

GRUP REHBERLİĞİNİN SINAV KAYGISINA ETKİSİ ÜZERİNE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

*Hakan UŞAKLI**

*Şenay YAPICI***

Problem Durumu

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

Öğrenciye yardım ilişkisi, ilköğretimde ağırlıklı olarak rehberlik ve araştırma merkezlerince, ortaöğretim okullarında rehberlik servislerince yürütülürken, üniversitelerde ise rehberlik merkezlerince geliştirilerek sürdürülmektedir. Rehberlik hizmetlerinde rehber uzman olmaksızın, sadece idarecilerle ve branş öğretmenleriyle öğrenciye yardım etmeye çalışmak; yeterli zaman bulmada ve her öğrenciye ulaşmada sorun yaratır. Bunların yanında, öğrencinin sorunları tek yönlü değildir, sorunları; meslek seçiminden arkadaşlık ilişkilerine, ergenlik dönemi problemlerinden ders çalışma becerilerine kadar geniş bir yelpazede ele almak ve incelemek gerekmektedir.²

Öğrencilerin kaygı sorunlarının yanında çeşitli problemlerinin de var olduğunu göz önünde bulunduracak olursak, iyi bir eğitim sisteminde 35 kişilik sınıflarda kişisel rehberlik faaliyetleri fazla etkili olamaz. İdeal olarak 250 ya da 300 öğrenciye 1 rehber öğretmenin

* Araş. Gör., AKÜ, Uşak Eğitim Fakültesi

** Yard. Doç. Dr., AKÜ, Uşak Eğitim Fakültesi

¹ Rehberlik Araştırma Merkezi, *Ortaöğretim Okullarında Rehberlik Çalışmaları*, Rize, 1993, s.1.

² R.A.M., *a.g.e.*, s.79.

karşılık gelmesi uygun görülmektedir.³ Bu oranı sağlamak için maalesef Türkiye’de yetişmiş rehber uzman sayısı yeterli değildir.⁴

Yukarıdaki paragraflarda da gereği ve önemi vurgulanan rehberlik, psikolojik danışmanlık, grup rehberliği ve sınav kaygısı kavramlarını ayrıntılı olarak incelenmesi uygun olacaktır.

Kepçeoğlu, rehberlik alanındaki temel konular için başlangıçta hazırlanan İngilizce ders kitaplarında sadece “Rehberlik” (Guidance) adının yaygın olarak kullanılmış olduğunu, ancak buna karşın son yıllarda rehberlik ile birlikte, “Danışma” (Counseling) adının daha çok kullanılmakta olduğuna dikkat çekmiştir.⁵

1960’lardan önce ilköğretim rehberliğinin (elementary school guidance) uzmanlaşmış bir servis olarak sadece problemlı öğrenciler için olduğu düşünülürdü. Son yıllarda ilköğretim rehberliği sadece problemlı çocuklarla sınırlandırılmamış; rehberlik servisi tekniklerinin tüm çocuklar için faydalı olabileceği belirtilmiştir. Bu durumda okul rehberliği gelişim psikolojisinden faydalanır ve temellerini tüm insanların geçtiği gelişim basamaklarından alır. Günümüzde kaynaklar, ilköğretim rehberliğini sınıf öğretmenin yapabildiği ve iyi rehberliğin sadece iyi öğretim olduğu şeklinde görmemektedir.⁶

Kuzgun; “Çağdaş rehberlik öğrencilerin kişilik gelişimine yardım hizmetleridir. Özürlü öğrencilerin teşhis edilmesi ve bunların özel eğitim kurumlarına yönlendirilmesi de rehberliğin fonksiyonlarındanıdır. Ancak tüm öğrencilerin sağlıklı bir ruhsal gelişim göstermeleri eğitimin ve rehberliğin temel fonksiyonudur.” şeklinde rehberliği tanımlamıştır.⁷ Bir başka tanımlamada yine Kuzgun, rehberlik için “bireye kendini anlaması, çevresindeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştiren bir kişi olarak gelişebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir

³ Bruce Shertzer and Shelley C. Stone, *Fundamentals of Guidance* Houghton, 1981, s.130.

⁴ Hasan Tan, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* İstanbul, M.E.B., 1992, s.314.

⁵ Muharrem Kepçeoğlu, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara, 1994, s.3.

⁶ Carton E. Beck, *Guidelines for Guidance*, New York, 1969, s.177.

⁷ Yıldız Kuzgun, “Türk Eğitim Sisteminde Rehberlik ve Psikolojik Danışma”, (*Eğitim*, 6 Ekim-Kasım-Aralık 1989), s.4-10.

yardım sürecidir”⁸ şeklinde tanım yapmıştır. Ayrıca bu tanım başka uzman tanımlarına da benzemektedir.

En kısa anlatımıyla grup rehberliği; okullarda öğrencilere yapılan rehberlik faaliyetlerinin bireysel olarak değil de gruplar halinde yapılmasıdır. Tan, eğitimde ekonomik olma ilkesini ve yetersiz danışman bulunmasını göz önünde bulundurarak “okullarda yetişmiş danışmanlar bulunmadığına göre, bireysel rehberlik faaliyetlerinden ziyade rehberlik amacını güden grup faaliyetleri, rehberlik programlarının ağırlık merkezini oluşturabilir”⁹ şeklinde grup rehberliğini önermiştir.

Grup rehberliğinin (group guidance) temel amacı davranışı ve karar vermeyi kolaylaştırmak için bilgi sağlamaktır. Grup rehberliği yaklaşımı tabiatında koruyucudur; grubun üyeleri daha çok bilgi kazanma, yeni problemlere yönlendirilmiş olma, planlama ve öğrenci etkinliklerini yerine getirme, meslekî ve eğitimsel kararlar için bilgi toplamaya ilgilidir. Gazda, bu konuyu ayrıntılı açıklamıştır: Grup rehberliği, problemlerin gelişmesini önlemek ve eğitimsel-meslekî bilgi vermeyi amaçlayan yaklaşık 20 ila 35 sayıdaki üyenin sınıf içindeki organizasyonudur şeklinde açıklanabilir.¹⁰

Kaygı, İngilizce’de anxiety teriminin karşılığıdır.¹¹ Psikoloji teorisyenlerinin kendi teorileri doğrultusunda kaygı tanımlamaları vardır. Bu tanımlamalarda kaygının çıkış noktaları ve insan üzerindeki etkileri bazen kesişirken bazen de derin farklılıklar görülmektedir.

Kaygı üzerine yapılan çalışmalar modern psikolojinin tarihi kadar eskidir. Freud kaygı konusunda yaptığı çalışmalarla diğer psikologlara önderlik etmiştir. Ona göre kaygı her zaman ve her yerde tecrübe edilen, istenmeyen bir şey, hoşlanılmayan duygu (his) durumudur. Kaygıyı tek başına tanımlamaya ihtiyaç yoktur; herkes kişisel olarak bu duyuşsal fenomeni yaşamıştır. Fakat genel kanıya

⁸ Yıldız Kuzgun, *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Ankara*, ÖSYM, 1997, s.5.; Cavit Binbaşoğlu, *Rehberlik* Binbaşoğlu, 1983, s.2.; Kepçeoğlu, a.g.e., s.13.

⁹ Tan, a.g.e., s.314.

¹⁰ George M. Gazda, *Group Counseling: A Developmental Approach*, Boston, 1978, p.6.

¹¹ Özcan Demirel ve Kâmile Ün, *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara, 1987, s.332.

göre “Niçin özellikle sinirli insanlar diğerlerine göre kaygıyı daha yoğun yaşarlar”, sorusuna yeterince önem verilmemiştir. Kaygı, pek çok önemli sorular arasında bağ kuran, cevabı ruhumuzun derinliklerindeki hafif bir sele atılmış bir bilmece gibidir. Kısaca kaygı hoş olmayan, yükselen ve alçalan bir durum ve bu durumun algılanmasıdır şeklinde özetlenebilir.¹²

Kılıççı, kaygının daha çok Freud’çu görüş açısından benlik kavramına etkisini değerlendirmiştir. Kaygı, egonun zayıf ve çıkar yol bulamadığı zamanlarda kendini gösterdiğine göre, ilk basamakta zayıf bir ego, zorluğa karşı direnme ve onu yenme konusunda kendini yetersiz bulup güvenemediği için kaygı daha da artmaktadır. Bu kaygı kişinin daha ileri zihni becerilerinden yararlanmasını güçleştirecek derecede konsantrasyonunu, başarması gereken olaydan ayırarak benliğini koruma gayreti üzerinde odaklaştırmaktadır. Bu şekilde normal şartların dışında planlanarak abartılı bir biçimde korunmaya düşmüş olan benlik kavramı, başarısız olmanın temel nedenini oluşturmaktadır. Yaşanılan önceki başarısızlıklar da bu benlik kavramıyla da özdeşleşmiş olmaktadır.¹³

Yapmış oldukları açıklamada, Wade ve Tavis sürekli kaygı bozukluğunun bir ay veya daha fazla süreyle devam ettiğini ve belirtilerinin şunlar olduğunu söyler:

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

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

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

Uyanıklılık ve gözden geçirme: Dikkat toplamada zorluk, uç duygular, çabuk kızgınlık, sabırsızlık, aşırı üzümlük.¹⁴

Öner, “Bilişsel öğeler sınav kaygısının kuruntu (worry) yönünü oluşturur” der. Kişinin genel olarak kendisiyle ilgili olumsuz

¹² Sigmund Freud, *The Problem of Anxiety*, Norton, 1969, s.34.

¹³ Yedigöller Kılıççı, *Okulda Ruh Sağlığı*, Ankara, 1992, s.37.

¹⁴ Carole Wade and Carol Tavis, *Psychology*, New York, 1990, s.581.

düşünceleridir. Bunun içinde başarısızlık ve yetersizlik üzerine tasarlanmış içsel konuşmalar da vardır. Örneğin “Daldım”, “Kendimi veremiyorum”, “Okuduklarımı anlayamıyorum, aklımda kalmıyor”, “Ben başarısız olacağım”, “Zaten beceriksizin biriyim” gibi içsel konuşmaları vardır. Bu tür düşünceler çocuğun dikkatini toplamasını engelleyerek sınav üzerine yoğunlaşmak yerine başka yönlere dikkat vermesini sağlar. Burada gereksiz bilişsel davranışlara yönelen kişi sınavlara çalışırken ve sınavlarda düşük verim sergiler.¹⁵

Öner’e göre duyusallık (emotionality) ya da heyecansallık, sınav kaygısının duyusal fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır. Sinirlilik, gerginlik, kalp atışlarının hızlanması, terleme, üşüme, kızarma, sararma, mide bulantıları gibi bedensel yaşantılar duyusallık belirtileri olarak kabul edilmektedir.¹⁶

Sistematik duyarsızlaştırma ve kas gevşetme eğitiminin otuz yıl öncesinde yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür. Bilişsel teknikler, biofeedback ve çalışma becerileri gibi yöntemler ise günümüzde yaygınlaşmıştır. Biofeedback yöntemi sınav kaygısının duyusallık boyutu ile doğrudan bağlantılıdır. Gevşeme yöntemi, kaygının kuruntu boyutunu değiştirme amacına yönelik bilişsel yöntemlere ilişkin bilgi verirken, biofeedback yöntemi, sınav ortamından öncelikli olarak duyusal reaksiyonları değiştirmeye yöneliktir. Sistematik duyarsızlaştırmada genel amaç sınav süresince duyusal tepkileri azaltmaktır. Bilişsel davranış değişikliğinde merkez düşünce, düşük performansla da ilişkili olan kuruntuyu azaltmak veya değiştirmektir, aynı hedef bilişsel duyusal terapide de vardır. Sınav kaygısını azaltmada en etkin yaklaşımın kuruntu ve duyusal boyutlara hitap eden davranışsal ve bilişsel tekniklerinin yanında sınavlara çalışma ve sınav alma becerileri eğitiminin birlikte uygulandığı yöntemlerdir.¹⁷

¹⁵ Necla Öner, *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*, İstanbul, YÖRET, 1990.

¹⁶ Öner, a.g.e., s.3.

¹⁷ Zülal Erkan, “Grup Rehberliğinin Yüksek Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi SBE, 1994 s.10-15.

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

Öner, kaygı ve başarı konusunda yaptığı literatür taramada kaygılı bireyin kendisine güveni olmayan, küçük başarısızlıklar karşısında çabuk yıkılıp küsen ve motivasyonunu yitiren, hareketten kaçınan, büyüklerine bağımlı, otoriteden ve reddedilmekten korkan, eleştiriyi kaldıramayan, güçlüklerden yılan ve genelde normal zekâya sahip kimseler olduğunu ayrıca başarısız öğrencilerin yüksek kaygı düzeylerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.¹⁸

Başarır, ortaokul son sınıflar üzerine yaptığı araştırmanın sonucu olarak düşük sınav kaygısı düzeyindeki öğrencilerin, giriş sınavlarında, ortalama olarak, yüksek sınav kaygısı düzeyindeki öğrencilere oranla daha başarılı olduklarına rastlamıştır. Yüksek ve düşük sınav kaygısı düzeyindeki öğrencilerin ortalama akademik başarıları arasında, sınav kaygısı düşük olanların lehine anlamlı fark olduğunu ifade etmiştir.¹⁹

Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarıları ile ilişkisi konulu araştırmasında Erkan, lise akademik başarıları, sınava hazırlanma düzeyleri, genel akademik yetenekleri ve başarı güduları yüksek, sınav kaygıları ise düşük olan öğrencilerin ÖSS’nde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.²⁰

Cülen, çalışmasında yaptığı literatür taramasını destekler nitelikle okul, aile, öğrenci beklentisi gibi bazı psiko-sosyal faktörler

¹⁸ Necla Öner, “Kaygı ve Başarı”, *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1972, 2: 151-163.

¹⁹ Deniz Başarır, “Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygısı Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.

²⁰ Serdar Erkan, “Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarıları ile İlişkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991, s.101-105.

açısından çocukların Anadolu Lisesi sınavı öncesi kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur.²¹

Yabancı dille eğitim yapan ortaöğretim kurumlarına giriş sınavlarının öğrenciler üzerine etkisini araştırdığı çalışmada Öner, sınıflar arası farka göre öğrencilerin sınav kaygısı ve öz kavramı düzeylerinde 4. ve 5. sınıflar arasında önemli farklılıklar olmadığını ancak erkek öğrencileri sınav kaygısında diğer cinsiyetten daha düşük kaygılı olduğuna ulaşmıştır.²²

İlköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve akademik başarı çalışmada Gündoğdu, öğrenilmiş çaresizliğe özgü açıklama biçimine sahip olan öğrencilerin değerlendirme durumlarında daha çok sınav kaygısı yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bulguların içinde sınav kaygısı ve akademik başarı arasında zayıf ama manidar bir ilişki tespit edilmiş ama bu ilişki daha sonra sınav kaygısı envanteri puanlarına uygulanan varyans analizi sonuçlarında ortaya çıkmamıştır.²³

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

²¹ Halil Cülen, “Bazı Psiko Sosyal Faktörler Açısından Çocukların Anadolu Lisesi Sınavı Öncesi Kaygı Düzeyleri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993, s.95-115.

²² Necla Öner, “Yabancı Dille Eğitim Yapan Ortaöğretim Kurumlarına Giriş Sınavlarının Öğrencileri Üzerindeki Etkileri Nelerdir? Bu Etkiler Olumlu Mu Olumsuz Mudur? Geçici Mi Sürekli Midir?”, *Psikoloji Seminer Dergisi Özel Sayısı*, V. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, 1990, s.1-19.

²³ Mehmet Gündoğdu, “The Relationship Between Helpless Explanatory Style, Test Anxiety, and Academic Achievement Among Sixth Grade Basic Education Student” *Unpublished Master Thesis*, METU Graduate School of Social Science, 1994, s.6-8.

grubunun ilk ve son ölçümleri arasında da beklenen doğrultuda anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir.²⁴

İlgın, verimli çalışma becerilerini kazandırma amaçlı seminer konulu çalışmasını üniversite giriş sınavlarına hazırlanan öğrenciler üzerinde yürütmüştür. Sonuç olarak verimli ders çalışma seminerinin öğrencilerin ders çalışma davranışlarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.²⁵

Sınav kaygılı öğrencilerin akademik kaygılarına, grup danışmanlığı ve davranış terapisinin etkisine bakıldığında, duyarsızlaşmanın ve danışmanın beraberce yapıldığı grupta hem sınav kaygısında hem de çalışma becerilerinde iyileşmenin olduğu Mitchell ve Kim tarafından yapılan araştırmada belirtilmiştir.²⁶

Richardson, Svinn ve Meichenboum tarafından orijinal olarak kullanılan ve gevşeme eğilimi, zihinsel yeniden yapılanma ve hayali drama uygulaması gibi üç temel ögenin bulunduğu yöntemi öğrencilerin kaygı düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada kaygı genel, açık ve kapalı olarak kategorilere ayrılmıştır. Yöntemin genel kaygı düzeyinin ortalama olarak azaldığını sonuçlar göstermektedir.²⁷

Köklü, istatistiksel sınav kaygısının kestirilmesi üzerine yaptığı araştırmada matematiksel bir ders olan istatistik dersini alan üniversite öğrencilerinin bu dersin sınavında hissettikleri sınav kaygısının yüksek olanlarının istatistik dersi sınav puanlarının düşük olduğuna rastlamıştır.²⁸

²⁴ Erkan, *a.g.e.*, s.76-78.

²⁵ Bengisu İlgin ve diğerleri, “Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Seminerinin Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Gençlerin Başarılarına Etkisi”, *Psikoloji Seminer Dergisi Özel Sayısı*, V. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, 1990, s.186-189.

²⁶ Kenneth R. Mitchell, and Ng T. Kim, “Effecet of Group Counseling And Behavior Therapy on The Acedemic Achivement of Test Anxious Students”, *Journal of Cuonseling Psycholgy*, Vol.9, No:6, 1972, p.441-447.

²⁷ Micheal L. Vinson, “The Effect of Anxieti Management Training on Collage Students General, Overt, and Covert Anxiety”, *Annual Convention of the American Personel Guidance Asssociation.*, Atlanta, GA, March 26-29, 1980.

²⁸ Nilgün KÖKLÜ, “İstatistiksel Sınav Kaygısının Kestirilmesi” *Eğitim ve Bilim*, Cilt:18, Sayı 19 (Ocak 1994), s.35-43.

Anadolu Liseleri Giriş Sınavının iptali üzerine yaptığı çalışmada Aydın, 1992’de yapılan Anadolu Liseleri Giriş Sınavı öncesinde ve sonrasında ölçülen kaygının yakın oranlarda yüksek çıktığını saptamıştır.²⁹

Yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere grup faaliyetleri ve kaygı ilişkisi yoğunlukla orta ve yüksek öğretimde incelenmiştir. “İlköğretim II. Kademesindeki öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri nedir ve uygulanan grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmalıdır.

Araştırmanın Amacı

İlköğretim II. kademesindeki öğrenciler ileride alacakları meslekleri seçmede atacakları önemli adımları düşünmeleri bakımından bu kademe oldukça önemlidir. Çocuklar ilk defa Devlet Parasız Yatılı Okullarına, Fen Liselerine, Askeri Liselere girmek için tüm yurt çapında düzenlenen sınavlara katılacaklar ve çevrenin bilinçsiz baskı ve kaygılandırılmalarına karşın okullarda onlara teke tek ilgilenecek uzman bulamayacaklardır. İşte Tan’ın belirttiği gibi okullarda rehberlik uzmanı sıkıntısından bilgilendirme, yönlendirme gibi rehberlik faaliyetlerinin gruplar halinde yapılması daha uygundur.³⁰Bu araştırmanın amacı, yukarıda belirtilen soruya cevap aramaktır. Test edilen denenceler ise şunlardır:

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

²⁹ Gül Aydın, “1992 Anadolu Lisesi Giriş Sınavının İptalinin Öğrencilerin Sınav Kaygısına Etkisi” *Eğitim ve Bilim*, Cilt:17, Sayı 89, (Temmuz 1993), s.36-45.

³⁰ Tan, *a.g.e.* s.314.

Yöntem

Bu araştırma uygulamalı ve betimsel bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma evrenini; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Uşak İl merkezinde bulunan üç ilköğretim okulunun 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak orijinali Spielberger tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlama çalışmaları ise Öner ve Albayrak-Kaymak³¹ tarafından yapılan ve Öner tarafından Türkiye norm çalışmaları yapılmış olan 20 maddelik kuruntu ve duyuşsallık alt boyutları olan Sınav Kaygısı Envanteri ilk test ve son test olarak kullanılmıştır. Yapılan grup rehberlikleriyle ilgili olarak öğrencilerden görüş almak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen 12 Grup Rehberliği Görüş Envanteri uygulanmıştır. Envanterin grup rehberliği oturumlarına ilişkin; genel görüşlerin, oturumların ve rehberlik uzmanının değerlendirildiği üç boyutu vardır.

Bulgular ve Yorumlar

Grup Rehberliği Öncesi ve Sonrası Cinsiyet açısından Kaygı Durumu

Tablo 1 İlk Test Tüm Kaygı Düzeyinde Cinsiyete Göre t Değeri

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	p
ilk test tüm	kız	55	60,33	4,81	2,410	,017*
	erkek	97	58,32	5,01		

*p<0.05

Tablo 1'de görüldüğü gibi varyans analizi sonucu bulunan p değeri 0.05'den küçük olduğu için, ilk test tüm kaygı düzeyinde cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir (p<0.05). Cinsiyetlerin kaygı düzeyleri ortalamalarına bakılırsa kızların

³¹ Necla Öner ve Dilek Albayrak-Kaymak, *The Transliteration Equivalence and the Reliability of the Turkish Test Anxiety Inventory*, (H.M. Van der Ploeg, R. Schwarzer ve C.D. Spielberger'in yayına hazırladığı *Advances in Test Anxiety Research* 5. Cildinde Lisse: Hillsdale N.J. Swets and Zeitlinger/Erbaum), 1987, s.227-239; Öner, a.g.e., YÖRET, 1990, s.1-14.

erkeklerden 2,01 puan kadar daha fazla sınav kaygılı oldukları söylenebilir.

Tablo 2 Son Test Tüm Kaygı Düzeyinde Cinsiyete Göre t Değeri

Öğrencilerin cinsiyeti	N	$\bar{x}$	ss	t	P
son test tüm kız	55	30,58	2,31	1,60	,112
erkek	97	29,92	2,54		

*p<0.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi varyans analizi sonucu bulunan p değeri 0.05’den büyük olduğu için, son test tüm kaygı düzeyinde cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p>0.05). Grup rehberliğinin cinsiyetlere eşit seviyede etki ettiği söylenebilir.

Grup Rehberliği Öncesi Ve Sonrası Ölçümlerin Karşılaştırılması

Tablo 3 İlk Testte ve Son Testte Bağlı Olarak Değişkenler Arası İlişki

	X-X1	ss	Ortalama hata	t	sd	p (2 yönlü)
ilk test duyuşsalılık kaygı düzeyi	18,1	3,66	,30	55,61	151	,000**
son test duyuşsalılık kaygı düzeyi						
ilk test kuruntu kaygı düzeyi	12,21	3,56	,29	42,85	151	,000**
son test kuruntu kaygı düzeyi						
ilk test tüm - son test tüm	30,2	5,18	,42	68,72	151	,000**

p<0.01

Tablo 3'te X-X1 ilk ve son testler arasındaki kaygı düzeyleri farkını göstermektedir. p değerlerine göre, ilk test duyuşsal kaygı düzeyi ile son test duyuşsal kaygı düzeyi, ilk test kuruntu kaygı düzeyi ile son test kuruntu kaygı düzeyi ve ilk test tüm kaygı düzeyi ile son test tüm kaygı düzeyi arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır ($p<0.05$).

Tablo 4 Grup Rehberliğinin Boyutlarına İlişkin İstatistikler

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

* $p<0.05$

Tablo 4'da grup rehberliği sonrası öğrencilerin otumlara ilişkin, rehberlik uzmanına ilişkin, genele ilişkin ve bunların toplamı olan tüm görüşlerin ortalama ve standart sapmaları verilmiştir.

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

Literatürde de bu bulguları destekleyen çalışmalar vardır: Erkan, yapmış olduğu çalışmada orta öğretim düzeyindeki yüksek sınav kaygılı öğrencilerin, sınav ortamına uyum sağlayabilmeleri için gerekli önlemler alabilecek farklı teknikleri bir araya getiren bir grup rehberliği yürütülmüştür. Yapılan grup rehberliği faaliyetleri öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmada etkili olmuştur.³²

Bu çalışmada, Fen Liseleri, Askeri Liseler giriş sınavları gibi sınavların öncesinde öğrencilerin kaygı seviyelerinin yüksek olduğuna rastlanmıştır. Cülen'in Anadolu Lisesi giriş sınavı öncesinde

³² Erkan, *a.g.e.*, s.76-78.

öğrencilerin yüksek kaygı seviyesinde olduklarını gösteren çalışması bu çalışmayı destekler niteliktedir.³³

Nevels, yapmış olduğu araştırmada grup danışmanlığının çalışma alışkanlıkları kazandırmada ve kaygı azaltmada olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Literatürdeki diğer çalışmalarda grup danışmanlığının kaygı, sınav kaygısı ve çalışma becerileri kazanma üzerindedir.³⁴ Yapılan bu çalışmalar grup danışmanlığı amacını gütmüştür. Ancak bu çalışmanın ana konusu grup rehberliğidir. Grup danışmanlığı; bilinçli düşünme ve davranışlara odaklanmış, açıklık, gerçeğe yönlendirme, karşılıklı güven gibi terapatik fonksiyonları olan üye sayısının daha az olduğu gruplarda uygulanır. Buna karşın grup danışmanlığında ise okul ortamında haftalık zaman çizelgesi içinde, bilgi sağlamak amacıyla zihnî fonksiyonlara odaklanmış, sınıf büyüklüğü gruplara yönelik çalışmalardır.³⁵

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

Sonuç ve Öneriler

İstatistiksel uygulamaların sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

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

³³ Cülen, *a.g.e.*, s.95-115.

³⁴ Lourence Nevels, "Group Counseling vs. Self-Management in Improving College Study Behavior", *Annual Meeting of the American Educational Research Association 66th*, New York, (March 19-23, 19882); Mitchel and Kim, *a.g.m.*, 441-447.;

³⁵ Shertzer and Stone, *a.g.e.*, s.192-193.

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

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

Bu araştırmanın bulguları ve sonuçları doğrultusunda şunlar önerilebilir:

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