çalışma ve adaptasyon aşamasında üyeler birbirleriyle ilgilenir ve birbirlerine destek olurlar. Bu aşama, üyelerin hedeflerine odaklandıkları ve yeni şeyler öğrenmeye istekli oldukları zamandır (Brown, 2004; Jacobs ve diğerleri, 2006). Öğrenme aşaması, aktiviteleri, düşünme ve deneme yollarını belirlemeye, yeni becerileri öğrenmeye ve tanımlamaya ve grup üyeleri arasındaki ilişki üzerinde olumsuz etkisi olan davranışları belirlemeye odaklanabilir.

Bu aşamada psikolojik eğitim grubunda beyin fırtınası, rol yapma ve etkileşimli yöntemler üzerine araştırmalar yapılmıştır. Bu beceriler, grup üyelerinin grup içinde etkili bir şekilde çalışmasına ve grup dışındaki ilişkilerini geliştirmesine yardımcı olabilir. Çalışma aşamasının hedefleri doğrudan grubun hedefleriyle ilişkili olmalı ve faaliyetler kazanılacak becerilerle doğrudan ilişkili olmalıdır (DeLucia-Waack, 2006).

Son aşama, bitirme aşamasıdır. Bitirme aşamasından önceki toplantıda, ekip lideri sona ermek üzere olduğunu beyan etmelidir (Brown, 2004; Jacobs ve diğerleri, 2006). Fesih aşaması, ekip üyelerinin kişisel hedeflerine ulaşmış ve ulaşmadıklarını ve ekip bittikten sonra öğrenilen becerileri nasıl kullanacaklarını değerlendirmeyi içerir. Kısaca süreç fesih aşamasında değerlendirilir ve üyeler arasında olumlu bir his oluşur. Sağlığın sonucu bitmemiş duygular veya iş olmamalıdır.

Her bir oturumun planlanması

Grup hazırlığının son adımı, her toplantının planıdır. Toplantının içeriği, yeni becerilerin öğretilmesi, davranışların geliştirilmesi ve bir psikoeğitim grubunda konuların tartışılması gibi nedenlerle önemlidir. Oturumun içeriği iyi yapılandırılmışsa bir oturumdan diğerine geçmek daha kolay olacak ve oturum daha güvenli olacaktır. Bu nedenle her oturum ayrı ayrı yazılmalıdır. Her oturum ayrı ayrı yazıldığında liderin kafası karışmayacak ve kafası karışmayacaktır. Her toplantının planı şunları içermelidir: toplantı hedefleri, gerekli materyallerin bir listesi, konuşma metinleri ve egzersiz sırası. Psikolojik eğitim grubunun dersi genellikle dört aşamadan oluşur. Bunlar: başlangıç, çalışma, süreç ve bitirme.

İlk aşama, önceki oturumun gözden geçirilmesini ve bu oturumda tamamlanacak herhangi bir ev ödevi ve çalışmanın tartışılmasını içerir. Görevi tamamladıktan sonra, üyelerin gruba son oturumdan bu yana neler yapıldığını açıklayabilmesi için yapılan işi gözden geçirmek önemlidir. Şu andan itibaren güncel konulara geçmek, psiko-eğitim

topluluğunun yararlı stratejilerinden biridir (DeLucia-Waack, 2006; Furr, 2000). Grup toplantılarını açmak için yaygın olarak kullanılan bazı genel sorular vardır. Bunlar:

- Son toplantıdan bu yana, grupta öğrendiklerinizi ve kendi davranışlarınızı anlamak için gruba hangi deneyimi getirmeyi umuyorsunuz?
- Ödevinizi nasıl yapıyorsunuz? (Zorluk mu yaşıyorsunuz? Sıkıldın mı? Beğendin mi? Karşılaştığın zorluklar neler?)
- Son derste ne öğrenmek istiyorsun? (DeLucia-Waack, 2006).

Çalışma aşaması, grup hedeflerine göre beceri geliştirmeye odaklanır. Grup içi etkileşimi sağlamak ve üyelerin hedeflerine ulaşmak için duyguları ifade etme, kendine güven ve iletişim becerileri gibi belirli becerileri öğretmek ve uygulamak faydalıdır. Rol yapma, sosyal drama ve boş sandalyeler gibi teknikler de yeni kişilerarası beceriler geliştirmeye ve sorunları keşfetmeye yardımcı olabilir (DeLucia-Waack, 2006; Furr, 2000). Bu aşamada liderler, üyelerin kişisel sorunlarını derinlemesine incelememelidir. Çünkü bu durumda grup artık bir psikolojik eğitim grubu değil, bir danışma grubuna yöneldi. Süreç aşaması muhtemelen herhangi bir grup toplantısının en çok gözden kaçan kısmıdır. Stockton, Morran ve Nitza (2000) bu süreci, grup üyelerinin anlamı deneyimlemelerine, grup dışındaki hayatta öğrendikleri bilgileri üretmelerine ve eylemlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için grup etkileşimlerinde önemli olayların kullanılması olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, üyelerin öğrendikleri bilgileri kendi yaşamlarına aktarmalarına, kendilerini anlamalarına ve bilgi edinmelerine yardımcı olabilir (Furr, 2000).

Süreç kısmı, ekibin hedeflerine uyan belirli becerileri öğretmek ve uygulamak için de çok yararlıdır. Örneğin, bir grup üyesi bir karar alma grubuna katılırsa ve grup lideri, üyelerinin gruptaki kararları tartışmasına yardım ederse, grup dışında bir karar alma durumu ortaya çıktığında, üyeler yapabilecekleri konusunda olası müdahaleleri yapmaya başlayacaklardır. DeLucia-Waack (2006), grup toplantısının sonunun bir parçası olarak, grup liderinin bugün grup üyelerinin öğrendiklerini değerlendirmesinin önemli olduğuna da işaret etmiştir. Onlara sadece bu haftaki konferanstan ne öğrendiklerini ve bunu önümüzdeki haftalarda nasıl kullanacaklarını sorun. Liderler, üyelerden gelen geri bildirimlere göre küçük ayarlamalar yapabilirler (Furr, 2000). İşlem bölümü seans başına

ortalama 3-8 dakika ve seans başına 45-60 dakikadır. Bu işlem sırasında aşağıdaki sorular sorulabilir:

- “Bugün oturumda ne (neler) öğrendiniz?”
- “Bugün burada olmak senin için ne ifade ediyor?”
- “Bugün oturumda kendinize ilişkin neleri fark ettiniz?”
- “Bu hafta öğrendiğiniz hangi beceriyi denemek istiyorsunuz?”

Sonlandırma aşaması, gruptan ne öğrenildiğini göstermeye yardımcı olur. Grup toplantısının son aşamasında, hedefler grup toplantısında çalışacak ve grup dışındaki grup üyelerine yardımcı olacak şekilde belirlenmelidir. Ekip üyelerinin bir sonraki toplantıdan önce ne yapacaklarını belirlememize yardımcı olabilir. Bu durumda üyelerin yeni davranışları denemeleri desteklenmelidir. Bu durumda, tüm gruplara veya grup üyelerine belirli sorumluluklar atamak fesih bölümünün bir parçasıdır (Brown, 2004; DeLucia-Waack, 2006; Jacobs ve diğerleri, 2006). Grup üyelerinden ev ödevlerini yapmalarını istemek çok faydalıdır. Bu nedenle, bitirme aşamasında aşağıdaki sorular sorulabilir:

- “Gelecek oturumda neler yapmak istiyorsunuz?”
- “Şimdi, son 10 dakikamızı sonraki hafta neler yapacağımız üzerine harcayalım.”

Grup toplantılarında pek çok rahatsız edici düşünce ve duygunun ortaya çıkabileceğini unutmayın. Bu nedenle ekip üyeleri bazen gerçek hayata dönmek isteyebilir. Bu nedenle, fesih bölümünde çocukların ve gençlerin geçişini teşvik eden faaliyetlere yer verilmesi önemlidir. Grup üyelerinin dans edip şarkı söyleyebileceği etkinlikler, olumsuz duyguları ortadan kaldırabilir ve bir sonraki toplantıya katılımı destekleyebilir.

2.4.2. Grup oturumlarının içeriği ve ana hatları

Grubun hazırlık aşaması tamamlandıktan sonra, grup toplantısının ikinci aşamasının içeriğini ve ana hatlarını belirlemek gerekir. Ekip lideri, ekibin hedeflerini ve belirli müdahale önlemlerini belirledikten sonra, ekip toplantısının içeriğini ve ana hatlarını planlamaya başlamalıdır. Planlama sırasında, grubun hedeflerine, zaman kısıtlamalarına

ve grup büyüklüğüne uyum derecesini dikkate alarak müdahale etmek gerekir (DeLucia-Waack, 2006).

Grup toplantısının içeriğini ve ana hatlarını belirlerken dört faktör dikkate alınmalıdır. Bunlar; oturumu grup hedefleriyle eşleştirme, müdahaleleri ve etkinlikleri oturumun temasıyla eşleştirme, müdahaleleri ve etkinlikleri grup üyelerinin seviyesi ile eşleştirme ve kullanılacak malzemeleri belirleme;

Oturumları grup hedeflerine eşleştirme

Grup toplantılarının sırasını ve her toplantının içeriğini önceden belirlemek önemlidir. Önemli olan ilk toplantı öncesinde ve sırasında grup hedeflerini tanımlayarak grup materyalleri sağlamaktır. Çünkü grupta olan her şey birbiriyle ilişkilidir. Her seans birbirini tamamlamalıdır. Toplantı, hedeflere ulaşmak için teorik temellere dayanmalıdır (DeLucia-Waack, 2006; Furr, 2000; Mobley ve Fort, 2008). Bir grup planlarken, açılış ve kapanış için bir toplantı rezervasyonu yapmak önemlidir. Sekiz hafta süren bir psikoeğitim grubunda genellikle 2-3 hedef belirlenir. Bu hedeflere 5-6 hafta içerisinde ulaşmak mümkündür (DeLucia-Waack, 2006).

Müdahaleleri ve etkinlikleri oturum konularıyla eşleştirme

Grup lideri belirli bir grup için hedefler tanımladığında, bu hedeflere ulaşmak için önerilen müdahaleleri araştırmak önemlidir. Seçilen faaliyetler teorik temellere dayanmalıdır. Grupta sağlanan bilgilerle tutarlı olmalıdır. Psikoeğitim gruplarını ve araştırma literatürünü planlamak çok zaman alır. Örneğin, bir karar alma grubunda, bu konuyla ilgili gerekli literatürü taramak, teorik kısmı belirlemek ve uygun aktiviteleri belirlemek ve grup liderinin müdahaleyi belirleyebilmesi için önceki grup araştırmasını analiz etmek önemlidir.

Müdahaleleri ve oturumları grup üyelerinin düzeylerine uygun olarak eşleştirme

Grup çalışmasının ilk görevlerinden biri, grup üyelerinin seviyesine uygun aktiviteler seçmek ve belirlenen müdahale önlemlerini grubun seviyesi ile eşleştirmektir. Bunun için grubun özelliklerini anlamak önemlidir (Brown, 2004; DeLucia-Waack, 2006; Furr, 2000). Bu grubun en önemli özellikleri yaş ve eğitim düzeyidir (Brown, 2004). Her faaliyet ihtiyaçlara odaklanmalı ve içeriğe uygun olmalıdır. Uygun faaliyetin seçilmesi, grubun demografik özelliklerine de bağlıdır. Yaşa göre aktivite seçmek

önemlidir. Bu dikkate alınmazsa, genç grup üyeleri ileri düzey etkinlikleri anlamakta güçlük çekecek ve bunun tersi de geçerli olacaktır.

Kullanılacak materyallerin belirlenmesi

Etkinliğin yaratıcılığını sağlamak için birçok materyal hazırlanmalıdır. Tahta, tebeşir, kağıt, kalem, keçeli kalem vb. Pratik malzemelere ihtiyacınız var. Ayrıca kitaplar, videolar ve oyunlar da sosyal beceriler ve iletişim açısından faydalıdır. Çocuklar için maskotlar ve kuklalar çok faydalıdır. Bu bebekler farklı rolleri temsil edebilir: polis, itfaiyeci, kral, kraliçe, prens, prenses (DeLuciaWaack, 2006). Grup toplantısından önce materyaller toplanmalı ve üye sayısının eşit olmasına özen gösterilmelidir. Çünkü malzemelerin bir arada olmaması, bir araya getirilme sürecinde zaman kaybına neden olabilmektedir. Özellikle bu durumda çocukların ellerini yıkayabilmesi için mekanın düzenlenmesi önemlidir (Brown, 2004).

2.4.3. Kurum ve okul desteği

Grup hazırlık sınıfı ve grup toplantısının içeriğini ve ana hatlarını belirledikten sonra üçüncü aşama kurumsal ve okul desteğinin sağlanmasıdır. Kaynakları (zaman, para, alan, personel) tahsis etmek ve uygun prosedürleri izlemek için idari desteğe ihtiyaç vardır. Okul düzeyinde, ekip liderleri ekibi çalıştırmak için izin alabilecekleri kanalları belirlemelidir. Yönetim seviyesinde gerekli izinler yapılmazsa çalışma yapılamaz. Gerekli yönetim desteği sağlanırsa işin amacına göre gerekli ekipman sağlanacaktır. Psikoeğitim grubu yöneticilerine tavsiyelerde bulunurken grubun amacını, hedeflerini ve katılımcılarını açıkça belirtmek ve yöneticileri bilgilendirmek önemlidir.

Okul çalışanları aynı zamanda hedefi, hedef nüfusu ve tipik müdahaleleri anlamalı ve psikoeğitim grubunun etkinliğine inanmalıdır. Öğretmenlerin bu grupların sınıftaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine katkı sağlayacağına inanmalarına yardımcı olmak gerekir (DeLucia-Waack, 2006). Öğretmenler için ikilem, öğrencilerin daha iyi öğrenme için mücadele etmeleri ve yokluğunda akademik olarak geri çekilecekleridir. Grup lideri, öğretmenlerin grubun değerini anlamalarına yardımcı olmak için çok çalışmalıdır. Bu nedenle ders öncesi veya sonrasında öğretmen odasında bir toplantı veya küçük bir toplantı yaparak oluşturulacak grubun öğretmenine kısaca bildirimde bulunabilirsiniz.

2.4.4. Gruba üye seçme

Bir psikolojik eğitim ekibi planlamanın dördüncü adımı, ekibin üyelerini seçmektir. Bir psikoeğitim grubunda, araştırma grubunun zaman aralığı ve hedeflerinden sonra potansiyel grup üyelerini seçmeye başlamak gerekir. Grup çalışmasının hazırlanmasında en önemli faktörlerden biri grup üyelerinin seçimidir. Grubun üyelerini seçerken dikkate alınması gereken iki nokta vardır. Birincisi, grup hedefleri, konuları ve grup ayrıntıları hakkında bilgi sağlamaktır. İkincisi, gönüllülük ve bireylerin gruptan yararlanabilmeleri için kişilerarası becerilere sahip olup olmadıklarını belirlemektir. Gruba başlamadan önce, grubu aileye tanıtmak ve gruba katılacak kişinin ailesinden izin almak da önemlidir (DeLucia-Waack, 2006). Grup tartışması sırasında her üyenin gelişim potansiyeline sahip olduğu not edildi. Üyeler bu süreçte zarar görme riski altındadır. Birçok iç içe geçmiş ilişki nedeniyle, organizasyon benzersiz bir yapıya sahiptir. Bir üyenin başına gelenler diğer tüm üyeleri etkiler. Bu nedenle, olumlu deneyimlere sahip olma olasılığı en yüksek üyeleri seçmek ve kendilerine veya başkalarına zarar verebilecek kişileri belirlemek liderlerin sorumluluğundadır (Morganett, 2005).

Ekip üyelerini seçerken önce genel kriterleri değerlendirilmeli ve ardından özel bir değerlendirme yapılmalıdır. Ortak standartların değerlendirilmesinde dikkat edilecek hususlar:

- ‘Grup üyeleri birbirinden öğrenmeye istekli olmalı ve birbirine yakın olmalıdır.’
- ‘Kardeşler aynı grupta yer almamalıdır.’
- ‘İdeal olarak gruba katılacak üyeler benzer özelliklere sahip olmamalıdır. Ne kadar çok problemlere farklı bakış açıları getirebilecek üyelerden oluşursa o kadar iyidir.’
- ‘Herhangi bir grup üyesi diğerlerinden de çok farklı olmamalıdır. Aksi durumda kendini terkedilmiş hissedebilir ve günah keçisi olabilir.’
- ‘Okullarda birbiriyle problemleri olan öğrencilerin aynı grupta olmamalarına özen gösterilmelidir.’
- ‘Her grupta üyelere model olabilecek en az bir öğrenci olmalıdır (DeLucia-Waack, 2006).’

Bu kriterler gözden geçirildikten sonra diğer aşamaya geçilir. O aşamada da şu noktalara dikkat edilir:

- ‘Grubun amaçlarına amaçları uymayan öğrenciler,’
- ‘Oldukça sinirli, agresif vb. özelliklere sahip olan öğrenciler,’
- ‘Kronolojik olarak aralarında 2 yıldan fazla fark olan öğrenciler,’
- ‘Grup aktivitelerine odaklanamayan ve hiperaktif öğrenciler,’
- ‘Diğerleri ile empati kurmada zorluk yaşayan öğrenciler,’
- ‘Akran grubundan farklı cinsel tercihi olan öğrenciler,’
- ‘Yalan söylemeyi veya çalmayı alışkanlık haline getirmiş olan öğrenciler,’
- ‘Eleştiriye duyarlı, kapalı olan öğrenciler,’
- ‘Tacize uğradığını bildiğiniz veya tacize uğramış olduğundan emin olduğunuz öğrenciler,’
- ‘Öğrencinin gruba katılması konusunda anne babası aynı fikirde olmayan öğrenciler,’
- ‘Psikolojik rahatsızlıkları olan (depresyon vb) ya da intihara eğilimli olan öğrenciler’ gruba dahil edilmezler. Seçme süreci ile ilgili son nokta ise öğrencilere seçilip seçilmediklerinin bildirilmesidir (DeLuciaWaack, 2006; Morganett, 2005).

2.4.5. Grup liderinin hazırlığı

Ekip liderinin hazırlığı beşinci aşamada yapılmalıdır. Bu durumda ekip lideri üç noktaya dikkat etmelidir. Bunlar; yardımcı liderlik, literatür toplama ve gözetimdir.

Yardımcı liderlik

Çocuklara ve ergenlere yönelik psikolojik eğitim gruplarında, yardımcı liderliğin kullanılması daha uygun olabilir. Birlikte liderlik, çeşitli nedenlerden dolayı çok yararlıdır. Bunlar; etkililik, yeterlilik, bilgi paylaşımı, grup işlevleri hakkında geri bildirim sağlama ve denetimdir (DeLucia-Waack, 2006; Morganett, 2005). Ayrıca erkek lider ve kadın lider erkek veya kadın lider yardımcılar olduğunda, liderlik ekibi yetişkin erkekler ve kadınlar için bir rol model olabilir. Yardımcı liderlerin danışman olmaları gerekmez. Organizasyon yapısı makul ise, yalnızca ekip lideri danışman olarak hareket edebilir. Grup bir okulda yürütülüyorsa, lider yardımcısı öğretmen olabilir (DeLuciaWaack, 2006).

Literatür toplama

Ekip lideri, ekibi oluşturmada önce ekibin özelliklerine ve hedeflerine göre yeni bilgiler toplamalıdır. Grup liderleri için en etkili kaynak yaratma şekli, mevcut grup çalışmasını kullanmaktır. Daha önce hedef belirlerken belirtildiği gibi, ekip lideri mevcut araştırma ve uygulamayı kontrol etmelidir. Bir grup teması seçerken, en son kaynaklardan, grup müdahalelerinden ve grup etkinliklerinden yararlanmak gerekir.

Süpervizyon

Grup Uygulama Uzmanları Derneği (ASGW), grup liderlerinin ve yardımcılarının (varsa) haftada en az bir saat program yapması gerektiğini belirtti. Ekip lideri ve yardımcılarının deneyimlerini paylaşmak ve (varsa) yeni müdahaleleri teşvik etmek için denetim yapılır. Tek bir lider varsa, bu aynı zamanda grup sürecini düşünmek ve ne yapılacağını planlamak için de yararlıdır (DeLucia-Waack, 2006). Yalom (1995), denetim olmadan grup liderlerinin hatalarını keşfedemeyeceklerini ve yeni eylem planları formüle edemeyeceklerini, aksine tekrar eden etkisiz bir müdahale döngüsüne yakalandıklarını belirtmiştir.

2.4.6. İzleme ve değerlendirme

Psikoeğitim grup planının altıncı ve son aşaması izleme ve değerlendirmedir. Değerlendirme, ekibin önemli bir parçasıdır. Ekibin etkili olup olmadığı ancak değerlendirme ile anlaşılabilir. Bu süre zarfında lider hangi unsurların üyelik değişikliğini teşvik edebileceğini belirlemelidir. Furr'a (2000) göre değerlendirme iki şekilde olabilir. Bunlar; süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme. Süreç değerlendirmesi, üyelerin gruba olan bağlılığı ve anlayışı ve grubun etkinliği ile ilgilidir, bu nedenle süreç değerlendirmesi devam eden toplantının sonunda lider tarafından yapılmalıdır. Bu değerlendirme, toplantının ilerleyişi ve ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığı hakkında bilgi sağlar. Sonuç değerlendirmesi, ulaşılan hedefin miktarını belirlemekle ilgilidir. Sonuçların değerlendirilmesi, ölçüm araçları kullanılarak liderler tarafından yapılabilir veya üyeler tarafından yazılı olarak ifade edilebilir. Psikoeğitim grupları beceri gelişimine daha fazla önem verdiğinden, değerlendirmelerde ölçme araçlarının kullanılması çok yararlıdır. Değerlendirmede grup üyelerine bazı sorular sorabilir ve onlardan öğrenebilirsiniz. Ek olarak, öğretmenlerden ve ailelerden fark

ettikleri ilerleme ve potansiyel değişiklikler hakkında geri bildirim alabilirsiniz (DeLucia-Waack, 2006). Üyelerle değerlendirme için bireysel görüşmeler, grubun sonunda yapılabilir veya grup başında bireysel görüşmeler yapılabilir. Bazen grup üyeleri, önceki oturumda daha önce söylediklerinden farklı görüşler söylemeyebilirler. Bu nedenle, gruptan sonra kişisel görüşmeler, grupta öğrendiklerini ve deneyimlerini ifade etmek için ikinci fırsattır. Grup üyeleri, deneyimlerini daha iyi ifade edebilmeleri için kişisel toplantılarda kendilerini daha samimi hissederler. Olası mülakat soruları şunları içerir:

- ‘Bu grup yaşantısı sonucunda davranışsal olarak neler kazandığını düşünüyorsun?’
 - ‘Kazandığın değişiklikler konusunda grup sana nasıl yardımcı oldu?’
 - ‘Bu grupta hangi olaylar ve aktiviteler sana en az yardımcı oldu? Neden?’
 - ‘Bu grupta hangi olaylar ve aktiviteler sana en çok yardımcı oldu? Nasıl?’
 - ‘Liderin sana yardım etmek için müdahalede bulunduğu veya bulunamadığı zamanlar oldu mu? Ne zaman? Nasıl?’
 - ‘Liderin müdahale etmemesi gerektiği zamanlar oldu mu? Ne zaman? Nasıl?’
- (DeLucia-Waack, 2006).

En iyi geri dönüt, son grup tartışmasından yaklaşık 4-8 hafta sonra bir takiptir. Bu ders öğrencilere gruptaki başarılarını ve gruptan öğrendikleri bilgileri paylaşma fırsatı verecek ve grupta tartışılan konularla nasıl başa çıkacakları konusunda onlara yeni fikirler verecektir (Morganett, 2005).

2.5. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, yüzyüze eğitim öğretimin gerçekleştirilemediği durumlarda eğitim öğretimi sağlayan ile öğrenciler arasındaki iletişimin sürdürülebilmesi için planlanmış çeşitli ortamlarda gerçekleştirilen bir öğretim yöntemidir (Alkan, 1987).

Uzaktan eğitim mekan ve zaman sınırlaması olmaması ve çalışılacak konuya göre farklı şekillerde uygulanabilmesi açısından oldukça verimli ve özgür bir yöntemdir (Uşun,2006).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağı teknolojik gelişmelerin hızlı yaşandığı bir dönem olması itibariyle eğitimde de uzaktan eğitim gibi birtakım yeni gelişmeleri beraberinde

getirmiştir (Allen, 2006). Günümüzde yeni iletişim teknolojisinin rolü ile eğitim giderek çehresini değiştirmektedir. Dijital sistemlerin ortaya çıkışı ve internet teknolojisinin gelişmesiyle birlikte eğitim zaman ve uzay çağındaki sınırlar ortadan kalkmıştır, bu yüzden geçmişte harfler aracılığıyla gerçekleştirilen uzaktan eğitim hizmeti dünyada her geçen gün daha yaygın hale gelmiştir. Özellikle bazı alanlarda, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin belirli bir miktar para ödenmesi gereken durumlarda fırsat eşitliğini sağlama açısından uzaktan eğitim uygulamaları ön plana çıkmaya başlamıştır.

Sosyo ekonomik durumu yetersiz olan ve öğrenim görme ihtimali düşük olan bireylerin daha çok faydalanabildiği uzaktan eğitim, gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerde eğitime yatırım açısından bulunmaz bir fırsattır (Altıparmak, 2011). Yaşam boyu eğitimin öneminin arttığı bu zamanlarda öğrencilerin pandemi koşullarından dolayı evde bulunmaları ve gerçek sosyalleşmeyi sağlayamadıkları düşünülürse; eğitim sürecinden kopmamaları, sosyalleşebilmeleri, etkili iletişimi sürdürebilmeleri açısından uzaktan eğitim biçilmiş bir kaftandır.

2.6. Sınav kaygısı ile ilgili yapılmış çalışmalar

Aşağıda sınav kaygısı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalarla ilgili bilgiler verilmiştir.

2.6.1. Sınav kaygısı ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar

Ülkemizde genç neslin nüfus olarak güçlü olması, bir yarış ve rekabet ortamı oluşturmaktadır. Bununla birlikte çok sık değişime uğrayan sınav sistemi de gençlerin gelecek kaygısını artırmaktadır. Bireylerin bütün öğrenim hayatlarının birkaç saatlik bir sınavla ölçülüyor olması ise ülkedeki her sınav sisteminde var olan üzücü yönlerden biridir. Yıllarca emek sarf etmiş olan bireylerin bir sınavla hayatlarının belirlenebilir olması psikolojik açıdan pek çok sıkıntıyı beraberinde getirmektedir.

Ülkemizde son on yılda yapılan çalışmalar incelendiğinde, 96 tez konusunun sınav kaygısıyla alakalı olduğu görülmektedir. Özellikle 2017 yılı itibariyle sınav kaygısı daha fazla ele alınmaya başlanmıştır. Buradaki en önemli etmenlerden biri değişen sınav sistemleridir. Sınav sistemlerinin değişmesiyle birlikte öğrencilerin yeni sisteme olan

bakış açıları kaygı ve tedirginliği beraberinde getirmiştir. Üniversitede iş bulma imkanının yüksek olduğu bölümlere artan rağbet de kaygının nedenlerinden biridir.

Alver, Dilekmen, Seçer ve ifti (2011) tarafından yapılan araştırmada, grupta psikolojik danışma etkinliklerinin ilkokul sekizinci sınıf ğrencilerinde sınav kaygısını azaltmaya etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, kontrol gruplu ön test ve son test modellerinden oluşan deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma grubunda 2010-2011 eğitim ğretim yılında Erzurum İlköğretim Okulu sekizinci sınıfa kayıt yaptıran 100 ğrenci Sınav Kaygısı leğini uygulamış, daha sonra en yüksek puanı alan 24 ğrenci belirlenmiştir. Daha sonra 24 ğrenci rastgele bir deney grubuna ve 12 kişilik bir kontrol grubuna ayrılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Spielberger (1980) tarafından geliştirilen, Albayrak – Kaymak (1985) ve ner (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. Araştırmacılar tarafından ilgili literatüre dayalı olarak yürütülen grup dersi etkinliği, öğrencilerin sınav kaygısını hafifletmeyi amaçlamaktadır. Deney grubuna, haftada 60-90 dakikalık tek bir oturumda sekiz hafta boyunca ders verilmiştir. Kontrol grubu hiçbir şey yapmadı. Verileri analiz etmek için tek faktörlü tekrarlanan ölçümler için iki faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda, sınav kaygısını azaltmak için hazırlanan grupta psikolojik danışma etkinliklerinin deney grubunun sınav kaygısını anlamlı düzeyde azalttığı bulunmuştur. Kontrol grubu ğrencilerinin sınav kaygısı puanlarında fark yoktu. Bu temelde grupta psikolojik danışma faaliyetlerinin sekizinci sınıf ğrencilerinin sınav kaygısını etkili bir şekilde azaltabileceği vurgulanmaktadır. Bu sonuca dayanarak, özellikle ilkokulda, sınav kaygısı olan öğrencileri belirlemek ve bu öğrenciler için grup ğretimi etkinlikleri düzenlemek için rehber ğretmen / psikolojik danışmanlar için öneriler ne sürülmüştür.

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 ortaokulda eğitim gören öğrencilerle deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak sınav kaygı envanteri uygulanmıştır. Envanter sonucunda en yüksek kaygı puanına sahip 24 ğrenci belirlenerek rastgele 12’şer kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrencilerle sınav kaygılarını azaltmaya yönelik

haftada 60-90 dakika arasında tek oturum olmak üzere sekiz oturumluk grup rehberliği etkinlikleri uygulanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde Mann Whitney U testi ve Wilcoxon testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubuna uygulanan grup rehberlik programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı, araştırmada elde edilen bulgular ve ilgili literatür doğrultusunda grup rehberlik programlarının ortaokul öğrencilerin sınav kaygılarını azaltma noktasında etkili olduğunu belirtmiştir.

Kaya (2015) tarafından yapılan araştırmada kişisel kararsızlık ve sınav kaygısını azaltmaya yönelik psiko-eğitim uygulamasının etkililiği incelenmiştir. Çalışmaya sınav kaygısı yüksek olan gönüllü sekizinci sınıf öğrencilerinde on kişi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sınav kaygısı envanteri uygulanmış, bu envanter sonucunda kaygının yüksek olup olmadığına karar verilmiştir. Deneysel olarak gerçekleştirilen bu araştırmada öntest- sontest kullanılmıştır. Yedi oturumdan oluşan bir psikoeğitim programı uygulanmış ve uygulama sonucunda psiko-eğitimin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur.

Taşpınar-Göveç ve Başgül (2017) tarafından yapılan çalışmada bilişsel davranışçı grup psikoterapisi ve psikodrama kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının sınav kaygısını azaltmadaki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. 32 ortaöğretim öğrencisinin dahil edildiği bu çalışma deney ve kontrol gruplarından oluşmuştur. Deney gruplarının birincisine psiko-drama, ikincisine bilişsel davranışçı grup terapisi uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Çalışmanın başında ve sonunda sınav kaygısı envanteri ile durumluk sürekli ölçeği kullanılıp öntest sontest verileri toplanmıştır. Bilişsel davranışçı grup psikoterapisinin ve psikodramanın uygulandığı gruplarda sınav kaygısında düşme gözlenirken kontrol grubunda herhangi bir değişiklik görülmemiştir. Bilişsel davranışçı uygulamanın sınav kaygısına etki ederken kuruntu ve duyuşsal boyuta yeterince etki etmediği fakat psikodramanın üç alanın her birinde de azaltıcı etkide bulunduğu elde edilmiştir. Çalışma sonucunda psikodrama faaliyetlerinin çok daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karaburç ve Tunç (2017) tarafından yapılan çalışmada, Bilişsel davranışçı terapi temelli grupla psikolojik danışmanın 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deneysel olarak yürütülen çalışma 12 si deney 12 si kontrol grubunu oluşturan toplam 24 kişiden oluşmaktadır. Deney grubuna bilisel davranışçı temelli

grupla psikolojik danışma uygulaması yapılırken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Öntest sontest uygulamaları ile sınav kaygıları ölçülen öğrencilerden deney grubunda olanların kaygılarında düşüş olduğu gözlenmiş ve bu etkinin bir ve üç aylık izleme dönemlerinin sonunda da devam ettiği dile getirilmiştir.

Genç ve Kutlu (2018) tarafından yapılan araştırmada, psikoeğitim gruplarının sınav kaygısı üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma Malatya merkezdeki bir okuldaki 8. Sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. 3 grup halinde incelenen öğrencilere sınav kaygısı envanteri uygulanmış ve deney, kontrol ve plasebo grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubunun sınav kaygısı ön ve son test puanların anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının sınav kaygısı son test puanlarının ön-test puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda psikoeğitim programlarının sınav kaygısı üzerinde önleyici ve azaltıcı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2019) tarafından yapılan araştırmada, sınav kaygısı yaşayan öğretmen adayları üzerinde bilişsel davranışçı psikoeğitim programlarının sınav kaygısını azaltmadaki etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. 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 araştırmada veri toplama aracı olarak, Spielberger ve diğerleri (1970) tarafından geliştirilen, Öner ve Albayrak-Kaymak (1990) tarafından Türkçe 'ye çevrilen Sınav Kaygı Envanteri (Test Anxiety Inventory) kullanılmıştır. Çalışma ön-test son-test, deney ve kontrol gruplu, deneysel yöntem ile yürütülmüştür. 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 analiz edilmiştir. Araştırma neticesinde deney grubunun sınav kaygısı son-test puan düzeyinin anlamlı düzeyde ön-test sınav kaygısı puan düzeyinden düşük olduğu tespit edilmiştir.

Kral (2019) tarafından yapılan araştırmada, farkındalık temelli psikoeğitim programının ergenlerde kaygı yönetimi becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, özel bir okulda uygun örneklem yoluyla belirlenen 19 deney (9 kız, 10 erkek) ve 19 kontrol grubu (11 kız, 8 erkek) olmak üzere toplam 38 öğrenci ile

gerçekleştirilmiştir. Araştırma, kontrol gruplu öntest-sontest modelinin kullanıldığı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçekleri ile Bilinçli Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunu içeren öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen “Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı” 8 oturum olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular, 8 haftalık farkındalık temelli kaygı yönetimi eğitim programının ergen bireylerin kaygı yönetimi becerileri üzerine kısmen etkili olduğunu göstermiştir.

2.6.2. Sınav kaygısı ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar

Donker, Griffiths, Cuijpers, and Christensen (2009) görülme sıklığı ve semptomlarına bakıldığında depresyon ve anksiyete bozukluklarının, psiko-eğitim uygulamaları gibi kısa, maliyetsiz ve etkili yöntemlerin uygulamalarının verimliliğine yönelik bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Araştırmacılar, Psiko-eğitim uygulamalarının depresyon ve anksiyete bozukluklarının tedavisinde kullanımına yönelik bir metaanaliz çalışmasının olmadığını ve bundan dolayı bu araştırmayı yapmanın gerekliliğini belirtmiş, çalışmada Cochrane, PsycInfo ve PubMed veri tabanlarından 2008 yılına ait literatür tarama yapılmışlardır. Yapılan araştırmalar sonucunda psikoeğitimin etkisiz olduğuna dair yaygın bir görüş olmasına karşın deneysel çalışılmış bir araştırmada psikoeğitimin depresyon belirtileri üzerinde azaltıcı etkiye ulaştığını görmüşlerdir. Dolayısıyla psikoeğitim programlarının uygulaması kolay, maliyesiz ve çabuk olması, bu programların psikolojik hastalıklara dair temel uygulama olarak kullanılabileceği düşünülmüştür.

Van Daele ve ark. (2012) yapmış oldukları bir meta analiz çalışmasında psikoeğitim programlarının stres üzerindeki azaltıcı etkisini araştırmışlardır. Araştırma 1990-2010 yılları arasında araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen kriterlere göre literatür taraması ile yürütülmüştür. Elde edilen verilen stres gibi psikolojik kökenli rahatsızlıklarda kısa süreli müdahalelerin olumlu sonuçlar getirdiğini göstermiştir. Ayrıca iyileşme, farkındalık, eğitim amaçlı olarak yürütülen bu psikoeğitim programlarının verimliliğinin süresine de bağlı olduğu kısa olan programların daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer dikkat çeken sonuç ise psikoeğitim programlarının cinsiyet bazında ele alındığında kadınlar üzerinde daha çok etkili olduğunun elde edilmesidir.

Rajiah ve Saravanan (2014) tarafından yapılmış bir araştırmada, eczacılık fakültesinde okuyan birinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının azaltılması noktasında psikoeğitim programlarının etkililiği incelenmiştir. Araştırmayı Malezyada özel bir üniversitede birinci sınıfta okuyan 236 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Westside Test Anxiety Scale (WTAS) sınav kaygısı ölçeği kullanılmış ve en yüksek puanı alan 42 öğrenci belirlenip, 21'i deney ve 21'i kontrol grubuna dahil edilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin kaygı puanlarının diğer kaygı araştırmalarındaki öğrenci puanlarına göre düşük olduğu görülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda uygulanan psikoeğitim programının öğrencilerin kaygı ve stresini azalttığı, öğrencilerde olumlu öz farkındalık geliştirdiği, motivasyon arttırdığı sonucuna ulaşılmış ve psikoeğitim programlarının sınav kaygısı alanında etkili uygulamalar olduğu belirtilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın yaklaşımı, modeli, araştırma grupları, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizi ve deneysel süreç hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Deneysel yaklaşım bağımsız bir değişkenin, bağımlı bir sonuç değişkeni üzerinde bir etkisi olup olmadığına karar vermek için kullanılan bir araştırma desendir (Plano Clark ve Creswell, 2015). Çalışmada ortaöğretim son sınıfta öğrenim gören üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler deney ve kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubuna sınav kaygısını önlemek ve kontrol etmek için hazırlanmış psikoeğitim programı uygulanmıştır. Bu araştırmada bağımsız değişken (deneysel işlem), 8 oturum hazırlanmış ve deney grubunda çalışılmış psiko-eğitim programı uygulamasıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise; öğrencilerin sınav kaygısı düzeyidir.

Araştırmada deneme modellerinden ön test son test kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu araştırmada deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilere iki ölçüm (ön-test,son-test) yapılmıştır. Araştırmada yapılan bu yaklaşım deneysel işlemden önce deney ve kontrol gruplarını bir ön-test yardımıyla karşılaştırma imkanı vermiş, grupların öntestlerinin benzer olması uygulama sonrası yapılan son-testlerin daha sağlıklı ve güvenilir sonuçlar sunmasını sağlamıştır.

3.2. Çalışma grubu

Bu kısımda çalışma grubunu oluştururken hangi araştırma bulgularından faydalandığına ilişkin bilgiler verildikten sonra, seçilen araştırma grubuna ilişkin betimsel verilerden de söz edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, Elazığ ili merkezinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında 12. sınıfta öğrenim gören 108 öğrenciye uygulanan Sınav Kaygı Envanteri' nin betimsel istatistik sonuçlarından yararlanılarak elde edilmiştir. Yükseköğretim Kurumları Sınavının son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarını daha fazla artırabileceği düşünülerek sınava girmeye en yakın grup olan 12. Sınıf öğrencileri seçilmiş ve araştırma bu sınıf düzeyiyle sınırlı tutulmuştur. Ortaöğretim 9, 10, 11. sınıflarda (ara sınıflarda) öğrenim gören öğrenciler araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır. Bununla beraber ilgili öğrencilerden çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde yüksek sınav kaygısı puanı, demografik özelliklerin benzerliği ve gönüllülük esası dikkate alınarak grup oluşturma süreci gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri toplama araçları

Veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Sınav kaygı envanteri

Spielberger ve diğerleri (1980) tarafından geliştirilen "Test Kaygısı Ölçeği", Öner ve Albayrak-Kaymak (1990) tarafından kullanılmış ve Türkçeye çevrilerek Türk kültürüne uyarlanmıştır. "Sınav Kaygısı Ölçeği", toplam 20 maddeden oluşan "düşünce kaygısı" ve "duygu kaygısı" olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır. Öner ve Albayrak-Kaymak (1990) Test Kaygısı Ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirliği üzerine bir araştırma yapmışlardır. Testin Cronbach Alpha değeri 0.87, düşünsel alt testi 0.74 ve duygu alt testi 0.79 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında bir ölçüm sonucu olarak Cronbach Alpha değeri 0,83 olarak hesaplanmıştır. Ortaeğitim branşlarının Test Kaygısı Ölçeğindeki maddelere verdiği cevaplar değerlendirilirken, her seçeneğin puan ağırlığı seçenek sayısına göre belirlenir. Bu seçeneklere verilecek cevapların ağırlığı 1-4 puan arasındadır. Testte 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. Öğrencilerin 20 soruya verdikleri cevapların sayısal karşılıkları toplanarak "toplam sınav kaygı puanları" elde edilmiştir. Elde edilen puanlar "Sınav Kaygı Envanter" puanları standart puan olarak adlandırılan T-puanına dönüştürülmüştür. 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, öğrencilerin kaygı düzeyi hakkında genel bir bilgi vermektedir. Fakat “Sınav Kaygı Envanteri”, “Kuruntu Kaygısı” ve “Duyuşsal Kaygı” olmak üzere iki alttestten meydana geldiği için bu alt testlere ait puanların da ayrı olarak değerlendirilmesi ve yorumlanması gerekmektedir.

3.3.1.1 Kuruntu kaygısı (worry) alttesti

Kuruntu alt testi, sınav kaygısının düşünsel yönü ile alakalıdır. Bireyin kendisi hakkındaki olumsuz düşüncelerini, başarısızlıklarını, yetersizliklerini kısacası bireyin kendisi ile ilgili içsel iletişimlerini oluşturur. Envanterde yer alan 20 maddenin 8 tanesi (2, 3, 4, 5, 8, 12, 17 ve 20) öğrencilerin kuruntu kaygı boyutunu ölçmeye dair geliştirilmiştir. Bu maddelerden elde edilen puanların toplamı, öğrencinin kuruntu alttesti ham puanını oluşturmaktadır. Tıpkı toplam puanda olduğu gibi 12. Sınıf öğrencilerinin “Kuruntu Kaygısı” ham puanları standart puan türü olan T-puanına dönüştürülmüştür. Yorum yapılırken, standart puanları 60 ve 60’ın üzerinde olan öğrencilerin bilişsel yönden sınav kaygısının yüksek düzeyde olduğu düşünülmüştür.

3.3.1.2. Duyuşsal (Emotional) kaygı alttesti

Duyuşsal alttesti, sınav kaygısının duyuşsal ve heyecana dair alt yönü ile ilgilidir. Envanterde yer alan 12 madde ise (1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18 ve 19) Duyuşsal Alttesti içermektedir. Bu maddelerden elde edilen puanların toplamı ise öğrenciye ait duyuşsal alttest toplam puanını oluşturmaktadır. Toplam puanda ve Kuruntu boyutu puanında olduğu gibi duyuşsal kaygı alttest ham puanları da standart puan türü olan T-puanına çevrilmiştir. Standart puanı 60 ve 60’ın üzerinde olan öğrencilerin sınav kaygısının duyuşsal yani heyecansal alt yönünün yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.2. Kişisel bilgi formu

Araştırma grubu ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinden sınav kaygısı yüksek ve gönüllü olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Öğrenciler deney ve kontrol grubuna

seçilirken uygun örneklem ile yerleştirilmiştir. Bundan dolayı bazı demografik özellikler açısından homojen olup olmadıklarını belirlemek için araştırmacı tarafından öğrenci bilgi formu kullanılmıştır.

3.4.Araştırma Süreci

Araştırma grubunun oluşturulmasında ilk olarak ortaöğretim son sınıfında öğrenim gören kız öğrencilere Sınav Kaygı Envanteri uygulanarak, bu uygulama sonucunda elde edilen ham puanlar, “Sınav Kaygı Envanteri” inde yer alan cinsiyet durumuna göre standart toplam puanlara (Standart T- Puanları) çevrilmiştir. Ölçekteki Standart T- puanları sınav kaygısı ortalaması 50, standart sapma 10 olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırmada Standart T Puanları 60 ve 60’ın üstünde olanlar “yüksek sınav kaygılı öğrenciler” olarak kabul edilmiştir. Daha sonra bu gruptaki öğrenciler içinden 20 öğrenci uygun örneklem yöntemi ile seçilmiş ve 10 öğrenciden oluşan bir deney ve yine başka 10 öğrenciden oluşan bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Eğitim amaçlı gruplarda üye sayısının 10 ile 18 arasında olması gerektiği bilgisi göz önünde bulundurularak ve uzaktan eğitim platformu ile pandemi koşullarından dolayı grup üye sayısı 10 ile sınırlı bırakılmıştır (Vonder Kolk, 1985; Akt. Kağnıcı, 2011). Öğrencilerin deney ve kontrol grubuna alınması ise yine uygun örneklem yöntemi ile oluşturulmuş olup, demografik özelliklerinin benzerliği ve gönüllülük esas alınarak gerçekleştirilmiştir.

Deney grubundaki katılımcılara araştırmacı tarafından sekiz oturumluk sınav kaygısını önlemeye yönelik psiko-eğitim uygulaması yapılmış, kontrol grubuna ise hiçbir işlem yapılmamıştır. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri uygulama sürecinde uzaktan eğitimlerine devam etmiş ve üniversite sınavına hazırlık süreçlerini sürdürmüşlerdir. Deney grubundaki bireylere uygulanan sekiz haftalık psiko-eğitim uygulamalarının sonunda, Sınav Kaygı Envanteri hem deney hem de kontrol grubuna uygulanarak son test verileri elde edilmiştir.

Yapılan bir çalışma kız öğrencilerine verilen okuma şansının erkek öğrencilerden daha az olması gibi sebeplerden dolayı kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde kaygıya sahip olduklarını belirtmiştir (Baltaş, 1999). Ayrıca Van Daele ve diğerleri (2012) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında katılımcıların cinsiyetlerinin uygulanan psiko-eğitimlerdeki etkililiğinde oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Cülen (1993) tarafından yapılan çalışmada bazı psiko- sosyal faktörler

açısından öğrencilerdeki sınav kaygısını incelemiş ve kaygı düzeyinin birtakım sosyal faktörlerden etkilendiği elde edilmiştir. Belirtilmiş olan nedenlerden dolayı araştırmaya katılacak olan tüm bireylere kişisel bilgi formu uygulanmış ve bu bilgilerden sadece denk gruplar oluşturabilmek açısından grup oluşturma aşamasında faydalanılmıştır. Çalışma grubunu elde ederken bu formdaki bilgiler açısından eşit veya yakın olanların seçimine dikkat edilmiştir.

Araştırmanın tarama çalışması 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılmış ve iki hafta sürmüştür. Öğrencilerin müsaitliğine göre uzaktan eğitim programı kapsamında görüşme saati belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesi için Sınav Kaygısı Tutum Envanteri (Ek 2) kullanılmıştır. Öğrencilere, bir araştırma yapmak amacıyla toplandığı, bu doğrultuda gönüllülük esas alınarak envanter uygulaması yapılacağı söylenmiştir. Araştırma amacının 12. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerini incelemek olduğu belirtilip envanter cevaplarının kimseyle paylaşılmayacağı, araştırmadan doğru sonuçlar elde edebilmek adına içtenlikle cevap vermeleri dile getirilmiştir. Sonrasında gönüllü olan öğrencilere envanteri nasıl dolduracakları hakkında bilgi verilip öğrenci tanıma formuyla (Ek 1) birlikte envanterler gönderilmiştir.

Gönderilen envanter ve öğrenci bilgi formları bir uzaktan eğitim ders saati (30dakika) içerisinde doldurulmuş olarak araştırmacıya iletilmiştir. Tarama çalışmalarının tamamlanmasıyla birlikte deney ve kontrol grubu belirlenmiş, deney grubundaki öğrencilere bireysel zoom oturumlarıyla grup ve süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Grup oluşturulurken psikoeğitim grup kuralları göz önünde bulundurulmuştur.

Sınav kaygısını önlemeye yönelik psikoeğitim programı

Son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarını önlemeye yönelik hazırlanmış olan sekiz haftalık bu programda “sınav kaygısını önleme ve kontrol etme eğitimi” verilmiştir.

Eğitimin temel amacı karşılıklı güven bağının olduğu bir ortamda kendini ifade edebilme, kaygının bilişsel, duyuşsal, davranışsal etkilerini fark edebilme, bireyde oluşan kaygı belirti ve etkilerini anlayabilme, zaman yönetimi ve verimli ders çalışma hakkında farkındalık kazanma, kendi sınav kaygısını önleme yöntemini geliştirebilmedir. Yapılan oturumlarda ağırlıklı olarak bilişsel davranışçı model odak alınmıştır.

Programın amaç ve içeriği belirlenmeden önce sınav kaygısı ile ilgili tüm literatür taranmış ve sınav kaygısıyla baş edebilmek için yapılan çalışmalar, geliştirilmiş yaklaşımlar, bu yaklaşımlarda kullanılan teknikler analiz edilmiş ve bu analizler sonucunda program amaç ve içeriği oluşturulmuştur.

Sınav kaygısını önlemeye yönelik psikoeğitim programı haftada bir gün 90 dakika sürecek şekilde Perşembe günleri 19:00-20:30 arasında sekiz hafta yürütülmüştür. Programın bu saat ve günde yürütülme sebebi eğitimin uzaktan yürütülme kararıyla beraber oluşan canlı ders yoğunluğudur. Eğitim zoom programı üzerinden yürütülmüş ve alt yapı problemleri nedeniyle oluşabilecek sorunlar öğretmenler tarafından canlı ders saati olarak tercih edilmeyen bir saat seçilerek minimize edilmiştir.

Psiko-Eğitim programının içeriği

Oturum I.

Kazandırılması amaçlanan hedefler:

1. Grup bireylerinin birbirleriyle tanışması
2. Psikoeğitim grubuna ilişkin kurallar ve bu kuralların öneminin benimsenmesi
3. Kaygı, korku ve stres terimlerinin ne olduğunu kavrayabilme ve ayırdını yapabilme
4. Sınav kaygısı kavramını açıklayabilme
5. Sınav kaygısına yüklenen anlam, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme
6. Oturumun değerlendirilmesi

Oturum II.

Kazandırılması amaçlanan hedefler:

1. Belirti ve etki kavramlarını açıklayabilme
2. Belirti ve etki kavramları arasındaki farkı söyleyebilme
3. Kaygının ve Sınav Kaygısının Belirtilerinin ve etkilerinin neler olduğunu fark edebilme
4. Vücudunda meydana gelen sınav kaygısı belirti ve etkilerini dile getirebilme
5. Sınav kaygısı ve başarı arasındaki ilişkiyi kavrayabilme

6. Oturumun değeriendirilmesi

Oturum III.

Kazandırılması amaçlanan hedefler:

1. Sınav kaygısının nedenlerini bilme ve sıralayabilme
2. Sınav Kaygısına dair sahip olunan duygu ve düşünceleri ifade edebilme
3. Sınav kaygısına etki eden faktörlere dair içgörü geliştirme
4. ‘Sınav Kaygısı Faktörlerim’ listesini oluşturabilme
5. Oturumun değeriendirilmesi

Oturum IV.

Kazandırılması amaçlanan hedefler:

1. Kaygının sınavın hangi aşamasında başladığını bilme
2. Sınav esnasında yaşanan kaygının davranışsal boyutunu canlandırabilme
3. Sınavda nerede ve ne kadar süre kullanıldığını dair dönütler verebilme
4. Kaygının sınav süresine olan etkisini yordayabilme
5. Zaman yönetimi konusunda bilgi sahibi olma
6. Oturumun değeriendirilmesi

Oturum V.

Kazandırılması amaçlanan hedefler

1. Sınava başlarken ve sınav esnasında nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlama
2. Sınav süresince sahip olunan olumsuz düşünceleri fark edebilme
3. Akılcı olmayan düşünceler hakkında bilgi sahibi olma
4. ‘Negatif Düşünce Kovma Tekniğı’ni kavrayabilme
5. Oturumun değeriendirilmesi

Oturum VI.

Kazandırılması amaçlanan hedefler

1. Sınav esnasında kaygıyı yenmek için kullanılan yöntemi dile getirme

2. ‘Negatif Düşünce Kovma Tekniği’ni uygulayabilme
3. Sınav kaygısına dair bilişsel ve duygusal düzenleme yapabilme
4. Kas gevşetme ve nefes egzersizleri hakkında bilgi sahibi olma
5. Oturumun değerlendirilmesi

Oturum VII.

Kazandırılması amaçlanan hedefler

1. Kas gevşetme ve nefes egzersizlerini uygulayabilme
2. Sınav kaygısına dair davranışsal düzenleme yapabilme
3. Sınav kaygısını yenmede etkili olan teknikleri fark edebilme
4. Sınav kaygısında kendi baş etme yöntemini oluşturabilme
5. Oturumun değerlendirilmesi

Oturum VIII.

Kazandırılması amaçlanan hedefler

1. Oturumların genel değerlendirmesinin yapılması
2. Grup süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi
3. Programın kişisel kazanımları hakkında değerlendirme yapılması
4. Grup üyelerine grup kurallarının hatırlatılması ve grup yaşantısının gizliliği hakkında konuşma yapılması
5. Gruptan olumlu kazanımlarla ayrılma

İzleme oturumu: Bu oturum psikoeğitim programları etkinlik oturumlarının dışında tutulmuş ve psikoeğitim programı uygulaması bittikten 4 hafta sonra deney grubuna uygulanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırma verileri amaçlar doğrultusunda bilgisayar ortamında toplanmıştır. SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilen verilerin Araştırmanın denenceleri ile ilgili

istatistiksel analiz yöntemine karar verebilmek amacıyla ilk olarak uygulanan ölçek ile tüm alt boyutlarda 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 ± 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 kontrol grubu duyuşsal alt boyutunun basıklık değeri dışında tüm veriler normal dağılımdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p>,05$). Bu gerekçelerden dolayı araştırmanın denenceleri analiz edilirken parametrik istatistiksel analiz yöntemlerinin kullanılabileceği gibi örneklemin çok küçük bir evreni temsil etmesi ve sonuçların genellenebilir olmamasından dolayı non parametrik testler tercih edilmiştir.

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

Gruplar	Bağımlı Değişken	f	X	Ss	Çarp.	Bas.	Shapiro Wilk	p
Deney	Kur. Alt Boy.- Ön T.	10	3,41	,195	,247	,764	,945	,609
	Kur. Alt Boy.- Son T.	10	1,21	,015	,280	-,066	,929	,436
	Duy. Alt Boy.- Ön T.	10	3,50	,136	-,574	-,288	,935	,494
	Duy. Alt. Boy.- Son T.	10	1,30	,080	-,813	-,022	,801	,015
	Öntest Toplam	10	3,45	,106	,335	-,913	,952	,692
	Sontest Toplam	10	1,25	,076	,736	,844	,889	,167
Kontrol	Kur. Alt Boy.- Ön T.	10	3,47	,299	-,677	-,608	,895	,193
	Kur. Alt Boy.- Son T.	10	3,72	,164	,088	-,751	,942	,575
	Duy. Alt Boy.- Ön T.	10	3,41	,068	,000	-1,393*	,832	,035
	Duy. Alt. Boy.- Son T.	10	3,67	,126	-,678	,625	,929	,441
	Öntest Toplam	10	3,44	,179	-,621	-,714	,887	,156
	Sontest Toplam	10	3,70	,075	,840	,503	,946	,625

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm içeriği araştırmada toplanmış olan verilerin analizlerinden elde edilen bulgulardan oluşmaktadır. Bulguların rapor edilme düzeni araştırma denencelerinin sırasına göre yapılmıştır.

4.1. Araştırmanın denencelerine dair bulgular

4.1.1. Araştırmanın birinci denencesine dair bulgular

Araştırmanın birinci denencesinde psikoeğitim programına katılan deney grubu bireylerinin öntest sınav kaygısı toplam puanı ortalamasıyla son test sınav kaygısı toplam puanı ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te açıklanmıştır.

Tablo 3

Deney grubu Öntest-Sontest Sınav Kaygısı Puanı Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Ön test	Azalanlar	10	5,50	55,00		
Son Test	Artanlar					
	Eşit				-2,812	,005
	Toplam					

Tablodan da anlaşılacağı üzere, deney grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık öntest lehine gerçekleşmiştir. Yani, grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygıları anlamlı biçimde azalmıştır.

4.1.2. Araştırmanın ikinci denencesine dair bulgular

Araştırmanın ikinci denencesinde psikoeğitim programına katılmayan kontrol grubu bireylerinin öntest sınav kaygısı toplam puanı ortalamasıyla son test sınav kaygısı toplam puanı ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te açıklanmıştır.

Tablo 4

Kontrol Grubu Öntest-Sontest Sınav Kaygısı Toplam Puanı Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Ön test	Azalanlar	0	,00	,00	-2,810	,005
	Artanlar	10	5,50	55,00		
Son Test	Eşit	0				
	Toplam	10				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları öntest puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .005$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu anlamlılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, araştırma sonucunda kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygıları puanları anlamlı biçimde artmıştır.

4.1.3. Araştırmanın üçüncü denencesine dair bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesinde psikoeğitim programına katılan deney grubu bireylerinin öntest sınav kaygısı kuruntu alt boyutu puanı ortalamasıyla son test sınav kaygısı kuruntu alt puanı ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te açıklanmıştır.

Tablo 5

Deney grubu Öntest-Sontest Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Boyutu Puanı Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
	Azalanlar	10	5,50	55,00		
Ön test	Artanlar	0	,00	,00	-2,812	,005
Son Test	Eşit	0				
	Toplam	10				

Tablodan da anlaşılacağı üzere, deney grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği kuruntu alt boyutundan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık öntest lehine gerçekleşmiştir. Yani, grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı kuruntu alt boyutu puanları anlamlı biçimde azalmıştır.

4.1.4. Araştırmanın dördüncü denencesine dair bulgular

Araştırmanın dördüncü denencesinde psikoeğitim programına katılan deney grubu bireylerinin öntest sınav kaygısı duyuşsal alt boyutu puanı ortalamasıyla son test sınav kaygısı duyuşsal alt puanı ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da açıklanmıştır.

Tablo 6

Deney grubu Öntest-Sontest Sınav Kaygısı Duyuşsal Alt Boyutu Puanı Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
	Azalanlar	10	5,50	55,00		
Ön test	Artanlar				-2,814	,001
Son Test	Eşit					
	Toplam					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, deney grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği duyuşsal alt boyutundan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık öntest lehine gerçekleşmiştir. Yani, grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı duyuşsal alt boyutu puanları anlamlı biçimde azalmıştır.

4.1.5. Araştırmanın beşinci denencesine dair bulgular

Araştırmanın beşinci denencesinde psikoeğitim programına katılan deney grubu bireylerinin sontest sınav kaygısı puanı ortalamasıyla kontrol grubu son test sınav kaygısı puanı ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de açıklanmıştır.

Tablo 7

Deney grubu Sontest ile Kontrol Grubu Son Test Sınav Kaygısı Puanı Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Ön test Son Test	Azalanlar	0	,00	,00	-2,810	,005
	Artanlar	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, deney grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları sontest puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.005$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu deney grubu son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygıları anlamlı biçimde azalmışken, kontrol grubundaki öğrencilerin kaygıları deney grubuna göre anlamlı bir şekilde azalmamıştır.

4.1.6. Araştırmanın altıncı denencesine dair bulgular

Araştırmanın altıncı denencesinde psikoeğitim programına katılan deney grubu bireylerinin sontest sınav kaygısı kuruntu alt testi puanı ortalamasıyla kontrol grubu son test sınav kaygısı kuruntu alt testi puanı ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de açıklanmıştır.

Tablo 8

Deney grubu Sontest ile Kontrol Grubu Son Test Sınav Kaygısı Kuruntu Alt Boyutu Puanı Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Ön test Son Test	Azalanlar	0	,00	,00	-2,823	,005
	Artanlar	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				

Tablodan da anlaşılaçağı üzere, deney grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğı kuruntu alt boyutundan aldıkları sontest puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .005$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu deney grubu son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygıları kuruntu alt boyutu puanları anlamlı biçimde azalmışken, kontrol grubundaki öğrencilerin kuruntu puanları deney grubuna göre anlamlı bir şekilde azalmamıştır.

4.1.7. Araştırmanın yedinci denencesine dair bulgular

Araştırmanın yedinci denencesinde psikoeğitim programına katılan deney grubu bireylerinin sontest sınav kaygısı duyuşsal alt testi puanı ortalamasıyla kontrol grubu son test sınav kaygısı duyuşsal alt testi puanı ortalaması arasında anlamlı bir fark yoktur analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da açıklanmıştır.

Tablo 9

Deney grubu Sontest ile Kontrol Grubu Son Test Sınav Kaygısı Duyuşsal Alt Boyutu Puanı Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Ön test Son Test	Azalanlar	0	,00	,00	-2,842	,005
	Artanlar	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, deney grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği duyuşsal alt boyutundan aldıkları sontest puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .005$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu deney grubu son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygıları duyuşsal alt boyutu puanları anlamlı biçimde azalmışken, kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal puanları deney grubuna göre anlamlı bir şekilde azalmamıştır.

4.1.8. Araştırmanın sekizinci denencesine dair bulgular

Araştırmanın sekizinci denencesinde psikoeğitim programına katılan deney grubu bireylerinin sontest sınav kaygısı toplam puanı ortalamasıyla izleme oturumu sınav kaygısı toplam puanı ortalaması arasında anlamlı bir fark vardır analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da açıklanmıştır.

Tablo 10

Deney Grubu Sontest Sınav Kaygısı Toplam Puanı Ortalamaları İle İzleme Oturumu Sınav Kaygısı Toplam Puanı Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Ön test Son Test	Azalanlar	2	2,75	5,50	-2,018	,044
	Artanlar	7	5,64	39,50		
	Eşit	1				
	Toplam	10				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, deney grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları sontest puanları ile izleme grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu deney grubu son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, grup uygulamaları sonunda deney grubunu oluşturan öğrencilerin sınav kaygıları puanları anlamlı biçimde azalmışken, izleme grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı puanları deney grubuna göre anlamlı bir şekilde azalmamıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ulaşılan bulgular neticesinde araştırma sonuçları araştırmanın denenceleri çerçevesinde ele alınmış ve denenceler bulgularda elde edilen sıralama göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırmanın amacına uygun olarak bir ortaöğretimin 12. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerine psikoeğitim programlarının etkisi incelenmiştir. Homojen olarak belirlenmiş demografik olarak birbirine benzer 20 öğrenciden 10'u deney, 10'u kontrol grubunu oluşturmuş ve iki ay (8 oturum) süren bir eğitim gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerine sınav kaygısını önlemeye yönelik 8 oturumluk eğitim programı uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Her iki gruptaki öğrenciler de süreç başında ve sonunda sınava hazırlanmaya yönelik eğitimlerini almaya devam etmiştir. Psikoeğitimin tamamlanmasıyla iki grubun da kaygı düzeylerindeki değişimler ele alınmış ve denenceler doğrultusunda tartışılmıştır.

'Psikoeğitim programı uygulamalarına katılan deney grubu bireylerinin öntest sınav kaygısı puanı ortalamasıyla sontest sınav kaygısı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur' şeklindeki 1. Denenceye, 'Psikoeğitim programı uygulamalarına katılan deney grubu bireylerinin öntest kuruntu alt boyutu ortalama puanlarıyla sontest kuruntu alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur' şeklindeki 3. Denenceye ve 'Psikoeğitim programı uygulamalarına katılan deney grubu bireylerinin öntest duyuşsal alt boyutu ortalama puanlarıyla sontest duyuşsal alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur' şeklindeki 4. Denenceye ilişkin bulgular ve tablo incelendiği zaman deney grubu bireylerinin öntest ve sontest sınav kaygısı puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu, sontest kaygı puanlarının öntest kaygı puanlarından anlamlı bir şekilde düşük olduğu gözlenmiştir. Sonuçlara bakıldığı zaman görünen kaygı puanı değişikliğinin psikoeğitim programlarının sınav kaygısı alanındaki kullanılabilirliğine dair geçmiş çalışmalarca desteklendiği söylenebilmektedir. Psikoeğitim programlarının

sınav kaygısını azaltmaya yönelik olanlarının benzer sonuçlar elde ettiği ve çalışmaya destek olduğu görülmektedir (Alver, Dilekmen, Seçer ve Çiftçi, 2011; Seçer, 2013; Kaya, 2015; Taşpınar ve Başgöl, 2017; Karaburç ve Tunç, 2017; Genç ve Kutlu, 2018; Doğan, 2019; Kral, 2019). Karaburç ve Tunç (2017), yapmış oldukları sınav kaygısına dair araştırma sonucunda deney grubu bireylerinin duyuşsal ve kuruntu alt boyutları son test verilerinin ön test verilerinden düşük olduğunu gözlemlemişlerdir. Doğan (2019), yapmış olduğu çalışmada kuruntu alt boyutunun son test verilerinin ön testten anlamlı bir şekilde düşük olmasını bilişsel davranışsal yaklaşımla ilişkilendirmiştir. Nitekim bu çalışmada da hazırlanan psikoeğitim programı oturumlarının içerikleri bilişsel davranışçı terapi göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

‘Psikoeğitim programı uygulamalarına katılmayan kontrol bireylerinin ön test kuruntu alt boyutu ortalama puanlarıyla son test kuruntu alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur’ şeklindeki 2. denenceye ilişkin bulgular ve tablo incelendiği zaman kontrol grubu bireylerinin ön test ve son test kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu son test kaygı puanlarının ön test kaygı puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu gözlenmiştir. Sınav zamanına az bir süre kalmasının, örgüne geçilmiş olan eğitimin tekrardan uzaktan yapılmasına karar verilmesinin, sınav müfredatın belirsizliğinin kaygının üstündeki artışa neden olabileceği düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında deneysel çalışmalarda kontrol grubu son test verilerinde bir değişiklik gözlenmediği görülmüştür (Alver ve diğerleri, 2011; Seçer, 2013; Kaya, 2015; Taşpınar ve Başgöl, 2017; Karaburç ve Tunç, 2017; Genç ve Kutlu, 2018; Doğan, 2019; Kral, 2019).

Psikoeğitim programı uygulamalarına katılan deney grubu bireylerinin son test ortalama puanlarıyla kontrol grubu bireylerinin son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur’ şeklindeki 5. denenceye, ‘Psikoeğitim programı uygulamalarına katılan deney grubu bireylerinin son test kuruntu ortalama puanlarıyla kontrol grubu bireylerinin son test kuruntu ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur’ şeklindeki 6. denenceye ve ‘Psikoeğitim programı uygulamalarına katılan deney grubu bireylerinin son test duyuşsal ortalama puanlarıyla kontrol grubu bireylerinin son test duyuşsal ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur’ şeklindeki 7. Denenceye ilişkin bulgular ve tablo incelendiği zaman deney grubu bireylerinin son test ve kontrol grubu bireylerinin son test sınav kaygısı puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu,

deney grubu sontest kaygı puanlarının kontrol grubu sontest kaygı puanlarından anlamlı bir şekilde düşük olduğu gözlenmiştir.

‘Psikoeğitim programı uygulamalarına katılan deney grubu bireylerinin sontest toplam puanlarıyla izleme toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır’ şeklindeki 8. denenceye ilişkin bulgular ve tablo incelendiği zaman deney grubu bireylerinin sontest sınav kaygısı toplam ortalama puanı ile izleme oturumu sontest sınav kaygısı toplam ortalama puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu, deney grubu sontest kaygı puanlarının izleme oturumu sontest kaygı puanlarından anlamlı bir şekilde düşük olduğu gözlenmiştir. Karaburç ve Tunç (2017), tarafından yapılmış olan bir çalışmada da psikoeğitim oturumlarından sonra bir aylık ve üç aylık izleme oturumları yapıldığı görülmüştür. İzleme oturumları programın etki süresini inceleme noktasında katkı sunmaktadır. Bu araştırmada yapılan izleme oturumu sonrasında kaygı puanlarının az da olsa yükselmiş olması sınav tarihinin yaklaşıyor olması, uzaktan eğitimin getirdiği müfredat belirsizliğiyle de bağlantılı olabilir.

5.2. Sonuç

Sonuçlara bakıldığı zaman görünen kaygı puanı değişikliğinin psikoeğitim programlarının sınav kaygısını azalttığı ve benzer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterip desteklendiği söylenebilir. Van Daele ve diğerlerinin (2012) psikoeğitim çalışmalarına dair yaptıkları meta-analiz araştırmasında kısa süreli psikoeğitim programlarının sınav kaygısı gibi konularda oldukça etkili olduğu aynı zamanda kız öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim bu çalışmada da denekler sadece kız öğrencilerden oluşmaktadır. Bu da çalışmanın etkililiğinin daha fazla olmasının sebebine örnek teşkil edebilmektedir.

Türkiye’de genç nüfusun fazla olması öğrencilerin üniversiteye yerleşmelerinde ve meslek seçimlerinde birtakım elemeler yapma zorunluluğu getirmiştir. Üniversitelerde ve meslek alanlarında kalifiye birey çalıştırmak yüksek verim ve ilerlemenin ön koşulu durumuna gelmiştir. Bu durum da sınavların önemini arttırmış ve sınav kaygısını beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin üniversite sınavındaki başarıları kazanacakları bölümü, bölümleri ise dolaylı olarak yaşayacakları hayatı, yaşam standartlarını, ilişkilerini, sosyal çevrelerini ve daha pek çok alanı etkileyebilmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde sınav kaygısı araştırılması ve üzerinde durulması gereken yegane

konulardan biri haline gelmiştir. Bundan dolayı sınav kaygısının gerçek performansı sergileme önündeki engelini ortadan kaldırmak sınav sürecini en etkili ve verimli şekilde yürütebilmenin amaçlandığı bu araştırmada psikoeğitim programlarının sınav kaygısına etkisi test edilmiştir. Gerçekleştirilen oturumlar sonucunda 8. Denence dışındaki tüm denenceler reddedilmiş ve psikoeğitim programlarının sınav kaygısı üzerinde azaltıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.3.Öneriler

Elde edilen bulgular ve literatürdeki bilgiler doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacılara dair öneriler

Sınav kaygısına dair ortaöğretim düzeyinde yapılmış çalışma sayısı oldukça azdır. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalar literatüre katkı sağlayacaktır.

Sınav kaygısına dair yapılmış çalışmalar incelendiğinde büyük kısmının korelasyonel modelle yapılmış çalışmalar olduğu görülmektedir. Araştırma yöntem ve modelindeki tekrara bakıldığı zaman nicel araştırma modellerinde farklı modellerin de kullanılması konu açısından yararlı olacaktır.

Sınav kaygısı çalışmalarının çoğunlukla nicel yöntemlerle yapıldığı nitel yöntemlerin neredeyse hiç tercih edilmediği görülmüştür. Oysa sınav kaygısı eğitsel rehberlik kapsamında psikolojik danışma ve rehberlik müfredatında yer alan nitel çalışmalara açık bir konudur. Bundan dolayı nitel çalışmalardan da yüksek verim alınabilir ve literatür bu doğrultuda desteklenebilir.

Sınav kaygısının sadece okullarda gözlenen bir durum olmadığı hayatın her alanında mülakat, iş görüşmesi vb. gibi şekillerde ortaya çıkabileceği düşünüldüğünde farklı çalışma alanları ve katılımcılarla yapılmasının iyi olacağı söylenebilir.

Sınav kaygısına dair bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutların ölçülebildiği kültüre duyarlı milli bir ölçek geliştirilebilir. Literatürde pek çok farklı sınav kaygısı envanteri kullanıldığı görülmüştür. Belirli bir yerli envanter kullanımı araştırmaların karşılaştırılması açısından daha sağlıklı sonuçlar verebilir.

Uygulayıcılara Dair Öneriler

Sınav kaygısı sınav tarinin yaklaşmasına doğru artarak devam etmekte olduğu için sınav tarihine yakın bir zamandan ziyade süreç başındayken psikoeğitim programlarının uygulanması daha yüksek verim elde edilmesini sağlayacak ve katılımcı kaybının önüne geçebilir.

Sınav kaygısı konusunun sadece sınavın olduğu son sene değil her sene rehberlik planalmasına alınması öğrencilerin beceri kazanması ve kazanılan becerilerin kalıcı olmasını sağlayabilir.

Sınav kaygısı gibi dönem dönem yoğun yaşanan durumların bireysel çalışmalardan ziyade grup çalışmalarıyla ele alınması bireyin yalnızlık duygusunu, kendine dair olumsuz bilişsel durumlarını yenmesine ve paylaşmasına yardımcı olabilir.

Uzaktan eğitimle online yapılacak çalışmada grup dinamizmi yüzyüze eğitimden çok daha zor gerçekleşeceği için katılımcılarla erkenden eğitime başlanması, provalar yapılması, uzaktan eğitim için uygun ortamı sağlayamayacak ya da eğitime devam edemeyecek bireyleri tespit edebilme noktasında yardımcı olabilir.

Yapılan çalışmalardan sonra izleme çalışmasının yürütülmesi programın etkili olup olmadığını pekiştirebilir.

Psikoeğitim programları sadece sınav kaygısı konusunda değil diğer eğitim alanlarında da yaygınlaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aba, D. (2018). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki cinsiyet farklılığı*. Yüksek Lisan Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Abalı, O. (2012). *Sınav kaygısı ve çözüm yolları*. İstanbul: Adeda Yayıncılık.
- Akagündüz, N. (2006). *İnsan yaşamında özgüven kavramı*. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü.
- Akdemir, D., & Çetin, F. Ç. (2008). Çocuk ve ergen psikiyatrisi bölümüne başvuran ergenlerin klinik özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 5-13.
- Akyol, B., Vural, R. A., & Gündoğdu, K. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Okula Aidiyet, Okul Atmosferi, İklimi ve Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Becerilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 291-311.
- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş D. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- Alkan, C. (1987). Açıköğretim. Ankara: Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay. No:157.
- Allen, M. (2006). "Creating Successful E-Learning : A Rapid System For Getting It Right First Time, Every Time", Pfeiffer.
- Altıntaş, G. (2006). *Liseli ergenlerin kişilerarası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altıparmak, Mahinur (2011). "E-Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri", Malatya: Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı, ss.319-327.
- Alver, B., Dilekmen, M., Seçer, İ., & Çiftçi, M.(2011).Grup Rehberlik Uygulamasının 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri Üzerine Etkisi. XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitapçığı, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Anderson, A.J.(2010):"Psychoeducational Group Therapy For The Dually Diagnosed International". *Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 5. 77-78
- Arslan, Ç. (2007). *Üniversite öğrencilerinin sürekli kaygı ve kişisel kararsızlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Aslan, S. A. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri*.(Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Atbaşoğlu C.(1993). *Yatan Alkol Bağımlıların Psikoterapi Gruplarında ve Adsız Alkoliklerde İyileştirici Etkiler*. Uzmanlık Tezi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Atkinson, Rita.L., Akkinson, Richard C., Smith, Edward E., Bem, Darly J., & NolenHoeksema, Susan.(2010). *Psikolojiye Giriş* 6. Baskı (Y. Alogan, Çeviri). Ankara, Arkadaş Yayınları.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi* (2.Baskı). İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Aydın, S. ve Zengin, B.(2008).Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4.1.81-94.
- Aydoğmuş, K., Baltaş, Z., Davaslıgil, Ü., Güngörmüş, O., Konuk, E., Korkmazlar, Ü., Köknel, Ö., Navaro, L., Oktay, A., Razon, N., Yavuzer, H., (2006). *Ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 7-35.
- Bağış, O. (2007). *Sınav kaygı başarı*. Ankara: Birikim Matbaacılık.
- Baldık, Ö. (2004). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji eğitim*. İstanbul: Timaş.
- Baltaş, A. (2002). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*.19. baskı. İstanbul: Remzi Kitap Yayınevi.
- Baltaş, A. (2003). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı* .20. baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baltaş, A.(1999).*Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*, 17. baskı. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (2004). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2008). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, Z.A.(2006).*Stres ve Başa Çıkma Yolları*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B., & Howells, G. N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive therapy and research*, 4(1), 39-66.
- Barlow, DH,Brown, TA, Beyaz, KS ve Forsyth, JP(2004). Algılanan duygusal kontrolün yapısı: Gözden geçirilmiş bir Anksiyete Kontrol Anketinin psikometrik özellikleri. *Davranış Terapisi* , 35 (1), 75-99.
- Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başbakkal, Z., Karayağız Muslu, G., Akçay, N., & Bolışık, B. (2007). Obezite çocuklarda düşük benlik saygısına neden oluyor mu?. *Ege Pediatri Bülteni*, 14(3), 151-156.

- Başıoğlu, S.T. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayraktar, M. (2012). *Anne-baba, veli aile eğitimi ve rehberliği*. İstanbul:Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Yayını.
- Beck, A., ve Emery G.(2015). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler: Bilişsel Perspektif*, İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Beck, A.T.(2008).*Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar*. İstanbul, Litera Yayıncılık.
- Beck, A.T.: Emery G.(2011).*Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler*. İstanbul, Litera Yayıncılık, s. 145-466.
- Bentel, K.. The Role of Anxiety
- Benson, J., Moulin-Julian, M., Schwarzer, C., Seipp, B., & El-Zahhar, N. (1992). Cross validation of a revised test anxiety scale using multi-national samples. *Advances in test anxiety research*, 7, 62-83.
- Bentel, K.(2015). *The Role of Anxiety in Individuals Growing up with Autism: An Adult's Perspective*,(Doktoral Thesis), Texas: Texas Woman's University .
- Biçkur, B. (2015). *Üniversite sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygısı, benlik saygısı ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bildik, T. (2007). *Sınav Kaygısı*, İzmir: İlya Psikoloji Dizisi.
- Birol, V. (2004).*Her Öğretmen Bir Rehberdir*. İstanbul: Hayat Yayıncılık, s.89-103.
- Blankstein, KR, Toner, BB, Flett, GL.(1989).Test Anxiety and the Contents of Consciousness: Thought- Listing and Endorsement Measures. *Journal of Research in Personality*, 23(3), 269-286.
- Blöte, A. W., Kint, M. J., Miers, A. C., ve Westenberg, P. M. (2009). The relation between public speaking anxiety and social anxiety: a review. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(3), 305-313.
- Borkman TJ.(1999). *Understanding self-help/mutual aid: Experiential learning in the commons*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press.
- Boujon, C., & Quaireau, C. (1997). *Attention et réussite scolaire*. Dunod.
- Boyacıoğlu, N. E. (2010). *Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Boyacıoğlu, N. ve Küçük, L. (2011). Türk okul ergenlerinde mantıksız inançlar ve sınav kaygısı. *Okul Hemşireliği Dergisi* , 27 (6), 447-454.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
- Bögels, S. M., Alden, L., Beidel, D. C., Clark, L. A., Pine, D. S., Stein, M. B., ve Voncken, M. (2010). Social anxiety disorder: questions and answers for the DSM-V. *Depression and anxiety*, 27(2), 168-189.
- Bradley, R. T., McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Daugherty, A., & Arguelles, L. (2010). Emotion self-regulation, psychophysiological coherence, and test

- anxiety: Results from an experiment using electrophysiological measures. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 35(4), 261-283.
- Brandmo, C., Bråten, I., & Schewe, O. (2019). Social and personal predictors of test anxiety among Norwegian secondary and postsecondary students. *Social Psychology of Education*, 22(1), 43-61.
- Brown, N. W. (1998). *Psychoeducational groups*. USA: Taylor-Francis.
- Brown, N.W. (2004). *Psychoeducational groups process and practice*. New York: BrunnerRoutledge.
- Brown, N.W.(2003). *Psychoeducational Groups Process And Practice,Second Edition*, New York: Francis Group.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji Sözlüğü*. (4.Basım). Ankara: Bilim Sanat Yayıncılık.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. Çiftçi, S. (Ed.). (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burkovik, Y. (2009). *Kaygılanacak Ne Var!*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Butchler, J. N., S. Mineka, and J. M. Hooley.(2013). *Anormal Psikoloji* (Çev. O. Gündüz). İstanbul, Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi.
- Canbaz, S. (2001). *Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi'ne Devam Eden Çırakların Sosyodemografik, Çalışma Yaşamı Özelliklerinin ve Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi* Yüksek Lisans Tezi. 19 Mayıs Üniversitesi, Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Samsun.
- Cannon, B.W. (1915). Acı, açlık, korku ve öfkede bedensel değişiklikler: Duygusal heyecan işlevi ile ilgili son araştırmaların açıklaması. *Appleton Century Crofts, New York / Londra*.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569-592.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295.
- Cloninger, C. R., Sigvardsson, S., & Bohman, M. (1988). Childhood personality predicts alcohol abuse in young adults. *Clinical and Experimental Research* (12), 494-505.
- Coleman, J. (1961). *The Adolescent Society*. NewYork: Free Press.
- Conyne, R.K. (1996). The association for specialists in group work training standards: Some considerations and suggestions for training. *The Journal for Specialists in Group Work*, 21, 155- 162.
- Corey, G., Corey, M.S., Calnanon, P., Russel, J.M. (1992). *Group techniques*. Brooks/Cole Publishing Comp.
- Corey, M.S., Corey, G., & Corey, C.(2013). *Groups:Process and Practice (Ninth Edition)*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

- Coşkun, F. (2017). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University.
- Cox, W. J., ve Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of anxiety disorders*, 7(1), 49-60.
- Cuijpers, P, Smit, F. & Bohlmeijer, E.(2016).Efficacy of Cognitive–Behavioural Therapy And Other Psychological Treatments For Adult Depression: Metaanalytic Study Of Publication Bias. *Br J Psychiatry*, 196. 173-178.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranış psikolojinin temel kavramları* (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D.(1991).*İnsan ve Davranış*. İstanbul, Remzi Kitapevi.
- Cülen, H. (1993). *Bazı Psiko Sosyal Faktörler Açısından Çocukların Anadolu Lisesi 81 Sınavı Öncesi Kaygı Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çakır, G.(2011). *Grup çeşitleri*. Demir Ayhan ve Koydemir Selda (Ed), *Grupla Psikolojik Danışma*. Ankara.Pegem Akademi.
- Çankaya, Ö.(1997). *The Relationships Among Test Anxiety, Self-Esteem, And Academic Achievement In Eleventh Grade Students*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Çavuşoğlu, S. (1993). *Anadolu lisesi giriş sınavına katılan öğrencilerin sınav öncesi durumluk kaygı düzeylerinin sınav başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). K.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Çelen, N. (2007). *Ergenlik ve Genç Yetişkinlik*. İstanbul: Papatya Yaayncılık.
- Çivitci, A. (2016). Ergenler için mantık dışı inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 69-80
- Damer, D. E., & Melendres, L. T. (2011). Tackling test anxiety: A group for college students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 163-177.
- Davison K, P. Pennebaker JW, Dickerson SS. (2000). Who talks? The social psychology of illness support groups. *American Psychologist*. 55(2): 205–217, (doi: 10.1037//0003-066X.55.2.205).
- Daymaz, S. (2012). *İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin anne baba beklentileri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili tuzla ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Deffenbacher, JL (1977). Miller Analojileri Testi'nde endişe ve duygusallığın performansla ilişkisi. *Eğitim Psikolojisi Dergisi* , 69 (2), 191-205.
- DeLucia-Waack, J.L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. United Kingdom: Sage Publications.
- Demir, S., & Kaya, A. (2008). Grup Rehberliği Programının Ergenlerin Sosyal Kabul Düzeyleri ve Sosyometrik Statülerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 127-140
- Demiralp M. ve Oflaz F. (2007). Bilişsel – Davranışçı Terapi Teknikleri ve Psikiyatri Hemşireliği Uygulaması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8. 132-139.
- Demirci, İ., & Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 67-83.
- Dilbaz, N.(2005). *Anksiyete Bozukluklarındaki Son Gelişmeler*, Ankara: Pozitif Matbaacılık.
- Dixon, AL (1996). Seçici derneklerin beklenti önyargı modeli: CS tehlikeli olma kararlarının ilişkisi, CS-UCS benzerliği ve a priori ve posteriori eşdeğerlik değerlendirmelerinden önceki korku. *Davranış Araştırmaları ve Terapisi* , 34 (3), 235-252.
- Doğan, A. A., & Baş, M. (2003). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin durumluk kaygı düzeyleri ile başarıları arasındaki ilişkileri. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 1-5.
- Doğan, N.(2019). *Psikoeğitime dayalı grup yaşantısının öğretmen adaylarının sınav kaygısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, T. & Çoban, A.E (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Donker, T., Griffiths, K. M., Cuijpers, P., ve Christensen, H.(2009). Psychoeducation for Depression, Anxiety and Psychological Distress: A Meta-Analysis. *BMC Medicine*, 7(1),79-87.
- Driscoll, R. (2007). Westside Test Anxiety Scale Validation. *Online submission*.
- Dursun, İ., ve Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 18-21.
- Dusek, JB (1980). Çocuklarda test kaygısının gelişimi. *Sınav kaygısı: Teori, araştırma ve uygulamalar* , 87-110.
- Ehtiyar, R., & Üngüren, E. (2008). Lise ve üniversitede turizm eğitimi alan öğrencilerin demografik değişkenlerinin umutsuzluk ve kaygı düzeylerine etkilerinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 34-51.
- Ehtiyar, R., & Üngüren, E. (2008). Turizm eğitimi alan öğrencilerin umutsuzluk ve kaygı seviyeleri ile eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 159-181.

- Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısı nedenleri ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in Kuwaiti students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33(1), 95-104.
- Engür, M. (2002). *Elit Sporcularda Başarı Motivasyonun, Durumluk Kaygı Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sporda Psiko-Sosyal Alanlar Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Enright, M., Baldo, TD ve Wykes, SD (2000). Üniversite öğrencilerinin test kaygısının tedavisinde göz hareketinin duyarsızlaştırılması ve yeniden işleme terapisi tekniğinin etkinliği. *Üniversite Danışmanlığı Dergisi* , 3 (1), 36-48.
- Erbe, R., ve Lohrmann, D. (2015). Mindfulness Meditation for Adolescent Stress and Well-Being: A Systematic Review of the Literature with Implications for School Health Programs: *The Health Educator*, 47(2), 12-19.
- Ergene T., (1994). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkililiği. *Psikiyatri Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 2(1), 36-42.
- Ergene, T. (2000). Effectiveness of test anxiety reduction programs: a meta-analysis review. *School Psychol Int*, 24, 313-28.
- Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 320-330.
- Ergene, T.(2003). Effective Interventions on Test Anxiety Reduction: A Metaanalysis. *School Psychol Int*, 24, 313-28.
- Erikson, EH (1968). *Kimlik: Gençlik ve kriz* (No. 7). WW Norton ve Şirketi.
- Erkan, Z.(2012). *Sınav Kaygısını Azaltmaya Dönük Bir Grup Rehberliği Programı*. Erkan, S. ve Kaya, A. (Ed). 3. Cilt. 3. Baskı *Deneyisel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları*. Ankara, Pegem Akademi.
- Erözkan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *SBE Dergisi*. 12,14-38.
- Erözkan, A.(2011). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başa Çıkma Davranışları . *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1.12, 13-38.
- Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167-178. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.488723>.
- Eysenbach G, Powell J, Englesakis, M, Rizo C ve diğ.(2004). Health related virtual communities and electronic support groups: systematic review of the effects of online peer to peer interaction. *British Medical Journal*. 328: 1166–1170, (doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.328.7449.1166>).
- Fazey, J. ve Hardy, L. (1988). *Ters U hipotezi: Spor psikolojisi için bir felaket*.
- Folin, O. (1914). İdrarda kreatinin ve kreatin tayininde. *Journal of biological chemistry* , 17 , 469-473.

- Folkman, S., DeLongis, A. ve Lazarus, RS (1988). Günlük stresin sağlık ve ruh hali üzerindeki etkisi: araçlar olarak psikolojik ve sosyal kaynaklar. *Kişilik ve sosyal psikoloji dergisi* , 54 (3), 571-579.
- Freud, A. (1965). *Ben ve Savunma Mekanizmaları*. (Çev: Yeşim Erim). İstanbul: Metis Yayınları.
- Friedman, I. A., ve Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 1035-1046.
- Fristad, M., Gavazzi, S., Centolella, D., Soldano, K. (1996). Psychoeducation: A promising intervention strategy for families of children and adolescents with mood disorders. *Contemporary Family Therapy*, 18, 371-384.
- Furr, R.S. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi [Child and adolescent development]*. Çeviren: A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Gazda, G.M., Ginter, E.J., Horne, A.M. (2001). *Group counseling and group psychotherapy: Theory and application*. USA: Allyn and Bacon.
- Geçtan, E. (1989). *Çağdaş Yaşam ve Normaldışı Davranışlar*. (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (2006). *Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar*. (18. Basım). İstanbul: Metis.
- Genç, H. ve Kutlu, M.(2018). Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Bir Psiko-eğitim Programının Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 5.9, 19-30.
- Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 85-95.
- Geroski, A.M., Kraus, K.L. (2002). Process and content in school psychoeducational groups: Either, both or none?. *Journal for Specialists in Group Work*, 27(2), 233-245.
- Gladding, S.T. (1995) . *Grup çalışması: Danışmanlık uzmanlığı* , 2. baskı , Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall .
- Goh, Y. W., Sawang, S., & Oei, T. P. (2010). The revised transactional model (RTM) of occupational stress and coping: An improved process approach. *The Australasian Journal of Organisational Psychology*, 3, 13-20.
- Gomes, NL (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: cultural cultural mi? *Revista brasileira de Educação* , (21), 40-51.
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne-baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Guerrero, R. D., Man, F., Blahus, P., Spielberger, C. D., & Strelau, J. (1990). The relationship of test anxiety to intelligence and academic performance. *Cross-cultural anxiety*, 4, 183-191.
- Güler, D., & Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 82- 94.
- Güneşlice, A., & Yıldırım, T.(2019).Okullardaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Birimi Çalışanlarının Konsültasyon İhtiyaçları, Kaynakları ve Aldıkları Konsültasyon Hizmetlerinin Niteliğinin İncelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 26-69.
- Güngör, E. (2008). *Özel eğitime muhtaç çocukların anne ve babalarının psikolojik ilişki ihtiyaçları ile durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gürçay, S., Çekici F. ve Çolakkadıoğlu O.(2009). Psiko-Eğitim Gruplarının Yapılandırılması ve Genel İlkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Gürses, A., Kaya, Ö., Doğar, Ç., Günes, K., & Yolcu, H. H. (2010). Measurement of secondary school students' test-anxiety levels and investigation of their causes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1005-1008.
- Habacı, İ. (2013). Ortaöğretim 10,11 ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sınav Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-13.
- Hall, G. S. (1904). Adolescence: its Psychology and its Relations to Physiology. *Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, 2(2), 241-248.
- Halonen, J. S. ve Santrock, J. W. (2013). *Your Guide To College Success: Strategies for Achieving Your Goals*. (7.Baskı). Boston: Wadsworth.
- Hamzah, M. H. B. (2007). *Language Anxiety Among First-year Malay Students of the International Islamic College: An Investigation of L2 Skills, Sources of Anxiety, and L2 Performance* Doctoral dissertation, Kulliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University, Malaysia.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290.
- Hanımoglu, E. & İnanç, B.Y. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351-366.
- Hanımoglu, E. (2010). *Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Helgeson VS, Gottlieb BH. Support groups. S. Cohen, LG. Underwood ve BH. Gottlieb (Ed).(2000). *Social support measurement, and intervention: A guide for health and social scientists*. Oxford University Press, New York.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review Of Educational Research Spring*, 58(1), 47-77.
- Herzer, F., Wendt, J., & Hamm, A. O. (2014). Discriminating clinical from nonclinical manifestations of test anxiety: *A validation study*. *Behavior Therapy*, 45, 222-231. doi:10.1016/j.beth.2013.11.001
- Hill, K.T. ve Sarason, S.B. (1996). The relation of test anxiety and defensiveness to test and school performance over the elementary-school years: a further longitudinal study. *Monographs of the society for research in child development*, 31(2), 1-76.
- Ho, Esther Sui-Chu, (2007). Association Between Self-Related Cognition and Mathematics Performance: *The Case In Hong Kong*. *Education Journal*, 35(2), 59-76.
- Hoimar von D. (1991). *Korku ve Kaygı* (N. Barın, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (Orijinal Çalışma basım tarihi 1991).
- Holroyd, K.A., Westbrook, T., Wolf, M. & Badhorn, E.(1978). Performance, Cognition and Physiological Responding in Test Anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(4), 442-451.
- Horney, K. (1937). *Çağımızın Nevrotik Kişiliği*. (4. Basım). (Çev. Selçuk Budak). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Hunsley, J.(1985). Test Anxiety, Academic Performance and Cognitive Appraisals". *Journal of Educational Psychology*, 77 (6), 678-682.
- Hyman, BH (2005). *Test kaygısının hipnotik tedavisi* . Carlos Albizu Üniversitesi.
- İlgar, Ş. (1999). 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi .
- Ingurzio, V.J. (1999). *The effect of state anxiety upon a motor task: an application of the cups catastrophe model*. Ph.D. Thesis. University of Oklahoma, USA.
- Işık, E. ve Işık, Y.(2006).*Çocuk, Ergen ve Erişkinlerde Anksiyete Bozuklukları*, İstanbul: Asimetrik Paralel.
- İlic Kelgökmen, D. (2016). Örgütsel hayatın irrasyonel yönleri: psikanalitik yaklaşımlar ile örgütlerin teşhisi. *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 17-37.
- Jacobs, E.E., Masson, L.R., Harvill, R.L., (2006). *Group counseling strategies skills*. USA: Thomson.
- Jacofsky, M. D., Santos, M. T., Khemlani-Patel, S. & Neziroğlu, F. (2019). *Anxiety Disorders*. <https://www.mentalhelp.net/articles/anxiety-disorders/>, Erişim Tarihi: 23.04.2020.
- Kabalcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo demografik değişkenler*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kapıkıran, Ş.(2002).Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine *Bir İnceleme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 34-43.
- Kaplan H. I., Sadock B. J., (2004). *Klinik Psikiyatri*, (E. Abay, Çev. Ed). İstanbul. Nobel Tıp Kitapevi.
- Kaplan, R.M., Mccordick, S.M. ve Twitchell, M.(1979). Is the Cognitive or the Behavioral Component Which Makes Cognitive- Behavior Modification Effective in Test Anxiety, *Journal of Counseling Psychology*, 26 (5), 371-377.
- Karaburç, G. ve Tunç, E.(2017). Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grup Rehberliği Programının Etkisinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,19(1).199-213.
- Karcıoğlu, F., ve Balkaya, E. (2018). Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde İşsizlik Kaygısı Ve Girişimcilik Niyeti İlişkisi: Tra1 Bölgesi Örneği. *Is, Guc: The Journal of Industrial Relations & Human Resources*, 20, 101-126.
- Kavakçı, Ö., Güler, A., S., ve Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14, 7-16.
- Kaya, M. (2015). Psycho Education Program for Prevention of Test Anxiety on 8th Grade Students to Reduce Anxiety and Indecisiveness”. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 1(1), 37-43.
- Kaya, M., & Varol, K. (2004). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (17), 31-63.
- Kayıklık, H. (2011). *Orta Yaş ve Yaşlılıkta Dinsel Eğilimler*. Adana: Baki Kitabevi.
- Kaymak, D. A. (1987). Sınav kaygısı envanterinin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenirliği. *Psikoloji Dergisi*. 6(21), 55-62.
- Keskin, B. (2001).*Endüstri Meslek Liselerinde Sınava Giren Öğrencilerin Sınav Kaygısıyla Baş Etmelerini Sağlamak Üzere Yapılan Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kılınçkaya, M.D. (2013).Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Derslerinde Öğrencilerin Sınav Kaygıları ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,28(28), 235-243.
- Kierkegaard, S. (1844). *Kaygı Kavramı*. 8. Baskı. (Çev. T. Armaner). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- King, N. J., Mietz, A., Tinney, L., ve Ollendick, T. H. (1995). Psychopathology and cognition in adolescents experiencing severe test anxiety. *Journal of clinical child psychology*, 24(1), 49-54.
- Klaw E, Loung D. Self help Groups. IB. Weiner, WE. Craighead (Ed). (2010). *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. John Wiley ve Sons Inc.
- Knaus, W. (2001). Rational Emotive Education. *Theory Into Practice*, 16(4), (2001), 251-255.

- Koçak, R. ve Gökler, R. (2008). Varoluşsal yaklaşımda psikolojik danışma ve gruba uygulanışı. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 91-107.
- Koçkar A, Kılıç B, ve Şener Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2),100-105.
- Koçkar, İ. A., Kılıç, G. B., & Şener, Ş. (2011). İlköğretim Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı. *Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* , 9 (2), 45-67.
- Kondo, D. S. (1997). Strategies for Coping with Test Anxiety. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 10(2), 203-215.
- Konyalıoğlu, A.P.(2013). *Bilinçli Hipnoz İle Sınav Kaygısı Programının Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sınav Kaygılarını Azaltmadaki Etkilerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kora, M. ve Yazgan, Y. (2007). Okullarda ruh sağlığı çalışmaları. *Pediatric Bilimler Dergisi*, 3(3), 82-88.
- Korkut, F. (1992). Gestalt yaklaşımına dayalı olarak yapılan bireysel danışmanın sürekli kaygı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 151-162.
- Koruklu, N. Ö., Öner, H., & Oktaylar, H. C. (2006). Sınav Kaygısı İle Başa Çıkma Programının Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (19), 5-11.
- Koydemir, S.(2011). *Grubun doğası ve yapısı*. (Edt. A.Demir ve S.Koydemir) *Grupla Psikolojik Danışma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Köknel, Ö. (1989). *Zorlanan insan*. İstanbul, Altın Kitaplar.
- Köknel,Ö. (1985). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul, Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köroğlu, E.(2006).*Kaygılarımız Korkularımız*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Kral, T.(2019). *Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programının Ergenlerde Sınav Kaygısı Yönetimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İstanbul.
- Kurt, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algılarıyla ilgili olarak sınav kaygısı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, İ. (2006).*Sorularla kaygı ve sınav kaygısı*. Asil Yayın Dağıtım (2. Baskı), Ankara.
- Kurt, İ. (2011). *Sınav Kaygısını Aşmanın Yolları*, İstanbul: Bizim Kitaplar.
- Kutlu, O. ve Bozkurt, M. C. (2003). *Okulda ve sınavlarda adım adım başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kutlu, Ö. (2001). Ergenlerin üniversite sınavına ilişkin kaygıları. *Eğitim ve Bilim*, 26, 121-129.
- Küçük, D. P. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.

- La Voie, J.C. (1976). Ego Identity Formation on Middle Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 371-385.
- Lieberman, M.A., Yalom, I. ve Miles, M.(1973). *Encounter Groups: First Fact*. New York: Basic Book.
- Liebert, R.M. & Morris, L.W.(1967). Cognitive And Emotional Components of Test Anxiety: A Distinction and Some Initial Data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Lock, A. L. (2011). Enhancing Cognitive Behavioral Treatment for Childhood Disorders: A Parent Manual.(Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No:3461733).
- Longo, O., Miyazaki, M. C., Da Silva, R., Felicio, H., & Pagotto, K. (2000). Substance Abuse, Anxiety And Depression Among Liver Transplant Candidates. In *International Journal Of Psychology* (Vol. 35, No. 3-4, Pp. 443-443). 27 Church Rd, Hove Bn3 2fa, East Sussex, England: Psychology Press.
- Lufi, D., & Darliuk, L. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* (27), 176- 195.
- Lufi, D., & Darliuk, L. (2005). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents. *International Journal of Educational Research*, 43(4), 236-249.
- Lufi, D., Okasha, S., & Cohen, A. (2004). Test Anxiety and Its Effect on the Peronality of Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 176-184. DOI: 10.2307/1593667
- Luria, AR (1932). *İnsan çatışmalarının doğası*.
- Lüle, A. R. (2002). Lise mezunu olup üniversiteye hazırlanan ergenlerin özerklik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi.Marmara Üniversitesi. Eğitim bilimleri enstitüsü. İstanbul.
- Madrid, E., Swanson, J. (1995). Psychoeducational groups for young adults with genital herpes: Training group facilitators. *Journal of Community Health Nursing*, 12(4), 189-198
- Manav, F. (2011). Kaygı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211.
- Marchant-Haycox, SE ve Wilson, GD (1992). Sanatçıların performansında kişilik ve stres. *Kişilik ve bireysel farklılıklar* , 13 (10), 1061-1068.
- Maviş, A. ve Saygın, O. (2004). *Başarı rehberi*. (11.Baskı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Mayya, SS ve Krishna Rao, A. (2004). Fizyoterapi lisans öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları, öğrenme güçlükleri ve akademik performansı. *İnternet Müttefik Sağlık Bilimleri ve Uygulaması Dergisi* , 2 ,4-6.
- McCraty, R. (2007). Anksiyete beyninizin sıkışmasına neden olduğunda, kalbinizi kullanın. *Kalp Matematik Enstitüsü. HeartMath Araştırma Merkezi, HeartMath Enstitüsü, Boulder Creek, CA* .
- McKeachie, WJ (1951). Üniversite sınıfında kaygı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 45 (2), 153-160.

- McWhirter, J. (1995). Emotional education for university students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 10, 27-38.
- Mersin, S., & Öksüz, E. (2013). Üniversite Öğrencilerinde Aile Desteğinin Kaygı Düzeyine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi Research* , 7 (35), 29-35.
- Mısırlı Taşdemir, Ö. (2003).*Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksel Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Mills, J. S., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1191-1204.
- Mobley, J. A., & Fort, S. D. (2007). *Planning psycho-educational groups for schools*.
- Morgan C. T. (1995). *Psikolojiye giriş* (11. Baskı). (S. Karakaş, Yayın Sor.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morgan, C. (1977). *A Brief Introduction to Psychology (Psikolojiye Giriş)*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morgan, C.T.(2009).*Psikolojiye Giriş*, (Çev. S.Karakaş ve R.Eski) 18. Baskı, Ankara: Eğitim Akademi Yayınları.
- Morgan, R.D. (2004). *Groups with offenders and mandated clients. Handbook of Group Counseling and Psychotherapy*. (DeLucia-Waack, J.L., Gerrity, D.A., Kalodner, C.R., Riva, M.T. (Ed), USA: Sage Publications.
- Morganett, R. S. (2005). *Yaşam Becerileri. Ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları*. (Çev. Güçray, S., Kaya, A., Saçkes, M.). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Musch, J., & Broder, A. (1999). Test anxiety versus academic skills: A comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 105-116.
- Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. G., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: deficits in information processing. *Journal of educational psychology*, 73(6), 816-824.
- Neale, J., Davison, G., Haaga, D. F., & Moore, D. (1997). Coexistence of Goals: Literacy and Mastery in the Teaching of Abnormal Psychology. *Psyc critiques*, 42(1), 32-33.
- Nelson, DA., Smith, RE., Ascough, JC ve Ettinger, RF (1971). Mizah, kaygı ve görev performansı. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Dergisi* , 19 (2), 374-382.
- Nelson-Jones, R. (1982). *Danışma Psikolojisi Kuramları*. Cassell Educational Limited.
- Neuderth, S., Jabs, B., ve Schmidtke, A.:“(2009).Strategies for Reducing Test Anxiety and Optimizing Exam Preparation in German University Students: A PreventionOriented Pilot Project of The University of Würzburg”. *Journal of Neural Transmission*, 116(6), 785-790.
- Neukrug, E. (2003). *The world of the counselor*. USA: Thomson.

- Oğurlu, Ü., Yalın, H., & Birben, Y. (2015). Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Aile Tutumu İle İlişkisi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages* , 10 (7), 751-764.
- Onay, İ., & Çelik, Y. (2014). 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel tutumları ve Özgüvenleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Asian Journal of Instruction* , 2 (2), 38-51.
- Onuk, T. (2017). Ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerindeki etkisi. Yüksek Lisan Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Otrar, M. (2003). *Sınav kaygısı nasıl başedebilirim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Öner, N. (1977). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumunda Geçerliliği* (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Yöret Vakfı Yayınları.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler: Bir başvuru kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). *Süreksiz (Durumluk) Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Özcan, B. (2017). *Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinde anne baba tutumu ile depresyon ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, A. (2005). *Sınav kaygısıyla başa çıkma programının lise 2. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, İ. (2001). *Ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin benlik imajı ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özer, K. (2002). *Kaygı-Sinanma Duygusuyla Baş Edebilme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özer, K. (2014). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2008). *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğretmenlik Programı Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Öztürk, O. ve Uluşahin, A. (2011). *Ruhsal bozukluklarda ilaç sağaltımı, Ruh Sağlığı ve Bozuklukları II*, Ankara 891.
- Özusta, H. Ş. (1995). Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanteri uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34),32-44.
- Özyürek A. ve Demiray K. (2011).Yurtta ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması, *Doğuş Üniversitesi Dergisi* 11(2), 2011, s.247-256.
- Palti, C. (2012). *Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime Geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk*

- sürekli kaygı düzeyleri Yüksek lisans tezi. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pistrang N, Barker C, Humphreys K.(2008). Mutual Help Groups for Mental Health Problems: A Review of Effectiveness Studies. *Am J Community Psychol.*; 42:110–121, (doi: 10.1007/s10464-008- 9181-0).
- Piştöf, S. ve Şanlı, E.:“Bilişsel Davranışçı Terapide Metafor Kullanımı”. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2, (2013), 182-189
- Pless, A. (2010). *Test kaygısının tedavisi: Bilgisayarlı yaklaşım* (s. 1-146). Orta Michigan Üniversitesi.
- Plummer, D. (2014). *Helping adolescents and adults to build self-esteem: A photocopiable resource book*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Pomeroy, E., Rubin, A., Van Laningham, L., Walker, R. (1997). “Straight talk”: The effectiveness of a psychoeducational group intervention for heterosexuals with HIV/AIDS. *Research on Social Work Practices*, 7, 149-164.
- Putwain, D. ve Symes, W. (2011). Algılanan korku itirazları ve sınav performansı: Sonuçları kolaylaştırıcı mı yoksa zayıflatıcı mı? *Öğrenme ve Bireysel Farklılıklar* , 21 (2), 227-232.
- Putwain, DW (2008). Stres ve sınav kaygısının incelenmesi. *Psikolog* , 21 (12), 1026-1029.
- Putwain, DW ve Best, N. (2011). İlkokulda korku temyizleri: Sınav kaygısı ve sınav notu üzerindeki etkiler. *Öğrenme ve Bireysel Farklılıklar* , 21 (5), 580-584.
- Putwain, DW ve Best, N. (2012). Test konusunda endişeli olan öğrenciler, bir testten önce yapılan korku itirazlarına farklı tepkiler veriyor mu? *Eğitimde Araştırma* , 88 (1), 1-10.
- Putwain, DW, Connors, L., Woods, K. ve Nicholson, LJ (2012). İngilizce okullarında yakında çıkacak olan Standart Değerlendirme Testlerini çevreleyen stres ve kaygı. *Eğitimde Pastoral Bakım* , 30 (4), 289-302.
- Rachman, SJ ve Wilson, GT (2013). *Psikolojik Terapinin Etkileri: Uluslararası Deneysel Psikoloji Dizisi* (Cilt 24). Elsevier.
- Rajiah, K. and Coumaravelou S.(2014). The Effectiveness of Psychoeducation and Systematic Desensitization to Reduce Test Anxiety Among First-Year Pharmacy Students. *American Journal of Pharmaceutical Education* 78(9).163.
- Rest, J., Power, C. ve Brabeck, M. (1988). *Lawrence Kohlberg (1927-1987)*.
- Robb, M. (2005). *Influences of anxiety on golf performance: A field test of catastrophe theory* Doctoral dissertation, University of Missouri—Columbia, USA.
- Rogers, C.R.(2003). *Etkileşim Grupları*.(Çev.H. Erbil). Ankara:Doruk Yayımcılık.
- Saban, A. (2010).*Çoklu zeka kuramı ve Türk eğitim sistemine yansımaları*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

- Safren, S. A., Gonzalez, R. E., Horner, K. J., Leung, A. W., Heimberg, R. G., & Juster, H. R. (2000). Anxiety in ethnic minority youth: Methodological and conceptual issues and review of the literature. *Behavior Modification*, 24(2), 147-183.
- Sakızlıoğlu, B. E. (2003). *Üniversite Seçme Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Yaşadıkları Sınav Kaygısı İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Salecl, R. (2014). *Kaygı üzerine* (B. E. Aksoy, Çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2004).
- Santrock, J. W. (2014). *Başarı, çalışma ve kariyerler*. (Çeviren: Ayşenur Büyükgöze Kavas). *Ergenlik*. (14. Baskı). (Çeviri Editörü: Didem Müge Siyez). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2014). *Okullar*. (Çeviren: Ahu Arıcıoğlu). *Ergenlik*. (14. Baskı). (Çeviri Editörü: Didem Müge Siyez). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sapp, M. (2013). *Test anxiety: Applied research, assessment, and treatment interventions*. USA: University Press of America.
- Sarason, I. G. ve Stoops, R. (1978). Test anxiety and the passage of time. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 102-109.
- Sarason, I.G. (Ed). (1980). *Test Anxiety: Theory Research And Applications*, Hillsdale, Ns. Erlbaum.
- Sarason, IG (1984). Stres, kaygı ve bilişsel girişim: testlere reaksiyonlar. *Kişilik ve sosyal psikoloji dergisi* , 46 (4), 929.
- Sarason, IG ve Sarason, BR (1990). Sınav stresi. In *sosyal ve değerlendirme anksiyete Handbook* (s. 475-495). Springer, Boston, MA.
- Sarason, IG, Sarason, BR ve Pierce, GR (1990). Kaygı, bilişsel girişim ve performans. *Sosyal Davranış ve Kişilik Dergisi* , 5 (2), 1-9.
- Sarason, SB ve Mandler, G. (1952). Bazı test kaygısı korelasyonları. *Anormal ve Sosyal Psikoloji Dergisi* , 47 (4), 810.
- Savaşır, I. ve Soygüt, G. (2003). *Bilişsel - davranışçı terapiler*. (3. Baskı) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Sayılğan, M. A.(2004). *Bilişsel ve Davranışsal Terapiler*. (Çev. İ. Dağ) Anormal Psikoloji. Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Sazak, N. ve Ece, A. S. (2004). Bolu Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin ÖSS ve özel yetenek sınavlarına yönelik kaygıları <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/Sazak-Ece.pdf>.
- Scales, P. C. (2003). Characteristics of young adolescents. In *this we believe: Keys to educating young adolescents* (pp. 43-51). Westerville, OH: National Middle School Association.
- Schultz, D. P., ve Schultz, S. E. (2002). *Modern Psikoloji Tarihi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schutz, W.C.(1994). Etkileşimin öğeleri.(Çev.Ö.H. Ersever). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 937-940.

- Seçer, İ.(2013).“Grup Rehberlik Programının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisi”. *Academic Sight/Akademik Bakış* 38, 1-13.
- Segal SP. Self-Help Groups. T. Mizrahi, LE. Davis (Ed).(2008). *Encyclopedia of Social Work*. Oxford University Press, Washington DC.
- Semerci, B. (2007). *Sınav stresi ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Turkuvaz Kitap.
- Serim, S. (2016). *Sınav kaygısı ile geleceğe yönelik umut beklentisi arasındaki ilişki: 17-18 yaş arası İstanbul lise son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Siddique, H. I., LaSalle-Ricci, V. H., Glass, C. R., Arnkoff, D. B., & Díaz, R. J. (2006). Worry, optimism, and expectations as predictors of anxiety and performance in the first year of law school. *Cognitive Therapy and Research*, 30(5), 667-676.
- Sieber, J. E., O’Neil Jr., H. F., & Tobias, S. (1977). *Anxiety, learning and instruction*. New York and London: Routledge, <https://www.taylorfrancis.com/books/9781136559204> sayfasından erişilmiştir.
- Silove, D. ve Manicavasagar, V.(2016).*Panik Atak ve Agorafobi*, (Çev. N.Yener). İstanbul, Kuraldışı Yayınları.
- Slaney, R. B. ve Ashby, J. S. (1999), Perfectionism: Study of a criterion group. *Journal of Counseling and Developmen*, 74, 51–58.
- Smaby, MH, Maddux, CD, Torres-Rivera, E. ve Zimmick, R. (1999). Geleneksel bir grupla psikolojik danışma eğitim programına karşı beceri temelli bir etkinin incelenmesi. *Grup Çalışmasında Uzmanlar Dergisi* , 24 (2), 152-163.
- Smead, R. (1995). *Skills and techniques for group work with children and adolescents*. USA: Research Press.
- Smith, R. J., Arnkoff D. B., & Wright, T. L. (1990). Test anxiety and academic competence: A comparison of alternative models. *Journal of Counseling Psychology*, 37 (3), 313-322.
- Smith, R.E., Smoll, F.L., & Schutz, R.W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The Sport Anxiety Scale. *Anxiety Research*, 2, 263-280.
- Softa, H. K., Karaahmetoğlu, G. U., & Çabuk, F. (2015). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Soler, A., James, AACJ ve Weatherall, R. (2005). Çocuklarda ve ergenlerde anksiyete bozuklukları için bilişsel davranışçı terapi. *Cochrane Veri Tabanı Syst Rev* , 4 , 1-35.
- Soygüt G., Uluç S. ve Tüzün Z.(2006). Assessment of Adherence and Competence in Cognitive Therapy, 36. Avrupa Bilişsel ve Davranışçı Terapiler Kongresi, Paris, Fransa.
- Spiegler, M. D., Morris, L. W., & Liebert, R. M. (1968). Cognitive and Emotional Components of Test Anxiety: Temporal Factors. *Psychological Reports*, 22(2), 451-456.

- Spielberger, C. D. (1980). Test anxiety inventory: Preliminary professional manual. Palo Alto, CA:Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: A transactional process model*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R.L., and Lushene, R.E. (1970). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 423-428.
- Sürmeli, A.(1997).*Anksiyete Kavramı ve Anksiyete Bakışlarına Temel Bir Bakış*, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Syed, M., & Seiffge-Krenke, I. (2013). Personality development from adolescence to emerging adulthood: linking trajectories of ego development to the family context and identity formation. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 104(2), 371- 384.
- Şahin, F.Y.(2000). Matematik kaygısı, Eğitim Araştırmaları, (1) 2, 75-79.
- Şahin, H., Günay, T. ve Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15 (6), 107-113.
- Şahinler, G. (2018). *On ikinci sınıf lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve umut düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şeftalici, B. (2017). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve maneviyat Şanlıurfa Viranşehir örneği* Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şeyhoğlu, M. (2005). *Öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşpınar G. N. ve Başgöl, Ş. S.(2017). Psikodrama ve Bilişsel Davranışçı Terapi Yöntemi ile Grup Çalışmasının Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkileri”. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 6(1). 22-30.
- Taylor-Brown, J., Acheson, A., Farber, J. (1993). Kids can hope: A group intervention for children whose parents have cancer. *Journal of Psychosocial Oncology*, 11, 41-53.
- TDK (2020). <http://sozluk.gov.tr/> (24.04.2020 tarihinde erişilmiştir).
- Tekinsav-Sütçü, G. S. (2006). *Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Test, H. D. I. B. A. (2011). Ergenlikte Mantık Dışı İnançlar Sınav Kaygısını Nasıl Etkiliyor?. *Journal of Psychiatric Nursing*, 2(1), 40-45.

- Tobias, S. ve Hedl, J. J. (1972). *Test Anxiety: Situationally Specific or General?*. 1 (Tech. Memo 49, Office of Naval Research Grant No. N00014-68A-4094). Tallahassee: Florida State University.
- Totan, T., & Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109.
- Trotzer, JP (1989). *Danışman ve grup: Teori, eğitim ve pratiğin birleştirilmesi*. Muncie, IN: Hızlandırılmış Geliştirme.
- Turan Başoğlu, S. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Master's thesis. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tümerdam, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (6), 32-45.
- Türkbay, T., (2008). Beyin Gelişimi ve Gelişimsel Nöroanatomi, A.Çoşkun, E. İşeri, F. Çuhadaroglu, S. Miral, N. Motavallı, B. Pehlivan Türk, T. Tümer, R. Uslu, F. Ünal (Eds.). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı* Ankara: Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Derneği Yayınları.
- Türkcan, S., Türkcan, A. ve Uygur, N. (1992). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinde ÖSS Öncesi ve Sonrası Dönemle Psikiyatrik Semptomatolojiyi Etkileyen Kişisel ve Ailesel Beklentiler, Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri Kongre Kitabı*. İzmir: Saray Tıp Kitabevi.
- Ulusoy, Y., & Güçray, S. S. (2015). *Psikodrama teknikleri ile bütünleştirilmiş etkileşim grubu uygulamasının karşılıklı bağımlılık üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Adana, Çukurova Üniversitesi.
- Uşaklı H., & Yapıcı Ş. (2001). Grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 101-104.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uzun, B., & Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12-19.
- Ünal, E. (2001). *Okulun Fiziksel ve Sosyal Yeterliliklerinin Akademik ve Sosyal Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vollrath, M. (2001). Kişilik ve stres. *İskandinav Psikoloji Dergisi*, 42 (4), 335-347.
- Voltan-Acar, N.(2014). *Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri*. 10. Baskı, Ankara, Nobel Yayınları.
- Von der Embse, N., Barterian, J., ve Segool, N.:(2013).Test Anxiety Interventions for Children and Adolescents: A Systematic Review of Treatment Studies From 2000–2010. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57-71.
- Wadlington, E., & Wadlington, P. L. (2008). Helping students with mathematical disabilities to succeed. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53(1), 2-7.

- Weiner, B. A., & Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 632- 636.
- Whitaker-Sena, J. D., Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 360-376. <https://doi.org/10.1177/00222194070400040601>
- Wilson, G.D. ve Roland, D. (2002). *Performance Anxiety. The Science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* (1.baskı) .New York: Oxford Universitesi Yayınları.
- Wine, J. D.(1980). *Cognitive-Attentional Theory of Test Anxiety*. In 1. G. Sarason (ed.), *Test Anxiety: Theory, Research, And Applications*. Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- Wine, J. 1971 . Kaygı ve dikkatin yönünü test edin . *Psikolojik Bülteni* , 76: 92 - 104 .
- Wolf, L. F., ve Smith, J. K.(1995).The Consequence of Consequence: Motivation, Anxiety, and Test Performance. *Applied Measurement in Education*, 8(3), 227-242.
- Yalom, I. (2001). *Varoluşçu psikoterapi*. (Çev. Z. İyidoğan-Babayiğit). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yalom, I. (2007). *Anksiyete terapisi*. (Çev: Bengü Büyükdere). İstanbul: Prestij Yayınları.
- Yalom, I.(2002). *Grup Psikoterapisinin Teori ve Pratiği*. (Çev. A.Tangör ve Ö.Karaçam). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yalom, I.(2003). *Kısa süreli grup terapileri*. (Çev.Z. İyidoğan-Babayiğit). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yalom, I.D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy*. New-York: Basic Books.
- Yanbastı, G. (1996). *Kişilik kuramları*. (2. Baskı). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yapıcı, A. ve Kayıklık, H. (2005). Dinsel eğilimle ön yargı ve hoşgörüsüzlük arasındaki ilişkiler üzerine psikolojik bir araştırma, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 413-426.
- Yapıcı, Ş., DüNDAR, S.& Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 171-186.
- Yavuzer, H. (2000). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri anlamak* (1. Baskı), Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Yavuzer, Y. (2012). Yaratıcı Drama Temelli Grup Rehberliğinin Erkek Ergenlerin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisi. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 47 , 113-130.
- Yavuzer, Y., Gündoğdu, R., & Dikici, A. (2010). Yaratıcı Drama Temelli Grup Rehberliği Ve Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik

- Danışmanın Ergenlerin Kaygı Düzeylerine Etkileri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5 (3), 1126-1140.
- Yenilmez, K.ve Özbey N.(2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2),s.431-448.
- Yeşilyurt, F. (2010). *ÖSS ve OKS' de sınav kaygısı ile baş etme*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yeşilyurt, F.(2007).*Sınav Kaygısı ve Baş Etme Yolları*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (2008). Family variables influencing test anxiety of students preparing for the university entrance examination. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 171-186.
- Yıldırım, İ., & Akan, D. (2018). Investigation of the Relationship between Unwanted Teacher Behaviours and Attitudes of Students towards School1. *Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 88-103.
- Yıldırım, İ., ve Ergene T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının Yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Yolcu, M. A. (2015). *Aile sosyo-ekonomik durumu ve ana-baba tutumlarının sınav kaygısı düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi: Konya örneğinde üniversite sınavına dershaneye giderek hazırlanan öğrencilere bir uygulama*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Konya.
- Yöndem, Z. (2006). *Kişilik dinamikleri ve stresle başa çıkma*.(1. Basım). İstanbul: morpa kültür yayınları.
- Yöndem, Z. D. (2012). Müzik öğrencilerinde algılanan performans kaygısının fiziksel, davranışsal ve bilişsel özellikleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 181-194.
- Yurdabakan, İ.(2012). *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.
- Yücel E.O. (2003). *Tekvandocuların Durumluk Kaygı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Müsabaka Başarılarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Zarate, R.(2012). The Sounds of Anxiety: A Quantitative Study of Music Therapy and Anxiety, (Doktoral Thesis), USA, Lesley University.
- Zatz, S. Ve Chassin, L.(1985).Conditions of Test-Anxious Children Under Naturalistic TestTaking Conditions”. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(3), 393-401.
- Zeidner, M. (1995). Coping with examination stress: resources, strategies, outcomes. *Anxiety, Stress & Coping*, 8(4), 279-298. <https://doi.org/10.1080/10615809508249379>.
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety: *The state of the art*. New York: Plenum.

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

Züleyman, A.:(1979). *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.



EKLER

Ek 1 Öğrenci Tanıma Formu

Öğrencinin	Adı Soyadı				<i>Fotoğraf</i>	
	Sınıfı / No			Doğum Yeri / Yılı		
	İkamet Adresi					

Veli	Adı Soyadı			Yakınlığı	
	Ev Adresi / Tel				
	İş Adresi / Tel				

AİLE DURUMU									
Baba	Adı				Mesleği			Yaşı	
	Tahsili			Öz		Üvey		Sağ	Ölü
	Sağlık Durumu								
	Adres / Tel								
Anne	Adı				Mesleği			Yaşı	
	Tahsili			Öz		Üvey		Sağ	Ölü
	Sağlık Durumu								
	Adres / Tel								
Anne – Baba		Ayrı		Beraber		Anne baba ayrı ise her ikisi için ayrı ayrı adresler yazılacaktır.			

	2019/ 2020				
Birlikte Kalınan Kardeş Sayısı?					
Toplam Kardeş Sayınız?					
Çalışan Kardeş Sayınız?					
Okuyan Kardeş Sayınız?					
Aile Reisinin Aldığı Ücret?					
Ailenizin Yan Gelirleri?					
Ailenizin Kaldığı Ev	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Aileye Ait</td> <td style="width: 50%;">Kira ise tutarı</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Aileye Ait	Kira ise tutarı		
Aileye Ait	Kira ise tutarı				
Evde Ayrı Bir Odanız Var Mı?					
Odanız Yoksa Çalışma Yeriniz Var Mı?					
Evinizin Oda Sayısı?					

SAĞLIK DURUMU	
Bedensel engeliniz var mı? (İşitme, Görme, Konuşma, Ortopedik v.b)	
Önceden Geçirdiğiniz Kaza / Hastalık Var Mı? (Tarihleri, Etkileri)	
Devam Eden Hastalığınız Var Mı? Ailenizin Kayda Değer Sağlık Durumu?	

ÖĞRENCİ HAKKINDA GENEL BİLGİLER									
Başarılı Olduğunuz Dersler									
Sevdiğiniz Dersler									
Katıldığınız Eğitsel Kollar									
Aldığınız Ödül Ve Belgeler									
Seçmek İsteddiğiniz Meslek									
Ders Çalışmanızı Engelleyen Faktörler Var Mı? Varsa Nelerdir?									
Ders Dışı Faaliyetleriniz (İlgili Faaliyetinizi <x> Belirtiniz)	Okuma	Spor	Resim	Ev İşleri	Sinema	Tiyatro	Müzik	El İş	Koleksiyon
Hangi Tür Kitaplardan Hoşlanıyorsunuz? (Roman, Macera, Seyahat, Şiir, Bilimsel, Teknik)									
Hangi Spor Dallarından Hoşlanıyorsunuz?									



Ek 2 Sınav Kaygısı Envanteri

Adı Soyadı :
Tarih :
Cinsiyeti : K () E ()
YÖNERGE : Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları birdizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Buradaki doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiç biri üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.
(1) Hiçbir zaman (2) Bazen (3) Sık sık (4) Her Zaman
1.Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim. (1) (2) (3) (4)
2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler. (1) (2) (3) (4)
3. Önemli sınavlarda donup kalırım. (1) (2) (3) (4)
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitirmeyeceği mi düşünmekten kendimi alamam. (1) (2) (3) (4)
5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır. (1) (2) (3) (4)
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim. (1) (2) (3) (4)
7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissedirim. (1) (2) (3) (4)
8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur. (1) (2) (3) (4)
9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissedirim. (1) (2) (3) (4)
10. Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır. (1) (2) (3) (4)
11. Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum. (1) (2) (3) (4)
12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim. (1) (2) (3) (4)
13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim. (1) (2) (3) (4)
14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım. (1) (2) (3) (4)

15.Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.	(1) (2) (3) (4)
16.Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim.	(1) (2) (3) (4)
17. Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.	(1) (2) (3) (4)
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim.	(1) (2) (3) (4)
19.Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışır fakat yapamam.	(1) (2) (3) (4)
20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.	(1) (2) (3) (4)

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Cumhuriyet Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Müdürlüğüne

Okulumuzda 15 Eylül 2020 – 30 Aralık 2020 tarihleri arasında 12. sınıf öğrencileri ile yüksek lisans tezi kapsamında “PSİKOEĞİTİM PROGRAMLARININ ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ” konulu çalışma yürütülecektir.

Olurlarınıza arz ederim.

Meltem TÜRKER

Psikolojik Danışman

OLUR



EK 3 Etik Kurul Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/08/2020-405124

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı :97132852/100/
Konu :Etik Kurul Değerlendirmesi

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

Anabilim Dalınız Öğretim Üyesi Dr.Öğt.Üyesi Ferhat BAHÇECİ'nin sorumlu araştırmacı olduğu yüksek lisans öğrencisi Meltem TÜRKER'e ait "Psikoeğitim Programlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi " konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı

Fırat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Şensu TATAR (Pınar Arslan
Vekaletiyle)

Tel: 0 (424) 237 00 00
E-Posta: :

Faks: 0 424 2122717
Elektronik ağı: <http://www.firat.edu.tr>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACILARIN ADI SOYADI
07.08.2020	16	1	Sorumlu Araştırmacı : Dr.Öğr.Üyesi Ferhat BAHÇECİ Yardımcı Araştırmacı: Meltem TÜRKER

KARAR

“Psikoeğitim Programlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İzinli
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İzinli	Doç.Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İzinli
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç.Dr. Yunus Emre KARAKAYA (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	Bulunamadı
Doç.Dr. Erkan Turan DEMİREL (Üye)	İmza	Dr.Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN (Üye)	İmza
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Sekreteri V. : Şensu TATAR			

EK 4 Orijinallik Raporu

		T.C. FIRAT ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU					
I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ							
Adı ve Soyadı	Meltem TÜRKER		Öğrenci No: 182401102				
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim						
Programı	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora						
II - TEZ BİLGİLERİ							
Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE PSİKOEĞİTİM PROGRAMLARININ ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ						
Danışman	Dr. Öğrt. Üyesi Ferhat BAHÇECİ						
II. Danışman							
III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU							
Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir: 1. Kaynaklar bölümü hariç 2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç 3. Alıntılar dâhil 4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı <table border="1"> <tr> <td>Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (116)</td> <td>%_20_</td> </tr> <tr> <td>Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (113)</td> <td>%_22_</td> </tr> </table> değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.				Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (116)	%_20_	Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (113)	%_22_
Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (116)	%_20_						
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (113)	%_22_						
Kontrol Personeli Celal YILMAZ Bilgisayar İşletmeni	Tez, veri tabanına saklanmıştır. ☐ Saklanmamıştır. ☐	09/03/2021 					
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	Düşünce:		İmza				
AÇIKLAMA 1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir. 2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.							
Firat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 23119 - Elazığ / TÜRKİYE		http://ebe.firat.edu.tr/	Telefon : +90 424 237 0086 Fax: +90 424 237 0087 e-posta: egtbilens@firat.edu.tr				

ÖZ GEÇMİŞ

2011 Mehmet Koloğlu Anadolu Lisesi

2015 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'ndan mezun olma

2019 Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş

