

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
BİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI İLE BAŞ
ETMELERİNDE AKRAN REHBERLİĞİNİN KATKISI**

144 997

YÜKSEK LİSANS TEZİ

144997

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN

Hazırlayan
Gazanfer K. PEHLİVAN

Ankara – 2004

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Gazanfer K¼rřat PEHLİVAN'a ait "Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Baş Etmelerinde Akran Rehberliğinin Katkısı" adlı çalışma, j¼rimiz tarafından Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda Y¼ksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. İbrahim Etem Özekmın

Gökay

Üye: Yrd. Doç. Dr. Melek Gökçek *UHA*

Üye: Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN A. Gökçek

ÖNSÖZ

Ergenlik döneminde bulunan öğrencilerle çalışırken bu öğrenci grubunun özelliklerinin bilinmesi ve bu gelişim döneminin özelliklerinin dikkate alınarak Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin sunulması, sunulan hizmetin başarıya ulaşmasında büyük yardım sağlamaktadır. Ergenlik döneminde bulunan öğrenciler için kendileri gibi düşünen, aynı sorunları yaşayan, kendilerine benzeyen gruplar diğer gruplardan daha önde gelmektedir. Bu nedenle bu öğrencilere sunulan PDR Hizmetlerinde öğrencilerin akranlarından faydalanmak, bu öğrencilere akranları tarafından yardım hizmetinin sunulmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, böyle bir olaydan hareketle sınav kaygısı yaşayan lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğinin katkısı incelenmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde pek çok kişinin önemli katkıları olmuştur. Burada onları anmak isterim. Çalışmanın planlanıp yürütülmesi esnasında yapıcı eleştirileri, gösterdiği sabır ve yardımlarından dolayı ilk danışmanım Yrd. Doç. Dr. İbrahim KISAÇ'a, danışmanım İbrahim KISAÇ'ın ABD'ye gitmesinden sonra zor bir dönemde danışmanlığımı üstlenen, anlayışlı, yapıcı ve destekleyici tutumları ile benim motivasyonumu arttıran Yrd. Doç. Dr. Leyla ERCAN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Akran rehberliği çalışmasında bana engin bilgisi ve tecrübesi ile ışık tutan Dr. Tuncay ERGENE'ye, çalışmalarım boyunca bana sürekli destek olan Meslektaşlarım Yasemin DEVECİ, Fatma ÇELİK, Servet GÜZEL ve Şeref BARAN'a teşekkür ederim.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için her türlü desteği ve imkanı sunan Kırşehir Lisesi Müdürü Erol ATA ve Okul Rehber Öğretmeni (Psikolojik Danışmanı) Ramazan İLHAN'a ve çalışmada büyük emeği olan Akran Rehberlerim Fatih GELEŞ, Gökhan İLHAN, Seval TOPRAK, Çağlar EKİNCİ, Serhat ŞENGÖK, Hülya YILMAZ, Erdoğan DEMİRAY, Hatice AKPINAR, Feray METİN, Eser ÇELEBİOĞLU, Sinan ARI, Fatma BİRÇOK'a özverilerinden ve desteklerinden dolayı minnettarım.

ÖZET

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğinin katkısı incelenmiştir.

Araştırma 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Kırşehir İli Kırşehir Lisesi Lise 3 (11. sınıf) öğrencilerinden 6'sı kız 6'sı erkek toplam 12 akran rehberli (akran danışmanı) ve bunların yardım hizmeti 120 deney ve 120 kontrol gruplu toplam 240 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri Öner (1990) tarafından Türk Kültürüne uyarlanan Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) ile ölçülmüştür.

Akran rehber grubuna 7 haftalık sınav kaygısı ile baş etme becerisi eğitimi verilmiş ve eğitim süreci öncesi ve sonrası sınav kaygısı tutum düzeyleri SKE ile ölçülmüştür. Öntest-sontest ölçümlerinden elde edilen veriler "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" ile analiz edilmiştir. Daha sonra sınav kaygısı ile baş etme beceri eğitimini tamamlayan akran rehberleri tarafından deney grubundaki öğrencilere sınav kaygısı ile baş etme konusunda 7 hafta süreyle yardım sunulmuştur. Bu yardım sürecinin öncesinde ve sonrasında öğrencilerin sınav tutum düzeyleri SKE ile ölçülmüştür. Öntest ve sontest ölçümlerinden elde edilen veriler "t Testi" ile analiz edilmiş ve şu bulgular elde edilmiştir;

1. Akran rehberliği, lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde kuruntusal boyuttaki kaygılarının azalmasında etkili olmuştur.
2. Akran rehberliği, lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde duyusallık boyuttaki kaygılarının azalmasında etkili olmuştur.
3. Akran rehberliği, lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde tüm test boyuttaki kaygılarının azalmasında etkili olmuştur.

SUMMARY

In this research, the effect of peer counseling on examination anxiety has been observed.

Research has been performed on 12 peer counselor students (6male and 6 female) and 120-trained group with 120 control group (total student No: 240) in Kırşehir province high school III (grade 11).

Student examination anxiety has been evaluated by Examination Anxiety Behavior Inventory (EAI), which is adapted by Öner (1990) for Turkish Culture. Overcoming, examination anxiety teaching, applied for 7 weeks. On peer counselors and examination anxiety degrees has been evaluated by EAI within pre and post teaching process. Pre and posttest data from evaluations has been analyzed by Wilcoxon Test. Peer counselors have applied help on sample group about overcoming examination anxiety. Examination behavior level has been evaluated by EAI before and after the counseling process. Data which is collected from pre and post test have been analyzed by 't Test' and such results has been observed;

1. Peer counseling on high school students has been successful in decreasing examination anxiety in suspicious dimension.
2. Peer counseling on high school students has been successful in decreasing examination anxiety in affective dimension.
3. Peer counseling on high school students has been successful in decreasing examination anxiety in total test dimension.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
SUMMARY.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Amaç.....	5
Denenceler	5
Sayıtlar.....	5
Sınırlılıklar	5
Tanımlar.....	6
Araştırmanın Önemi.....	6

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR.....	8
A) Akran Danışmanlığı İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	8
1. Akran Rehberliği (Danışmanlığı, Eğitimi) ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	8
2. Akran Danışmanlığı Çalışmalarının Amacı.....	9
3. Akran Danışmanlığı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	10
4. Akran Danışmanlığı Çalışmalarında Akran Danışmanlarının Kazanımları	15
5. Akran Danışmanlığı İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	18
6. Akran Danışmanlığı İle İlgili Yaşanılan Sorunlar	19

B) Sınav Kaygısı İle İlgili Yapılan Araştırmalar	20
1. Sınav Kaygısı İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	20
2. Sınav Kaygısı İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	22

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	26
Evren ve Örneklem.....	26
Örneklemin Seçimi ve Nitelikleri	26
Veri Toplama Aracı.....	27
Sınav Kaygısı Envanteri (SKE).....	27
Sınav Kaygısı Envanterinin Güvenirliği.....	28
Sınav Kaygısı Envanterinin Geçerliliği	29
İşlem	31
Programın Hazırlanması	31
Programın Uygulanması	31
Programın Uygulanmasında Kullanılan Teknikler.....	32
Verilerin Toplanması ve Analizi	40

BÖLÜM IV

BULGULAR	46
----------------	----

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM	54
-------------------------	----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER	57
KAYNAKÇA	60
EKLER.....	67

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
1. Akran Grubunun Demokrafik Dağılımı	41
2. Akran Grubunun Sınav Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest Kuruntu Alttest Puanları.....	42
3. Akran Grubunun Sınav Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest Duyuşsallık Alttest Puanları	43
4. Akran Grubunun Sınav Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest Toplam Puanları.....	43
5. Deney Grubunun Kuruntu Puanları Öntest-Sontest Karşılaştırılması	46
6. Deney Grubunun Duyuşsallık Puanları Öntest-Sontest Karşılaştırılması	47
7. Deney Grubunun Toplam Puanları Öntest-Sontest Karşılaştırılması	47
8. Kontrol Grubunun Kuruntu Puanı Öntest-Sontest Karşılaştırılması.....	48
9. Kontrol Grubunun Duyuşsallık Puanı Öntest-Sontest Karşılaştırılması	49
10. Kontrol Grubunun Tümtest Puanı Öntest-Sontest Karşılaştırılması.....	49
11. Deney Kontrol Gruplarının Tümtest Puanları Öntest-Sontest Karşılaştırılması	50
12. Deney Kontrol Gruplarının Kuruntusal Puanları Öntest-Sontest Karşılaştırılması	51
13. Deney Kontrol Gruplarının Duyuşsallık Puanları Öntest-Sontest Karşılaştırılması	52

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, bireyin bedensel, duygusal, düşünsel, sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplum için en uygun şekilde geliştirmesi için oluşturulan süreçtir. Eğitimin amacı; bedence, ruhsal olarak, sağlıklı, topluma etkin olarak uyum sağlayabilen insanlar yetiştirmektir (Yeşilyaprak, 2000).

Eğitimin amaçlarına ulaşmak, eğitimin işlevini gerçekleştirmek üzere örgün eğitimde okulun yapısı da değişmiş ve geleneksel okullarda öğretim ve yönetim hizmetlerinin yanında üçüncü bir hizmet grubu olan öğrenci kişilik hizmetleri yer almıştır (Tan, 1992; Kepçeoğlu, 1993). Öğrenci kişilik hizmetlerinin amacı; bireyin eğitiminden en olumlu bir şekilde yararlanarak, her yönüyle bütün olarak gelişmesine ve sağlıklı bir kişilik kazanmasına olanak sağlayacak eğitim-öğretim ortamı yaratmaktır. Öğrenci kişilik hizmetlerinin kapsamına bakıldığında; sağlık hizmetleri, sosyal yardım hizmetleri, rehberlik hizmetleri, özel yetiştirme hizmetleri, sosyal ve kültürel hizmetleri yer almaktadır (Yeşilyaprak, 2000).

Öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında bulunan rehberlik hizmetleri, bireyin gelişmesinde doğrudan doğruya yani bireysel olarak yardım etme işidir (Tan, 1992). Rehberlik, bireyin kendini anlaması, çevresindeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardım sürecidir (Kuzgun, 1992).

Okullarda rehberlik hizmetleri 1970-71 yılında çıkartılan, "Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Servislerinin Kuruluşu ve Görevleri ile ilgili Esaslar" yönergesi ile Bakanlığın planlı ve programlı faaliyetleri arasında yer almıştır (Özgüven, 1999). Her geçen yıl okullarda rehberlik hizmetleri daha etkili bir biçimde sürdürülmeye devam etmektedir.

Her ne kadar rehberlik hizmetleri alanındaki gelişmeler hızla devam etmekte ise de; henüz istenilen düzeye gelinebilmiş değildir. Okullarda rehberlik hizmetlerinin başarıya ulaşmasında en büyük sorumluluğu üstlenen ve bir

güdümlü görevi yerine getiren rehber öğretmenler, bu hizmetleri yürütürken bir çok sorunla karşılaşmaktadırlar. Rehberlik hizmetlerinin sunulmasında orta dereceli okulların sadece %9'unda rehberlik hizmetleri alanında yetişmiş bir uzmanın bulunması (Özgüven,1995; Akt. Yeşilyaprak, 2000) ve dolayısıyla rehber öğretmen sayısının yetersiz olması, okulda gerekli koordinasyonun sağlanamaması, öğrenci sayısının fazla olması, vb. bu sorunlardan birkaçıdır. Bu sebeplerden dolayı rehber öğretmenler rehberlik hizmetlerini yürütürken sunulan hizmeti daha etkili kılabilmek için her türlü olanağı kullanma çabası içindedir. Sınıf rehber öğretmenleri, veliler, okul idarecileri, diğer kurum ve kuruluşlar... vb. bunlardan bazılarıdır. Hizmet süreci değerlendirildiğinde bu yardım ilişkilerinin başarılı olduklarını da görülmektedir.

Eğitim öğretim sürecinin önemli bir basamağı olan ortaöğretime bakıldığında; lise öğrencilerine yönelik sürdürülen rehberlik hizmetlerinin mümkün oldukça fazla ve farklı kanallardan götürülmeye çalışıldığını, ancak ortaöğretim kurumlarında yürütülen rehberlik hizmetlerinin zaman zaman yeterli olmadığı görülmektedir. Bu eğitim öğretim sürecindeki öğrencilerin gelişim özelliklerine bakıldığında hepsinin ergenlik döneminde olduğu görülmektedir. Ergenlik döneminin yaş grubunun 12-21 yaşları arasını kapsadığını düşünülürse lise öğrencilerinin hepsinin ergenlik döneminde bulunduğu söylenebilir.

Ergenlik döneminde bulunan öğrencilerle çalışırken bu öğrenci grubunun gelişim özelliklerinin bilinmesi ve bu gelişim özelliklerinin de dikkate alınarak rehberlik hizmetlerinin sunulması, sunulan hizmetin başarıya ulaşmasında büyük yardım sağlayabilir.

Ergenlik dönemin özelliklerine bakıldığında; lise öğrencileri otoritelerden, toplumsal baskılardan kurtularak kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri, kendileri ile aynı sıkıntıları yaşayan, aynı sorunları paylaşabileceği arkadaş grupları ararlar. Özellikle bu dönemde anne-baba, öğretmen onlar için otoriteyi temsil eden bireylerdir. Özellikle bu otoritelerden kurtularak kendi özgürlüklerini kazanma çabası içinde olan gençler; kendileri gibi düşünen, aynı sorunları yaşayan, kendilerine benzeyen insanların içine atmaya çalışır. Bu dönemde arkadaş grupları (akranlar) ergenler için diğer gruplardan daha önde gelir (Yörüköğlu, 2000)

Yaşıtlar, kişinin kendi yaş ve konumundaki kişiler olarak tanımlanır. Bir grup, ortak bazı özellikleri paylaşan iki ya da daha fazla kişi olarak düşünülebilir. Bir yaşıt grubu etkileşen, ortak amaç ve değerleri paylaşan ve davranışları karşılıklı olarak üzerinde anlaşmaya varılmış kurallarla yönetilen, göreceli olarak kararlı ve kalıcı bir birey grubudur (Harput, 1970; Akt. Onur, 2001). Yaşıtlar grubu değerlerin ve tutumların tartışıldığı bir forum niteliği taşır. Bu anlamda, diğer bir gelişim görevi olan kişisel bağımsızlığın kazanılmasına yardımcı olur. Grubun üyeleri sık sık anneler, babalarını, kardeşlerini, öğretmenlerini, okul çalışmalarını, kızgınlıkla başa çıkma yollarını, cinsiyet rollerini ve uyum ile ilgili karşılıklı sorularını tartışır.

Ergenlik döneminde genç, kendi kendisini yönetmeye, başka bir deyişle özerk, bağımsız olmaya çalışır. Evden kopar, çevreye yönelir. Arkadaşları ile birlikte olmak ister. Aileden uzaklaşma, çevreden etkilenme arkadaş ilişkisiyle başlar. Çevreden kendini anlayan, seven, destekleyen yaşıtlarını bulur. Onlarla birlikte olmak için onlar gibi davranmayı, kendini yönetmeyi öğrenir. Gençlik çağında arkadaş grubunun genç üzerindeki etkisi gencin içinde bulunduğu bütün diğer gruplardan daha önde gelir (Gander ve Gardiner, 2001).

Ergenlik yılları arasında yaşıtlarıyla olan ilişkiler artan şekilde önem kazanmaktadır. Yaş grubunun ergenin gelişen benlik duygusu üzerinde etkisi çok büyük etkisi olduğu sorgulanmaz bir gerçektir (Adams, 1995).

Ausebel (1995), ergenlik döneminde yaşıt grubunun yedi temel işlevinin olduğunu belirtmektedir. Bu işlevler şunlardır:

- 1- Ailenin yerini alma
- 2- Dengeleyici etkisi
- 3- Benlik-saygısı kaynağı
- 4- Davranış standartları için bir kaynak
- 5- Sayılarda güvenlik bulundurmak
- 6- Yapararak deneme olanakları
- 7- Model alma olanakları (Akt. Onur, 1995).

Muzaffer Şerif'e göre arkadaş kümesi genç için bir danışma ortamı (reference group) ve danışanlar için yol gösterici bir kaynak görevi yapar. Küme üyeleri ile özdeşim yapar, onların tutum ve davranışlarını benimser. Kümede edindiği görüşleri kendi görüşleri gibi evinde savunur. Arkadaş kümesinin genç üstündeki etkileri daha da güçlü olabilir. Kümede kişinin değil kümenin üst benliği baskın çıkar (Yörükoğlu, 2000).

Gençleri arkadaş kümelerinden ayırmak yerine kümeleşmeyi desteklemek, örgütlemek gerekir. Gençler takım sporlarına, gençlik merkezlerinde çeşitli uğraşlara yöneltilerek olumlu sonuçlar alınabilir (Yörükoğlu, 2000).

Bu dönemin özelliklerini incelediğimizde ergenlik dönemindeki bireylerin otoritelerden kurtulma çabası içinde olduklarını, kendilerini akran gruplarının içinde daha rahat, özgür hissettiklerini ve grupların oluşturdukları değerleri, tutumları ve çalışmaları daha fazla benimsemektedirler. Özellikle lise çağındaki yani ergenlik dönemindeki öğrenciler için anne-baba, öğretmen birer otorite olarak görülmektedir. Bu yüzden aynı yaş grubundaki arkadaşlarının düşünceleri, söyledikleri, yaptıkları onlar için çok daha önemli bir yere sahiptir.

Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini öğrencilere sunulmasında rehber öğretmenler (psikolojik danışman) ve sınıf rehber öğretmenleri birlikte çalışmaktadırlar. Oysa bu yaş grubundaki öğrenciler öğretmenleri birer otorite olarak görmektedirler. Bu durum da ister istemez öğrencilerle yapılan çalışmalarda öğrencilerin direnç göstermesine neden olabilmektedir. Halbuki lise öğrencileri için akranları oldukça önemli bir yere sahiptir. Eğer arkadaş (akran) grubunu rehberlik hizmetlerinin sunulmasında sınav kaygısı, verimli ders çalışma yolları, madde bağımlılığı ve zararları, ekili iletişim becerileri, gibi bazı konularda gerekli eğitimden geçirerek, onlar aracılığıyla rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerini sunulabilirse daha etkili olabileceğini düşünülebilir.

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmede akran rehberliğinin ne derece katkı sağladığı incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite giriş sınavına hazırlanmakta olan lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğinin katkı getirip getirmediğini ortaya koymaktır.

Denenceler

1. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliği kuruntusal boyutta yaşadıkları kaygılarının azalmasında etkili olmaktadır.
2. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliği duyusallık boyutta yaşadıkları kaygılarının azalmasında etkili olmaktadır.
3. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliği tüm test sınav kaygısı puanlarının azalmasında etkilidir.

Sayıtlar

- 1- Lisede okuyan öğrencilerin hepsinin ergenlik döneminde bulundukları ve bu yaş döneminin özelliklerini taşıdıkları varsayılmıştır.
- 2- Araştırmaya katılan deneklerin, kendilerine verilen ölçme araçlarını içtenlikle ve doğru bir biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- 1- Araştırmada sınav kaygısı Öner (1990) tarafından Türk kültürüne adapte edilen Sınav Kaygısı Envanteri ile ölçülmüştür. Bu nedenle, sınav kaygısı söz konusu envanterin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
- 2- Araştırma, 2002-2003 eğitim öğretim yılında Kırşehir Lisesinin 11. sınıfı öğrencilerinden seçilmiş bir grup üzerinde yapıldığından Kırşehir Lisesinin 11. sınıf öğrencileriyle benzer şartlardaki liselerin 11. sınıf öğrencilerine genellenebilir.

Tanımlar

Akran (Yaşıt) : Bir kişinin kendi yaşında ya da konumunda, yani yaşıtı olan kişi (Onur, 2001).

Akran Grubu (Yaşıt Grubu) : Bir bireyin ya da daha fazla özelliği (örneğin konum, geçmiş, yaş, sınıf) paylaştığı ve aşağı yukarı eşit haklarla etkileşime girdiği belirli sayıda kişi (Onur, 2001).

Akran Rehberliği: Gönüllü öğrencilerin belirli bir eğitimden geçirilerek üniversitedeki diğer öğrencilere akademik, sosyal, üniversiteye uyum, arkadaşlık ilişkileri gibi günlük konularda yardımcı olmalarıdır (web.boun.edu.tr, 2002).

Kaygı: Nedeni bilinmeyen iç gerginlik, huzursuzluk ve tedirginlik halidir (Rogers, 1951: Akt: Cengiz, 1988).

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Lise öğrencilerinin gelişim özellikleri incelendiğinde bu dönemdeki bireylerin otoritelerden kurtulma çabası içinde oldukları, kendilerini akran grupları içinde daha rahat, özgür hissettikleri ve akran grupların oluşturdukları değerleri, tutumları, çalışmaları daha fazla benimsemektedirler. Akran gruplarının düşünceleri, yaptıkları, söyledikleri onlar için çok önemli bir yere sahiptir.

Ayrıca üniversiteye açılan kapının anahtarını ÖSS teşkil etmektedir. Yani lise öğrencileri ÖSS sınavında başarılı olmaları durumunda üniversite eğitimine devam edebilecektir. Bu noktada ÖSS sınavı lise öğrencileri için kaygı yaratan bir durum olmaktadır. Lise öğrencilerinin yaşadıkları bu kaygı durumu da ÖSS başarılarını, yeterlilik duygularını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle sınava hazırlanan öğrenciler kaygılarını kontrol etme konusunda yardıma ihtiyaç duymaktadırlar.

ÖSS'ye hazırlanan öğrenci grubuna sınav kaygısı ile baş etme konusunda kendileri için önemli bir yeri olan akran grupları bu öğrencilere destek sağlayabilir. Özellikle akran gruplarının oluşturdukları değerleri, tutumları ve çalışmaları daha fazla benimsedikleri düşünülecek olursa akran grupları tarafından sunulacak sınav

kaygısı ile baş etme becerisi eğitimi öğrencilerin sınav kaygılarının azalmasında önemli bir katkı sağlayabilir.

Orta öğretim kurumlarının çoğunda rehber öğretmen (psikolojik danışman) bulunmadığı yada yetersiz sayıda olduğu düşünülürse, bu okullardaki öğrencilere yaşadıkları sınav kaygısı konusunda akran rehberleri aracılığı ile sunulacak olan sınav kaygısı ile baş etme becerisi eğitimi çalışmaları konusunda etkili bir hizmet sunulabilir.

Rehber öğretmeni bulunan okullarda öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda rehber öğretmen (psikolojik danışman) akran rehberliği ile çok fazla sayıda öğrenciye ulaşarak, bu öğrencilere yardımcı olunabilir.



BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, akran danışmanlığı, sınav kaygısı ile ilgili olarak araştırmalara yer verilmiştir. İlk olarak akran danışmanlığı ile ilgili çalışmalarda önce yurt dışında yapılmış araştırmalar, sonra da yurt içinde yapılmış araştırmalar yer verilmiştir. Daha sonra sınav kaygısı ile yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

A) Akran Danışmanlığı İle İlgili Yapılmış Araştırmalar:

Akran danışmanlığı ile ilgili çalışmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir.

1. Akran Rehberliği (Eğitimi-Danışmanlığı) ile ilgili Açıklamalar.

İlgili literatür incelendiğinde; Akran rehberliği çalışmaları farklı isimlerle karşımıza çıkmaktadır. Bazı çalışmalarda-araştırmalarda akran danışmanlığı (Peer Counselling), bazı araştırmalarda akran Öğretimi (peer tutoring), bazı araştırmalarda akran yardımı (peer helping), bazı araştırmalarda da akrandan akrana yardım (Peer to peer) gibi isimlerle tanımlanmaktadır. Bu tür hizmetlerin tümünün amacına bakıldığında amacın aynı olduğunu yani akran yardımı, akran rehberliğinin olduğu görülmektedir.

Akran eğitimi öğrenmede, çocukların daha kısa sürede etkili öğrenmelerini sağlayan geniş kapsamlı kullanılan bir formattır (Stephens, T.M., Blackhust, A.E., Nacliocca, L.A. 1988).

Akran rehberliği, gönüllü öğrencilerin belirli bir eğitimden geçirilerek diğer öğrencilere akademik, sosyal, uyum, arkadaşlık ilişkileri gibi günlük konularda yardımcı olmalarıdır (web.boun.edu.tr, 2002).

Gençlik çağında insanlar yaşadıkları birtakım baskı ve stresin üstesinden gelmek için baş vurdukları yöntemlerden biri de yardım almak için bir arkadaşına baş vurmaktır. Giderek büyüyen bir bakış açısıyla bu doğal süreç bir takım destek ve ön çalışmalarla daha bilinçli bir hale getirilerek bireylerin birbirine yardım etmede kullanılabilirliği düşünülmektedir (Cowie, H., Shane, S. 1996).

Akran öğretimi; yeni beceri ile ilgili araştırmaların yapılmasında, yazılı ödevlerin gözden geçirilmesinde, okuma ve hesaplama becerilerine akıcılık kazandırmada, sözlü problem çözmede, fen bilgisinde deney yapmada, sınava hazırlanmada, okuma ödevlerinin tamamlanması gibi konularda öğretmene yardımcı olan bir yöntemdir (Vaughn, Bos ve Schumm; 2000).

Farklı bir yaklaşım ise benzer durumu daha önceden yaşamış öğrencilerin şu anda böyle bir durumun içinde bulunan öğrencilere yardımcı olmasıdır. Örneğin; suçluluk yada öfke duygusunu bastırmakta güçlük yaşayan öğrencilerin daha sonra bu durumun üstesinden gelerek diğer benzer durumdaki arkadaşlarına yardım ederler (Cowie, H., Shane, S. 1996).

2. Akran Danışmanlığı Çalışmalarının Amacı

Akran danışmanlığı çalışmalarının amaçları incelendiğinde, bu yardım programının eğitim-öğretim sürecinde okula uyum sürecinden psikososyal ihtiyaçlarının giderilmesine kadar çok geniş bir alanda sürdürülebilmektedir. Bu nedenle çok fazla amaç içerdiği görülmektedir:

De Rosenroll (1989), arkadaşlık destek programlarının amaçlarını şöyle belirlemiştir;

1. Var olan danışma sürecinin desteklenmesi ve genişletilmesi
2. Arkadaşlıkların gelişiminde kişisel durumların üstesinden gelme becerisinin gelişimi
3. Bir arkadaş grubunun psikososyal ihtiyaçlarını belirleme
4. Daha olumlu ve toplumsal bir çevre yaratma.

Ayrıca Cowie ve Shane (1996), arkadaş danışmanlığı programının amacını şu şekilde açıklamaktadırlar:

1. Yardım eden bireyde kişisel gelişimi sağlamak
2. Böyle bir yardımla arkadaşlıkların desteklenmesiyle süreğenliğin sağlanması
3. Okulun duygusal ortamını olumlu yönde etkilemek
4. Okul rehberlik servisiyle problem yaşayan öğrenciler arasında bağı sağlayabilmek.

Yardımcı öğrenciler genellikle karakteristik özelliklerine göre ve yardım etme işinde istekli, gönüllü olma durumuna göre belirlenirler. Programın doğasına göre bu çocuklar yardım edecekleri öğrenci ile aynı yaşta ya da bir miktar daha erişkin olabilir. Bu arkadaşlıklarda ilişkilerin kurulması ve yürütülmesinde yardımcı olmak isteyen öğrenci belirli bir eğitimden geçirilir. Bu eğitimde amaç yardım etme davranışının doğasını anlamaktır (Cowie, H., Shane, S. 1996).

Akran desteğine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde eğitim-öğretimin her kademesinde bu tür hizmetlerin sunulduğu görülmektedir.

3. Akran Danışmanlığı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Araki (1989) çalışmalarında okulda risk altında olan çocukları eğitmiş ve yardım edici arkadaş konumuna getirmiştir. Bu çalışmaların sonunda öğrencilerin anlaşmazlıklara daha olumlu yaklaştıklarını saptamış ve okulda yılda 83 tane olan kavga raporunu 2 sene sonra 19'a düşüğünü rapor etmiştir.

Akran eğitimi aynı zamanda öğretime güdülenmeyi sağlamakla birlikte okula yönelik olumlu tutum geliştirmede de etkilidir. Yine akranla öğretim öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmesine ve oto kontrollerini sağlamalarında etkilidir (Stephens, T.M., Blackhust, A.E., Naclicca, L.A. 1988).

Carr ve Saunders'ın çalışmaları (1981) ve Trindal ve Gary'nin (1984) çalışmaları, akran danışmanlarının arkadaşlık grupları içindeki ilişkilerde okul içinde alay etme, kendine olan güveni geliştirme, yeni bir okula alışma, kendi vücudu hakkında daha olumlu bir izlenim elde etme, yalnızlıkla baş etme gibi pek çok konuda görev alabildiklerini belirtmektedirler.

Reardon (1990), 2 yada daha fazla kez sınıfta başarısız olmuş lise öğrencilerine dokuz buçuk hafta boyunca verilen akran danışmanlığının etkilerini incelemiştir. Geniş tabanlı bir okulda sınıfta başarısız olmuş öğrencilerden 162 öğrenciyi deney grubu, 162 öğrenciyi kontrol grubu olarak belirlemiş, deney grubuna akran yardımı sunulurken kontrol grubuna sunulmamıştır. Eğitim çalışmasından sonra akran danışmanlığı programından yararlanan grubun sınıf notu ortalamalarına bakıldığında 0.005 düzeyinde anlamlı bir artış olduğu belirtmiş, akran yardımı almayan grupta ise bir artış olmadığını belirtmiştir. Sonuç olarak akran danışmanlığı yardımının öğrencilerin akademik deneyimleri ile sınıf notu ortalama puanlarını anlamlı olarak etkilendiğini saptamıştır.

Hall (1990), lise öğrencileri için akran danışmanlığı programının gelişimsel etkisini incelemiştir. Araştırma, lise 1. sınıf ve lise 3. sınıf öğrencileri ile yapılmış; 1. sömestr tamamen eğitime harcanmış, 2. sömestr ise yönlendirilmiş yansıtma yöntemi ile rol alma deneyimi çalışılmıştır. Bu çalışmada "The Defining Issues Test, The Sentence Completion, The Constanttinople Test" testleri kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda benlik gelişiminde önemli derecede bir artış saptanmıştır.

Araştırmacılar ve uygulayıcılar, akran etkilerinin sınıf ve akademik performansın geliştirilmesindeki etkililiğini onaylamışlardır. Bu etkiler aynı zamanda arkadaş destekli öğretimin öğeleri olarak; a) Akran modellemesi olarak, b) Akran başlangıç eğitimi olarak, c) Akran denetimi olarak, d) Akran iletişim ağı olarak, e) Akran eğitimi ve f) Grup-yönlü olasılıklar olarak belirlenmiştir. Bu öğeler, uygulamalı davranış analizinde derlenmiş ve bunlar sınıf sürecini oluşturan özel öğretme uygulamalarını desteklemektedirler. Kısaca genel ve özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin başarılarına ya da toplumsal yeterliliklerine bakıldığında öğrencilerin performanslarında olumlu artışlara öncülük ettiği gözlenmiştir (Vacc, N.N., Cannon, S.J. 1991).

Henrikson (1991), arkadaşlarına yardım etme grubu içinde yer alan öğrencilerin ilk ve son testleri arasında oldukça anlamlı olumlu farklılıkları gözlemlemiştir. Ayrıca bu olumlu gelişmelerin yanı sıra okul ortamının olumlu etkilenmesi gözlemciler tarafından fark edilmiştir.

Howkins (1992), akran danışmanlığı eğitimi ve bu eğitimin lise öğrencilerinin benlik algısına etkisini incelemiştir. Bu araştırmanın temel amacı akademik ve sosyal benlik kavramlarında akran danışmanları programına katılan çoğunluğu Meksikalı-Amerikalı öğrencilerin olduğu orta okul öğrencilerin öntest-sontest sonrası değişiklikleri saptamak. Bu araştırma 45 öğrenci üzerinde yapılmış fakat daha sonra her gruptan 18 kişiye kadar düşmüştür. Araştırmada Tennessee Self-Concept Scale, The Dimensions of Self-Concept(DOSC) ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada; akran danışmanlığı verilen çocukların istek seviyelerinin (motivasyon), akademik ilgi, doyum ve genel olarak benlik kavramlarında bir ilerleme saptanmıştır. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerde ise akademik ve sosyal benlik kavramlarında olumsuz yönde bir gelişme görülmüştür.

Neil ve arkadaşlarının 1992'de gerçekleştirdikleri anlaşmazlıkların çözümüne yönelik akran çalışmalarının okul atmosferini olumlu bir yönde değiştirdiğini, agresif anlaşmazlıkların dramatik bir biçimde azaldığını belirtmişlerdir.

Akranın öğretmenlik yaptığı durumlarda matematiksel iletişim artmakta, çocuğun kendine güveni artmakta, çocukta matematiksel güven oluşmakta ve çocuklar arasındaki iletişim gelişmektedir (M. Barone, M., Taylor, L. 1996).

Ruge (1996), akran öğrencileri asistanlığının altı ve yedi yaşlarındaki çocukların okuma-yazma öğrenmesindeki rolü ve doğasını anlamaya yönelik araştırmasında; küçük çocukların sınıf içi yazma çalışmalarında birbirlerini etkiledikleri gibi yazı diline benzer bir şekilde anlam yaratıcıları olarak birbirlerine yardım ettiklerini saptamıştır. 1. sınıf öğrencilerinin bu çalışmada, okuma yazma öğrenmelerinde ve grup içinde okuma-yazma temelinin oluşturulmasında akran etkileşiminin katkı sağladığını belirtmiştir.

Gray'in (1999), tıp öğrencileri için akran danışmanlığı çalışmaları üzerine çalışmasında; Newfoundland'daki Memorial Üniversitesi'ndeki tıp öğrencilerinden bazılarının, kimsenin bir tıp öğrencisinin diğer öğrencilerden daha iyi olmasının stresini anlayamayacağını düşündüklerinden akran danışmanlığı programı oluşturduklarını belirtmiştir. Bu akran danışmanlığı programı eğitimi rol karmaşasıyla yaşanan çatışma durumuna, intihar etme düşüncesine (öz kıyım),

resmi olmayan ilişkilere, krize cevap vermeye odaklanmıştır. Akran danışmanları bu eğitimde iletişim becerileri üzerine ve zor durumları nasıl ele alabileceklerine yönelik yardım çalışmalarında bulunmuşlardır. Bu program uygulanmaya başlandıktan sonra yeni gönüllü gruplar katılarak akran danışmanlığı programı geliştirilerek yaygınlaştırıldığını; hatta bu eğitim programından sonra diğer tıp öğrencileri de kendi programlarını başlattıklarını belirtmektedir.

Sınıf çapında akran eğitimi 500'den fazla öğrenciye öğretmenlik yapan 65 öğretmen tarafından kullanılmış, tüm bölgedeki hem genel hem de özel eğitime olumlu katkılar sağlamıştır. Geleneksel modellerle karşılaştırıldığında hem akademik hem de sosyal olarak daha büyük kazançlar elde eden öğrencilerle sonuçlanmıştır (Utle ve diğerleri; 1997).

Ladyshevsky (2000), Fizyoterapi öğrencilerinin klinik problemleri çözme yeteneğinde karşılıklı akran desteğinin etkisini araştırmaya yönelik çalışmada; fizyoterapi eğitiminde akran yardımıyla öğrenmenin, teorik ve pratik anlayışını ilerletmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda; karşılıklı akran desteğinin bilimsel sonuçlandırmada ve performansta önemli düzelmelere yol açtığını, müdahale davranışlarında planlama ve geliştirmede yüksek performans geliştirdiğini, uygulama çalışmalarında daha az endişeli olduklarını tespit etmiştir. Bu sonuçlarla, eğitimdeki temel sonuçların tutarlı olduğunu, karşılıklı akran desteği ile öğrenme metodunun öğrencileri başarıya ulaştırdığını tespit etmiştir.

Dennis (2000), işbirlikçi akran etkileşiminin matematik sınıfında öğrenme ortamına etkisini araştırmaya yönelik uygulama çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmasında lisedeki matematik sınıflarında pratik ve etkili bir şekilde, işbirliği içinde akran etkileşimi içindeki öğrenme ortamını geliştirmeye çalışmışlardır. İşbirliği içinde olan akranların etkileşim içindeki öğrenme ortamında başarılı gelişme sağladıklarını, üçlü yada dörtlü gruplar halinde çalışarak öğrencilerin sosyal normlarını geliştirdiklerini ve matematiği işbirliği içinde daha iyi öğrendiklerini tespit etmiştir. Dennis, etkili ve pratik bir işbirliği içinde olan akranların daha başarılı öğrenme ortamları oluşturabildiğini ortaya koymuştur.

Bond (2002), akran danışmanları, akran danışmanlarının ilişkileri arasındaki ilişkilerinin incelenmesine yönelik olarak 106 akran danışmanı ve 526 danışandan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ağ analizleri kullanarak toplanan verileri bir yaklaşım olarak test etmiş; akran danışmanlarının sosyal iletişimlerini inceleyerek daha iyi anlaşılabilirliğini ve sonuçta program yapımcıları, planlayıcıları, araştırmacılar ve gençliğe hizmette bulunan bütün uluslar arası kurumlar için uygun olduğunu bildirmiştir.

Ayrıca akran yardımı çalışmaları daha da genişletilerek özel eğitim alanında da adapte edilmiştir. Akran yardımından faydalanılarak hizmet sunulması gerçekleştirilebilmektedir.

Nancy ve Sally (1991), yaptıkları araştırmada orta düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin, engeli bulunmayan 6. sınıf öğrencileri tarafından aldıkları 6 haftalık bir eğitim sonrasında başlangıç düzeyindeki matematik becerisinde gösterdikleri gelişimi incelemişlerdir. Eğitim programı 6. sınıf öğrencilerine bir tanıtım programı ile anlatılmış, 12 öğrenci ailelerinden izin alınarak gönüllü olarak katılmışlardır. Her eğitimci 30 saatlik bir eğitim programını 6 hafta boyunca, haftada 5 gün ve bir saat olarak tamamlamıştır. Eğitim dersleri süresince eğitimciler, deneklerle kullanılacak öğretim aktivitelerinin nasıl uygulanacağını ve işaret dilini öğrenmişler, sınıf öğretmenince hazırlanmış olan materyallerin benzerlerini hazırlamışlar, öğretmenin etkili bulduğu davranış yöntemi tekniklerini öğrenmişler ve derslerde karşılaşılabilecekleri olası problemleri tartışmışlar, bu öğrenci-öğretmenler, eğitim becerilerini başlangıçta birbirleriyle daha sonra çalışmaya katılmayan orta düzeyde zihinsel engelli öğrencilerle çalışarak geliştirmişlerdir (Akt: Vacc, N.N., Cannon, S.J. 1991).

Araştırmalara göre, genel ve özel eğitim sınıflarında yetersizliği olan (ADH, Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik, Otizm, vb.) öğrenciler için çokça akran eğitimi çalışmaları ve denemeleri yapılmıştır. Çok kültürlü, çok dilli öğrencilerin yanı sıra, tüm yaşlardan başarı düzeylerinden ve sosyoekonomik seviyelerden öğrencilerle akran eğitimi gerçekleştirilmiştir. Bu toplulukla akran eğitimi stratejileri; a) Birincil ve ikincil dillerdeki temel bilgilerin öğretilmesi, b) Yabancı dillerdeki öğrencilerin bireyselleştirilmesine, müfredat aracılığıyla farklı adımların atılmasına ve ek

alıştırma ve uygulamaları kullanılmasına olanak tanıyan eğitimin verilmesini içeren, çok çeşitlilikteki gerekleri karşılamak için tasarlanmıştır bu model (Gaust; 1993).

Naheady, Mallette & Harper (2001), orta derecede yetersizliği olan öğrencileri öğretmen olarak görevlendirmenin çeşitli avantajlarını şu şekilde ifade etmişlerdir; a) öğretmen olarak aktif biçimde görevlerini yerine getirip, kendileri için değerli akademik kazanım elde edebilmektedirler. b) Eğitsel açıdan kıymetli hale gelebilmekte ve sınıf öğretmenleri için kaynaklar olabilmektedirler. c) Eğitimciler arasında sürüp giden yetersizlikleri olanlarla ilgili olumsuz kalıpları yok edebilmektedirler.

Normal sınıfa devam eden kaynaştırma öğrencileri için öğretmenlerin sınıfta yararlı öğrenme çevrelerini oluşturmak zorundadırlar. Akran eğitimi de öğretmenler için böyle bir destektir. Akran eğitimi motor performansın, tutumların değiştirilmesine, bilişsel becerilerin artmasına, akademik öğrenme zamanının artmasına sosyal ve iletişim becerilerinin artmasına, hem öğrenci öğretimi hem de öğretmen öğretiminde farklı beceriler üzerinde yoğunlaşılmasına olanak sağlar (Housten-Wilson, Dunn, Mars; 1997).

James ve arkadaşları (1991), yaptıkları çalışmada okuma güçlüğüne sahip öğrencilere arkadaşlarının yardımı sağlandığında gelişmeleri gözlemlemişlerdir. Akran çalışmasına katılanlarla katılmayanlar arasında okumadaki gelişimler, anlamlı bir şekilde artmıştır.

4. Akran Danışmanlığı Çalışmalarında Akran Danışmanlarının (Yardım Hizmetinde Bulunan) Kazanımları

Akrandan akrana yardım hizmeti sunulurken akran danışmanlığı görevini yürüten öğrencilerin birincil amaçları arkadaşlarına yardım etmek olsa da sundukları hizmetlerde kendi kazanımlarının da oldukça fazla olduğu görülmektedir. Hem arkadaşlarına aldıkları yardım becerisi ile yardım etmekte hem de kendileri bazı konularda (iletişim becerisi, empati, özgüven duygusu, sosyal beğenirlik,...vb.) faydalar sağlamaktadırlar.

Araştırmalara göre akran öğretmenlerin kazanımlarının genellikle kendilerinden yardım alan öğrencilerden daha fazla olduğu ortadadır. Bildikleri

bilgiyi akranlarının anlayabilmesini sağlamak amacıyla yeniden gözden geçirerek çalışır ve hazırlanırlar. Öğrenme aracılığıyla öğretme anlamlı bir yöntemdir ve akran eğitiminin kullanımının tekrar gözden geçirilerek formüle edilmesi ve yayılması için fırsatlar öne sürülmelidir (Gartner, Riessman; 1993).

Yine akran danışmanlar eğittikleri akranlarla birlikte akademik olarak materyali yeniden gözden geçirmeye ve uygulamaya ayırdıkları zamandan da tasarruf etmektedirler. Bunun yanında öğretilecek materyali düzenlemek, uzun dönemli akılda tutmayı kolaylaştırdığı gibi daha kapsamlı ve birleştirilmiş anlamayı da düzenli hale getirmeye yardımcı olmaktadır. Bu tür eğitimler, iletişim yetenekleriyle, çalışma alışkanlıklarının iyileştirilmesi için de fırsatlar sağlamaktadır (Gaust; 1993).

Konet (1991), yardım etme işlem sürecinde genç bireylerin onları rahatsız eden şeylere karşı duygularını ortaya koymada belirli bir olumlu gelişmenin olduğunu belirlemiştir. Aynı zamanda da bu öğrenciler kendileri hakkında daha olumlu düşüncelere sahip olmuşlardır. Özetle Konet araştırmasında şunları gözlemlemiştir;

1. Yardım eden öğrenciler arkadaşlıklar arasında yaşanan duygusal ve sosyal problemleri nasıl belirleyeceklerini öğrenmişler ve bu problemleri nasıl çözebileceklerini öğrenmeye başlamışlardır.
2. Arkadaşlıkların tipik özelliklerinin giderek daha fazla farkına varmaya başlamışlardır.
3. Yardım eden öğrenciler liderlik becerilerini daha da geliştirmişlerdir.
4. Özgüvenleri daha da artmıştır.

Sprinthall (1992), 52 öğrenci üzerinde olgunluk ve sosyal becerileri üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmada akran danışmanları kendileri ve özel yaşantılarındaki deneyimleri baz alarak danışmayı sürdürmüşlerdir. Bu öğrenciler kendi danışanlarının durumu ilişkili olarak empati kurmaları daha da artmıştır. Bu durumdan hem danışan hem de danışman olumlu bir biçimde etkilenmektedir.

Cardenas ve diğerleri (1991) coca-cola değerli gençlik programı hazırlamışlardır. Teksas'ta, San Antonia'daki Kültürlerarası Gelişme Araştırma Birliği (IDRA) başarıları düşük İspanyol asıllı orta okul öğrencilerini eğitmek için toplanmışlardır. Programın odak noktası; öğretmenlere ödeme yapılmasının yanı sıra akademik kredi de verilmektedir. Program, öğretmenleri okul toplumunun değerli üyeleri yaparak, öğrenimlerini yarıda bırakmalarını önlemeye, akademik becerilerini, okula karşı tutumlarını geliştirmelerine, okulu asıp, disipline gönderilmelerini azaltmaya çabalamaktadırlar. Uyguladıkları dikey-yaş akran eğitimi modeliyle olumlu sonuçlar elde etmişlerdir (Akt: Gast, 1993)

Gaust (1993) akran danışmanlığı ile ilgili olarak on yıllık yaptığı araştırmasında; iyi planlanmış akran eğitim programlarının tüm okul ortamı kadar öğrencilerinde başarılarını, kendilerine güvenlerine arttırabildiği saptamıştır.

Yapılan araştırmaları özetleyecek olursak şu sonuçları desteklemektedir:

- a) Akran eğitimi akademik sosyal olarak aynı biçimde eğitilenler için de öğretmenleri için de faydalıdır.
- b) Öğitmenler ve eğitilenler için faydalanma sık sık ve sürekli olarak yüksek oranda olmaktadır.
- c) Yetersizliği olan öğrenciler de, diğerleri için öğretmen olarak etkin şekilde görev yapabilmektedirler.
- d) Akran eğitimi müdahalelerinin etkisi, çalışma konuları ve akademik konularda açığa çıkan belirli gelişmelere yakın çizgidedir.
- e) Sosyal kazanımlar; okula, öğretilen akademik içeriğe ve öğretmenlerle eğitilenler arasındaki sosyal etkileşimlere yönelik tavırlarla sınırlıdır.
- f) Akran eğitimi stratejilerinin sonuçları, araştırma tasarısını, deneysel kontrol gruplarının karşılaştırılmasını ve ön-son süreçlere bağlıdır (Utlely ve diğerleri; 1997).

5. Akran Danışmanlığı ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de akran yardımına ilişkin yapılan çalışmalara, araştırmalara bakıldığında yurt dışında yapılan çalışmalara göre oldukça yeni olduğu görülmektedir:

Boğaziçi Üniversitesi’nde 1996 yılında akran rehberliğinin temelleri atılmış ve 1998 yılında da uygulamaya geçilmiştir. 1998’de 11 öğrenci ilk dönem eğitim alıp ikinci dönem çalışmaya başlamıştır. 1999’da 13 öğrenci eğitimden geçirilmiştir. Eğitim almış bu 24 öğrenciden 13 tanesi hala gönüllü olarak akran rehberliği yaptığı belirtilmiştir. Diğerleri de ya mezun olmuş ya da kendi istekleri ile ayrılmıştır. Akran rehberliği programı ile öğrencilere akademik, sosyal, üniversiteye uyum, arkadaşlık ilişkileri gibi konularda yardımcı olunmuştur. 2000-2001 üniversiteyi tanıma programında en fazla emek veren 11 öğrenciden 7 tanesi akran rehberi olduğu belirtilmiştir (web.boun.edu.tr, 2002).

Öner (1999)’in İlköğretimde Rehberlik kitabının Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi bölümünde çatışma çözme yöntemlerinden bir tanesinin de akran arabuluculuğu olduğunu belirtmiştir. Akran arabuluculuğu olarak eğitimi almış olan öğrencilerin bir program çerçevesinde arkadaşlarının yaşadıkları çatışmaları çözmelerinde yardımcı olabileceklerini belirtmiştir.

MEF Okullarında toplumsal duyarlılık kazandırmaya yönelik olarak akran danışmanlığı çalışmalarının yapıldığı belirtilmektedir. İki öğretmenin referansı ve de bu çalışmalar için hazırlanmış anket formuna verilen cevaplara dayanarak 6.-7.-8. sınıf öğrencileri seçilerek bu öğrencilere liderlik, dinleme becerileri, başkalarını anlama, yardım etme, ... vb. konularında 6 (altı) haftalık ön eğitim verilmektedir. Bu eğitimden sonra ise öğrenciler kendilerinden küçük olan öğrencilere danışmanlık yapmaktalar. 6. sınıftaki öğrenciler 4. ve 5. sınıf öğrencilerine, 7. ve 8. sınıf öğrencileri ise 6. sınıftaki öğrencilere danışmanlık ve liderlik yapması sağlanmaktadır (www.mef.k12.tr).

Nazlı (2003), Türkiye’de gelişimsel rehberlik modeli pilot uygulamasında “gönüllü arkadaş ekibi” adlı ile çalışan akran yardımcılığı müdahalesinin amacına ulaşip ulaşmadığını değerlendirmek için Balıkesir ilinde Ali Hikmet Paşa İ.Ö.O. ve

23 Nisan İ.Ö.O. da toplam 42 öğrenci (6-8) ile çalışmış, araştırma sonunda gönüllü arkadaş ekibinin çalışmalarının hem gönüllü arkadaş ekibinde yer alan öğrencilere hem de okuldaki öğrencilere yararlı olduğunu belirtmiştir.

Türkan (2004), Eğitim Bilim Dergisi Mart Ayı sayısında zararlı alışkanlıklarla ilgili çalışmalara değinmiş; özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin madde bağımlılığı ve zararlı alışkanlıklarla baş etmesinde yapılan hataları ele almıştır. Özellikle ergenlik dönemindeki bireylere madde bağımlılığı konusunda emniyet mensupları, doktorlar, öğretmenler tarafından verilen seminerlerin ters teptiğini; aslında öğrencilere aynı yaşlardaki arkadaşları tarafından bu tür hizmetlerin sunulmasının daha etkili olduğunu belirtmiştir. Yine aynı yazısında Amerikalıların 30-35 yıl öncesine kadar okullara polislerin çağırılarak seminer verildiğini, artık bu yöntemi bırakarak etkili bir yöntem olan akranların kullanıldığını belirtmektedir.

5. Akran Danışmanlığı İlgili Yaşanılan Sorunlar

İncelenen araştırma ve çalışmalarda akran yardımının yararlı olduğu belirtilmiştir. Özellikle hem yardımı sunan ve yardımı alan öğrenciler hem de okul ortamının bu çalışmalardan faydalandıkları belirtilmiştir. Ancak bazı durumlarda olumsuz bazı durumların da yaşandığı görülmektedir. Akran eğitiminde yaşanan sorunlardan birisinin, genellikle eğitenden daha az kapasiteli olarak nitelendirilen eğitilenlerin, akranları tarafından eğitime direnme eğiliminde olmalarının olduğunu Gausted (1993) belirtmiştir.

Başka bir potansiyel sorun da öğretmenlerin öğretilcek materyali tam olarak anlayamamalarıdır. Cohen, öğrencileri eğitmen olarak atamadan önce öğretmenlerin kavramayla ilgili potansiyellerini belirlemesi gerektiğini önermektedir.

Akran eğitiminin sakıncalarından bir diğeri ise; çocukların çalışmak yerine arkadaşlık edinmeleri, sohbet etmeyi artırmalarıdır. Bununla birlikte akran öğretmene neyi nasıl öğreteceği açıkça söylenilmediği zaman her iki öğrenci içinde verimsizleştiğini belirtmiştir (Vaughn, Bos ve Schumm; 2000).

Yukarıdaki akran danışmanlığı (rehberliği) ile ilgili yapılmış araştırmaları incelediğimizde akran danışmanlığı (rehberliği) ile ilgili çalışmaların daha çok yurt dışında yapılan çalışmalar olduğunu, Türkiye’de ise henüz bu konunun yeni olduğunu ve çok fazla sayıda araştırmanın bulunmadığı görülmektedir.

Gerek yurt dışında yapılan araştırmalar gerekse Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde akran danışmanlığının eğitim-öğretimin her kademesinde (sınava hazırlanma, okul başarısızlığı, problem çözme becerisi, iletişim becerisi, fen bilgisinde deney yapma, aritmetik öğretimi, verimli ders çalışma becerisi, öğretime güdüleme ve uyum becerisi, ... vs.) okula uyum sürecinde psikososyal ihtiyaçların giderilmesine ve özel eğitim hizmetlerine kadar çok geniş bir alanda sürdürüldüğü görülmektedir.

Yine yukarıdaki akran danışmanlığı (rehberliği) ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; bireylerin kendi yaş grubundaki bireylerden aldıkları yardımı benimsedikleri ve çalışmaların oldukça etkili olduğu görülmektedir. İyi yapılandırılmış bir akran yardım programının oldukça etkili olduğu ve hem yardım eden hem de yardım alan akranların bu çalışmalardan olumlu sonuçlar elde ettikleri görülmektedir.

Ayrıca akran danışmanlığı ile ilgili çalışmalar gerek yurt dışında gerekse Türkiye’de eğitimin her alanında artarak sürdürülmeye çalışılsa da akran danışmanlığı (rehberliği) ile ilgili araştırmalara (literatüre) ulaşmak oldukça zor olmaktadır.

B) Sınav Kaygısı ile İlgili Yapılan Araştırmalar:

Sınav Kaygısı ile ilgili çalışmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir.

1. Sınav Kaygı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Doktor ve Koskiner (1969), bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, genel psikoloji final sınavlarında kuruntu düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin, kuruntu düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha başarısız olduklarını saptamıştır. Kuruntu düzeyi yüksek olduğunda, heyecan ögesi performans üzerinde

etkili olmamakta, kuruntu düzeyi düşük olduğunda ise heyecan düzeyi düşük olan öğrenciler, yüksek olan öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır (Akt: Erkan, 1991).

Bilişsel davranış değiştirme, bilişsel terapi ve sistematik duyarsızlaştırma terapi yöntemlerinin sınav kaygısı ve sürekli kaygı düzeyi yüksek olan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kaygıları üzerindeki etkilerini inceleyen Züleyman (1979), haftada bir saatten uygulanan sekiz hafta süren terapi sonucunda bilişsel terapi sonucunda bilişsel davranış değiştirme yöntemi diğer yöntemlerden daha fazla kaygı azalmasına neden olduğunu bulmuştur (Akt: Şahin, 1985).

Sarason (1984), Yale Üniversitesi'nde sınav kaygısının başarı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmalarda sınav kaygısının öğrencilerin başarısını düşürdüğü belirtilmiştir.

Everson, Millsap ve Rodrikuez (1991) tarafından sınav kaygısı envanterinden elde edilen puanların kız ve erkek öğrencilere göre ayrı ayrı yapılan faktör analizi sonucunda kuruntu ve duygusallık faktörlerinin her iki cinsiyette olduğunu saptamıştır.

Dykeman (1991), üniversite öğrencilerinin katıldığı bilişsel davranışsal yöntemden oluşan önleyici tedavi programı ile ilgili yaptığı çalışmada, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve iç denetim odağı ile ilgili ölçme sonuçlarına göre bilişsel davranışsal yöntemin öğrencilerin sınav kaygısını azalttığı daha düzenli çalışma becerileri kazandırdığı ve gruba katılımı arttırdığı tespit edilmiştir.

Pruitt (1986), 9. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, sınav kaygısını önlemeye stres azaltma eğitimi, sistematik duyarsızlaştırma ve plasebo kontrolü (placebo control)'un etkileri incelenmiş ve kullanılan yöntemler arasında sınav kaygısına etkisi yönünden önemli bir farklılık bulunmamış (Akt: Balcı, 1997).

Vonderhoof (1995) tarafından 1993 güz döneminde Missouri, Springfiel, Soutwest Missouri üniversitesinde iş iletişimi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada en yüksek sınav kaygısı düzeyine sahip öğrencilerin 1. sınıfların olduğunu bunları 3. sınıf, 2. sınıf, 4. sınıfların takip ettiğini; kız ve erkek öğrenciler arasında sınav kaygısı yönünden önemli bir farklılığın bulunmadığını saptamıştır.

Blankstein, Toner ve Flett (1989) tarafından yapılan çalışmada, orta, düşük ve yüksek düzeyde sınav kaygısı taşıyan üniversite öğrencilerinin duyguları ile ifade ettikleri düşünceler, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış tekniklerle incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda yüksek düzeyde sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin kendileriyle ilgili daha fazla olumsuz ve aksatıcı düşünce belirttikleri ve daha fazla zihinsel durgunluk gösterdikleri saptanmıştır.

Geen (1987) tarafından yapılan çalışmada, aşırı baskı ortamında yüksek sınav kaygılı deneklerin sınav kaygısı düşük düzeyde olanların daha yavaş çalıştıkları; düşük ve normal baskı ortamında sınav kaygısı düzeyine göre deneklerin performansında bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Bireyin verilen kağıt üzerine yaşadığı duyguları kelimeler halinde ifade ettiği duygu listeleme yöntemi ile duygu ifade eden kelimelerin bulunduğu liste üzerinde bireyin yaşadığı duyguyu işaretleyerek gösterdiği duygu kontrol listesinin, yaşanan sınav kaygısını gerçek sınav ortamında incelemek için Arnkof ve Smith (1988) tarafından 96 kişi üzerinde yapılan çalışma sonucunda olumsuz düşünce puanları sınav kaygısıyla anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Mwamwenda (1993)'nın 18-25 yaş arasında ve 26-35 yaş arasında bulunan toplam 399 üniversite öğrencilerine sınav kaygısını ölçmek için uyguladığı başarı kaygı testi sonucunda iki grup arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Man, Hall ve Stout (1991), sınav kaygı ile durumluluk ve sürekli kaygı, benlik saygısı, denetim odağı, zihinsel yeterlilik ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, göreceli olarak kızların erkeklerden daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları, sınav kaygısının kuruntu alt boyutunun durumluluk kaygı ile .54, benlik saygısı ile -.40, içsellik ile -.36, duyusallık alt boyutunun ise durumluluk kaygı ile .47, benlik saygısı ile -.36, içsellik ile -.24 ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur.

2. Sınav Kaygısı ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Sınav kaygısı konusunda yurtdışında oldukça fazla bilgi birikiminin ve araştırmanın olduğu görülmektedir. Ancak Türkiye’deki çalışmalara bakıldığında ilk

olarak Sınav Kaygısı Envanteri'nin ilk geliştirme çabalarının Boğaziçi Üniversitesi'nde yapılan bir yüksek lisans tezi (Albayrak-Kaymak, 1985) çalışması ile başladığı düşünüldüğünde konun Türkiye'de ala alınmasının oldukça yeni olduğunu görmekteyiz.

Sınav Kaygısı, eğitim başarısının önündeki en ciddi engeldir. Türkiye'de üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin, ameliyat olacak hastaların kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya koymuştur (Batlaş, Batlaş, 1988).

Erkan (1991) tarafından 1988-1989 öğretim yılında lise son sınıf öğrencileri üzerinde sınav kaygısı ile öğrenci seçme sınavı başarısı arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasının sonucunda sınav kaygısı ile ÖSS başarısı arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Ergene (1994), sınıf ortamında lise öğrencileri ile düzenlenen sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkisini incelemeye yönelik çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmaların sonucunda öğrencilerin toplam sınav kaygısı düzeyinde ve sınav kaygısının bir boyutu olan kuruntu puanlarında bir düşme olduğunu gözlemlemiştir. Programın sınav kaygısının bir başka boyutu olan duyuşsallık boyutunda bir etkiye yol açmamıştır.

Akbaş (1995), okul kaygısının bazı değişkenlerle ilişkisini saptamaya yönelik kapsamlı araştırmasında; kronik bir hastalığa sahip olan öğrencilerin okul kaygıları sahip olmayanlara göre daha yüksek bulunmuş, okul kaygısı ile not ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır, çaba göstermekten kaçınma ve benlik imajı ile okul arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve anne-babanın otoriter tutumunun okul kaygısının oluşumunda etkili olduğu ortaya konmuştur.

Erkan (1996), sınav kaygısını azaltmak amacıyla lise 1. ve 2. sınıflara yönelik grup rehberliği programı uygulamış ve program sonunda öğrencilerin toplam sınav kaygı düzeylerinin ve sınav kaygısının alt boyutları olan kuruntu ve duyuşsallık alanlarında bir azalma olduğunu ortaya koymuştur.

Gündoğdu (1996), yaptığı çalışmasında sınav kaygısı ile öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sınav kaygısı ile öğrenilmiş çaresizlik arasında .21 ($p<.001$), sınav kaygısı ile akademik başarı arasında düşük ama anlamlı negatif $-.25$ ($p<.001$) ilişki bulunmuştur.

Kaya (1997), üniversite giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini etkileyen etmenleri incelemiştir. Araştırmada; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kaygı yaşadıklarını, sınavlara ikinci kez hazırlananların üç ve daha fazla katılanlardan ve ortaöğrenimlerinde düşük düzeyde başarı elde edenlerin orta ve üst düzeyde başarı elde edenlerden daha fazla sınav kaygısı yaşadıklarını bulmuştur.

Akpınar (1999), grupla rehberlik ve psikolojik danışma uygulamasının üniversite giriş sınavına hazırlanan lise iki, lise üç, lise mezunu öğrencilerin sınav kaygıları üzerindeki etkisini araştırmış ve araştırma sonucunda öğrencilere uygulanan grupla rehberlik ve psikolojik danışmanın sınav kaygısını azalttığı saptanmıştır.

Ergene (2003), sınav kaygısını azaltma programlarının genel etkililik düzeylerini belirleyerek bu etkililiğin araştırma, danışan veya danışman özellikleri ile ilişkili olup olmadığını ortaya koymaya yönelik çalışmasında; düzenlenen psikolojik müdahale programlarının danışanların sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sınav kaygısını azaltma müdahaleleri arasında davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar ile beceri kazandırma odaklı yaklaşımların birlikte kullanılmalarının daha etkili sonuçlar verdiğini belirtmektedir.

Kaya (2003), İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaşamış oldukları sınav kaygısının, benlik kavramı, benlik saygısı, denetim odağı, sürekli kaygı, depresyon ve akademik başarı ile ilişkisi ve sınav kaygısının bu değişkenlerin tümü tarafından hangi düzeyde yordanabileceğini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın sonunda; sınav kaygısı ile akademik başarı arasında $-.15$ ($p<.01$), denetim odağı arasında $.17$ ($p<.1$), benlik saygısı arasında $-.36$ ($p<.01$), benlik kavramı arasında $-.40$ ($p<.01$), depresyon arasında $.25$ ($p<.01$), sürekli kaygı arasında $.39$ ($p<.01$) ilişki bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algıları arasındaki ilişkilerini inceleyen Gençdoğan (2003), sınav kaygısı arttıkça boyun eğici davranışların arttığını belirtmiştir. Ayrıca sınav kaygısı ile sosyal destek algısı arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulmuş olup, sosyal destek algısı düştükçe sınav kaygısının arttığını saptamıştır.

Sınav kaygısı ile ilgili olarak yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, Sınav kaygısının bir çok durumla (psikolojik, durumsal, aile tutumları, öğretmen baskısı, ...vb.) ilişkili olduğu ortaya konulmaktadır. Sınav kaygısını azaltmaya yönelik programların uygulanmasında olumlu sonuçların alındığı görülmektedir. Ayrıca sınav kaygısını azaltma müdahaleleri arasında bilişsel ve davranışçı yaklaşımlar ile beceri kazandırmaya yönelik çalışmalar oldukça etkili olduğu görülmektedir.

Yapılan bütün araştırmalar, lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde bilişsel – davranışsal ve beceri kazandırmaya yönelik bir programın akranlar rehberliği ile sunulmasının etkili olacağını göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi, sayıtları, sınırlılıkları, evren-örneklemi, bilgi toplama araçları, işlemi, verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır.

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğinin ne derece etkili olduğu araştırılacaktır. Bu araştırmada ön test - son test kontrol gruplu "Deneysel Model" benimsenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Kırşehir İli Merkez İlçesinde eğitim veren Kırşehir Lisesinin 11. sınıflarında eğitim öğretim gören 580 öğrenci oluşturmaktadır. Belirtilen lisenin 11. sınıflarında eğitim öğretim gören 240 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma için Kırşehir Lisesi'nin seçilmesinin sebebi; okulun gerek idari-öğretmen gerekse donanım olarak yeterli olması ve öğrenci sayısının rehber öğretmen sayısına göre çok fazla olmasıdır.

Örneklemin Seçimi ve Nitelikleri

Araştırma bir deney grubu, bir kontrol grubu ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan deneklerin seçimi aşağıdaki aşamalardan geçirilmiştir:

1. Aşama: Birinci aşamada, Kırşehir İli Merkez İlçede eğitim-öğretim gösteren Kırşehir Lisesi 11. sınıfa devam etmekte olan 580 öğrenci arasından akran rehberlerini seçiminin yapılması için önce çalışmanın amaçlarını ve içeriğini anlatan duyuru yapılarak bu çalışmada yer almak isteyen gönüllü öğrenciler belirlenmiştir.

2. Aşama: İkinci aşamada bu çalışmada gönüllü olarak yer almak için başvuran öğrenciler arasından okul rehber öğretmeni ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri alınarak yapılan bireysel görüşmeler sonucunda 12 akran rehberi (6 kız 6 erkek) seçilmiştir (Grupla psikolojik danışmada gruptaki birey sayısı 8-15 olması gerekmektedir. Bu nedenle verimin en çok 12 kişilik bir gruptan sağlanılacağı düşünüldüğünden akran danışmanı grubu 12 kişi olarak belirlenmiştir.).

3. Aşama: Bu aşamada ise deney ve kontrol gruplarının seçimi gerçekleştirilmiştir. Her bir Akran rehberinin 10'ar kişilik arkadaş grubuna yardım etmesi hedeflenmiş ve 11. sınıfta eğitim-öğretimine devam eden öğrencilerden tesadüfi olarak 120 deney grubu, 120 kontrol grubu seçilmiştir (Akran rehberlerinin 10'ar kişilik gruplara yardım etmesinin sebebi; henüz ilk defa böyle bir çalışmayı gerçekleştirecek olmaları, yaşlarının küçük olması nedeniyle grubu daha iyi kontrol edebilmeli içindir.).

4. Aşama: Bu aşamada ise önce akran rehberliği grubunun 7 haftalık Sınav Kaygısı ile Baş Etme Becerisi Eğitimi tamamlanmıştır. Daha sonra akran rehberleri akran gruplarına, Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisi de diğer 120 kişilik gruba Sınav Kaygısı ile Baş Etme Becerisi konusunda eğitim vermişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla Öner (1990) tarafından Türk kültürüne adapte edilen ve geçerlilik-güvenirlilik çalışmalarıyla birlikte normlarının da oluşturulduğu Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) kullanılacaktır.

Sınav Kaygısı Envanteri

Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından Güney Florida Üniversitesinde, 1974-1979 yılları arasında gerçekleştirilen, beş yıllık bir araştırmanın bir ürünü olup ilk kez el kitabıyla birlikte 1980 yılında yayınlanmıştır. Belirli bir duruma özgü bir kişilik boyutu olan sınav ya

da değerlendirme kaygısını ölçmek amacıyla geliştirilmiş, bireylerin kendi kendilerini değerlendirmelerini esas alan bir psikometrik ölçektir.

Bu ölçek, sınav kaygısının kuruntu (worry) ve duyusallık (emotionality) boyutlarını temsil eden iki alt testten oluşmaktadır. Ölçeğin kuruntu alt testi, bireyin genelde kendisi hakkındaki olumsuz değerlendirmelerini; başarısızlığa, beceriksizliğe ilişkin olumsuz düşüncelerini ve iç konuşmalarını ölçen sekiz maddeden oluşmaktadır. Duyusallık testi ise bireyin sınav ortamında yaşadığı hızlı kalp atışı, terleme, üşüme, kızarma, sararma, mide bulantısı, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel belirtileri ölçen oniki maddeyi kapsamaktadır.

Sınav Kaygısı Envanteri tek sayfalık bir soru ve yanıt formundan oluşmaktadır. Yönergeyi de içeren bu formda 20 cümlelik soru maddesi ve maddelerin sağ tarafında dört seçenekli (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) sık sık, (4) hemen her zaman yanıt şıkları bulunmaktadır. Yanıtlayıcılar, sınavdan önce, sınavda ya da sınav sonrasında yaşadıkları olumsuz duyguların sıklık derecesini bu seçeneklerden bu seçeneklerden birini işaretlemek suretiyle belirtmektedirler. Envanterdeki 20 maddeden sekizi kuruntu, diğer onikisi ise duyusallık alt ölçeklerini oluşturur. Envanteri iki alt teste ait ve bir de toplam puan olmak üzere üç tür puan vermektedir. Envanterden alınabilecek minimum puan 20, maksimum puan ise 80'dir. Alınan puanın yükselmesi sınav kaygısının da yükselmesine işaret etmektedir (Öner 1990).

Özellikle lise ve üniversite çağındaki gençler için olan özgün Sınav Kaygısı Envanteri Türkçe uyarlamasının kapsamına ilkökul son sınıf ile ortaokul öğrencileri de alınarak 10 yaş ve üzerindeki bireylere uygulanabilecek hale getirilmiştir.

Sınav Kaygısı Envanterinin Güvenirliği

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar: Bu ölçme aracının özgün Amerikan verilerinde güvenirligi oldukça yüksek görünmektedir. Güvenirligi, testin tekrarı yöntemi ile bulunmuştur, ölçeğin tamamına ilişkin güvenirlilik katsayıları 0.62 – 0.80 arasındadır. Ölçeğin iç tutarlılığını gösteren alfa korelasyonları 0.92 ve daha fazladır.

Ayrıca madde bırakma korelasyon tekniği ile bulunmuş olan iç tutarlılık verileri tüm test için 0.61 – 0.69, kuruntu alt testi için 0.58 – 0.72 ve duyuşsalılık alt testi için 0.61 – 0.69 arasında değişmektedir (Albayrak-Kaymak, 1987).

Spielberger' in yapmış olduğu çalışmada söz konusu ölçme aracının iki hafta ara ile uygulanması sonucu testin tekrarı yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur.

Türkiye’de Yapılan Güvenirlik Çalışmaları: Sınav Kaygısı Envanterinin Türkçe formunun güvenilirliği ile ilgili olarak Albayrak-Kaymak (1987) tarafından değişik eğitim düzeylerinden (Üniversite, lise, ortaokul,) gelen, yaşları 13-22 arasında değişen; orta, düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyi yansıtmaları amacıyla İstanbul'un farklı yerleşim bölgelerinden seçilmiş 434 kız, 497 erkek öğrenciden oluşan örneklem grubu üzerinde çalışma yapılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucu, alfa değerlerinin tüm test için 0.84, kuruntu alt testi için 0.69 ve duyuşsalılık alt testi için 0.75 bulunmuştur. Madde bırakma korelasyonlarının ortalamaları, testin tümü için 0.35-0.62, kuruntu alt testi için 0.37-0.59, duyuşsalılık alt testi için ise 0.47-0.59 değerleri arasında bulunmuştur. Ayrıca, iki hafta ara ile uygulanan test-tekrar test korelasyonu 0.81, üç hafta ara ile uygulanan test-tekrar test korelasyonu 0.72 bulunurken, iç tutarlılık alfa değerleri 0.82- 0.92 arasında ve madde bırakma korelasyonları tüm test için 0.46 ile 0.53 arasında elde edilmiştir.

Araştırmacının, araştırmanın evrenini oluşturan Ankara Altındağ İnönü Lisesi öğrencilerinden 48 kız, 59 erkek toplam 107 öğrenciden oluşan örneklem grubu Sınav Kaygısı Envanteri'nin güvenilirliğine ilişkin çalışmada testi tekrarı güvenilirliği tüm test için 0.76, Cronbach alfa katsayısı tüm test için 0.82 olarak bulunmuştur.

Sınav Kaygısı Envanteri'nin Geçerliliği

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar: Sınav Kaygısı Envanteri'nin geçerliliğine ilişkin yapılan çalışmalar sonucunda diğer bazı sınav kaygısı ölçekleri ile korelasyonlarının 0.69 ile 0.85 arasında değiştiği; genel kaygıyı ölçen araçlarla

korelasyonları ise orta ile yüksek derecede ve olumlu yönde olduğu bulunmuştur (Albayrak-Kaymak, 1987).

Türkiye’de Yapılan Geçerlilik Çalışmaları: Sınav Kaygısı Envanterinin Türkçe formunun geçerlik çalışmaları Öner (1990) tarafından yaşları 12 ile 22 arasında, 3 farklı sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden 707 kız, 844 erkek toplam 1551 orta okul, lise ve üniversite öğrencisine Sınav Kaygısı Envanteri, Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, Öğrenci Problem İşaretleme Lisesi ve Piers-Harris Öz Kavramı Ölçeği’nin uygulanması ile elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplanarak yapılmıştır.

Söz konusu ölçek ile diğer kaygı ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri, sürekli kaygı ve sınav koşulunda durumluk kaygı puanları ile korelasyonları 0.39 ile 0.70 arasında; kuruntu ve duyusallık alt testleri ile sürekli kaygı puanları arasındaki korelasyonlar 0.45 ile 0.60 arasında bulunmuştur. Elde edilen bu korelasyonlar, orijinal Sınav Kaygısı Envanteri’nden elde edilen geçerlik bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmacının araştırma evreninden oluşturduğu örneklem grubu üzerinde Sınav Kaygısı Envanteri ve Durumluk Sürekli Kaygı Envanterlerini birlikte uygulayarak elde ettiği puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı tekniğini kullanarak hesapladığı korelasyon katsayısı 0.54 olarak bulunmuştur.

İşlem

Sınav Kaygısı

Eğitim Programı

Grup Çalışmasının Konusu	: Sınav Kaygısı
Grup Üye Sayısı	: 12
Grup Üyelerinin Özellikleri	: 2002 ÖSS Sınavına girecek, lise son sınıf öğrencileri.
Grup Oturum Sayısı	: 7
Her Oturum İçin Çalışma Süresi	: 90 dakika
Grup Üyelerinin Seçimi	: Lise 3 öğrencilerinden bu çalışma için gönüllü olanlar arasında bireysel görüşmeler sonucunda belirlenen öğrenciler

Programın Hazırlanması:

Akran grubuna verilen Sınav Kaygısı ile baş etme becerisi eğitim programının amaçları ve içeriğinin hazırlanmasından önce sınav kaygısı ile baş etmeye yönelik literatür ve kaynaklar taranarak gerekli çalışmalar ve teknikleri incelenmiş, amaçları ve içeriği aşağıda sunulan program hazırlanmış ve sunulmuştur.

Programın Uygulanması:

12 tane lise 3 öğrencisinden oluşan akran grubuna 28.10.2002 ve 23.12.2002 tarihleri arasında 7 hafta süreyle haftada 90 dakika süren oturumlarla amaçları ve içeriği aşağıda sunulan sınav kaygısı ile baş etme becerisi programı uygulanmıştır. Program Kırşehir Lisesi grupla danışma odasında gerçekleştirilmiştir. Bu eğitim çalışması bittikten sonra 12 akran rehberi her biri 10'ar kişilik gruplardan oluşan lise 3 akran grubuna 7 hafta süreyle haftada 90 dakika süren oturumlarla aynı eğitim programını uygulamışlardır.

Programın Uygulanmasında Kullanılan Teknikler

Bu programın uygulanmasında teknik olarak bilgi verme, öğretme ve tartışma gibi temel öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanılmıştır. Bu temel tekniklerin yanı sıra rol oynama ve ev ödevleri teknikleri de kullanılmıştır. Programın öğretici yönü ağır basmış, ancak akranların birbirleriyle etkileşimleri ve tartışılan konularla ilgili yaşantılarını paylaşımlarına da olanak sağlanmıştır.

1. OTURUM

Süre: 90 Dakika

Amaç: Kaygının ne olduğunu ve yaşamımıza etkisi konusunda bilinçlenmeleri.

Davranışsal Amaçlar:

1. Kaygı durumuna ilişkin anlayış geliştirme
2. Kaygı duygusunu tanımlayabilme.
3. Hangi durumlarda kaygılandığımızı farkına varma

İşlem:

İlk oturumda akran grubuyla tanışılmış, programın amaçları açıklanmış, sürece ilişkin ilkeler ve kurallar anlatılmıştır. Çalışmalara devam konusu özellikle vurgulanmıştır.

Kaygının ne olduğunu daha iyi anlayabilmeleri için hangi durumlarda bireylerin kaygılandığına ilişkin soru sorularak öğrencilerin cevaplandırması istenmiştir. Bu konu üzerine görüşler alınmış ve hangi durumların bireylerin kaygı yaşamasına neden olduğuna yönelik açıklamalarda bulunularak gerekli farkındalık oluşturulmuştur.

Yaşanılan kaygı durumunun öğrencilerin hayatlarını nasıl etkilediği üzerine soru sorularak yaşantıları paylaşılmış, daha sonra açıklayıcı bilgiler sunulmuştur.

Kaygı durumu, hangi durumların bireylerin kaygı yaşamada etkili olduğu, yaşanılan kaygının hayatı nasıl etkilediği üzerine gerekli konuşmalar ve paylaşımlarda bulunulduktan sonra umut aşılama konusunda kendinden referans vererek çalışma sonunda oturumun değerlendirilmesi yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

2. OTURUM

Süre: 90 Dakika

Amaçlar:

1. Akranların kaygı-performans arasındaki ilişki konusunda bilinçlenmeleri
2. Düşünce-duygu-davranış arasındaki ilişki konusunda bilinçlenmeleri

Davranışsal Amaçlar:

1. Kaygı-performans ilişkisini kavrama.
2. Kaygının başarı üzerindeki etkisini fark edebilme.
3. Kaygının hangi durumlarda faydalı-zararlı olduğunu öğrenme.
4. Kaygılandığımızda vücudumuzda meydana gelen değeriklikler fark etme.
5. Duygularımızı nasıl olduğu konusunda anlayış geliştirme.
6. Düşünce ve bilgilerin kaygı üzerindeki etkisini kavrama
7. Düşünce-duygu-davranış arasındaki ilişkiyi öğrenme.

İşlem:

İkinci oturumda akranlara kaygının hangi durumlarda yaralı-zararlı olduğuna ilişkin paylaşımlar sağlanarak kaygının öğrenme için gerekli olduğu akranlara anlatılmıştır. Daha sonra kaygı ile performans arasındaki ilişkin yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Düşük-yüksek-normal kaygının öğrenme üzerindeki etkileri anlatıldıktan sonra akranların düşünceleri paylaşılmıştır. Kaygının kontrol

edilebilir bir duygu olduğu anlatılarak bu durumun kaygı-performans grafiği ile ilişkilendirilmesi sağlanmıştır.

Daha sonra kaygı yaşadığımız durumlarda bedenimizde meydana gelen değışiklikleri fark etmelerine ilişkin form dağıtılmış ve sonuçları paylaşılmıştır. Bu paylaşımdan sonra kaygının bedenimiz üzerindeki etkilerine yönelik gerekli bilgiler verilerek gerekli farkındalık oluşturularak bunun sebeplerine yönelik bilgiler verilmiştir.

Duygularımızın, bilgilerimizin kaygı duygusu üzerindeki etkilerini hakkında bilgi verdikten sonra duygu-düşünce-davranışlarımız arasındaki farkındalıklarının artırılabilmesi için örnek bazı olaylara ilişkin roller verilerek canlandırma yapılmıştır. Duygu, düşünce ve davranışlarımızın nasıl birbiri ile ilişki içinde oldukları anlatılmış, bu durumların bireylerin kaygı yaşadığı durumlarda nasıl etkilediği akranlara anlatılarak öğrenmeleri sağlanmıştır.

Daha sonra ise duygu, düşünce ve davranışların (bedenin) nasıl düzenleneceğinin diğer oturumlarda tek tek ele alınarak gerekli düzenleme çalışmalarının yapılacağı öğrencilere anlatılmıştır. Kaygının aslında öğrenme için gerekli olduğu, önemli olanın kaygı durumunu kontrol altında tutulması olduğu öğrencilere anlatılarak paylaşımları sağlanmıştır.

3. OTURUM

Süre: 90 Dakika

Amaç: Düşünsel anlamda düzenleme becerisini kazanmaları

Davranışsal Amaçlar:

1. Kaygı dilini kavrama.
2. Etiketçi dili, kutuplaşmış dili, -meli, -malılı dili, çevrenin ipoteğini girmiş dili kavrama.
3. Düşüncelerin akış hızını fark etme.
4. Durup düşünme becerisini uygulayabilme.

5. Temkinlilik dilini kavrama.
6. Kaygı dili ile temkinlilik dili arasındaki farkı ayırt edebilme.
7. Temkinlilik dilini uygulayarak davranış haline dönüştürebilme.

İşlem:

Üçüncü oturumda akranlarla kaygı dilini n nasıl bir yapısı olduğuna ilişkin bilgiler sunulmuştur. Özellikle kullandığımız dilimizin kaygı durumunun oluşmasında nasıl etkili olduğunu daha iyi kavraya bilmeleri için canlandırma çalışması yapıldı. Bu çalışmadan sonra kaygı dili içinde yer alan etiketçi dilin, kutuplaşmış dilin, -melili, malılı dilin, çevrenin ipoteğine girmiş dilin özellikleri akranlara anlatılarak paylaşımları sağlanmıştır. Bu tür kullanılan dillerin kaygı durumunun oluşmasında nasıl etkili olduğu öğrencilere anlatılmıştır.

Düşüncelerin akış hızı hakkında bilgi verilerek kaygı dilinin nasıl refleksif ve otomatik bir sürece sahip olduğu anlatılmıştır. Bu olgular karşısında farklı ve daha gerçekçi düşünülebilse, aynı olgular karşısında daha farklı bir dilin ediniminin kolaylaşacağı açıklandıktan sonra düşüncelerin akış hızını kontrol etmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Daha sonra kaygı diline alternatif olan temkinlilik dilinin özellikleri hakkında bilgi verilerek kaygı dilinin nasıl temkinlilik dili haline dönüştürüleceğine ilişkin çalışmalar yapılmıştır.

3. oturumun vurgusu daha çok kaygı dilinin yerine daha olumlu olan temkinlilik dilinin nasıl kullanılabileceğini öğrencilerin kavramasına yönelik olmuştur.

4. OTURUM

Süre: 90 Dakika

Amaç: Düşüncelerimizi A-B-C' sini öğrenmeleri

Davranışsal Amaçlar:

1. Başlatan Olay – içsel konuşma – duygusal sonuç ilişkisini kavrama.

2. İçsel konuşmaların, bilgilerin, mantık dışı inançların kaygının oluşmasındaki rolünü fark edebilme.
3. Düşüncelerimizin A-B-C'sini irdeleme becerisini kazanabilmeleri
4. İrdelenen düşünce sisteminde mantık dışı inançların, içsel konuşmaların yerine daha olumlu düşünce yapısını koyabilme.
5. İrdeleme yönteminin sonunda yaşanan yeni duyguyu fark edebilme.
6. Yaşanılan yeni duygu ile eski duygu (kaygı) arasındaki durumu fark edebilme.
7. Örnek olaylar üzerinde çalışarak düşünce sistemini yeniden düzenleyebilme.
8. Yaşadıkları kaygı durumundaki A-B-C düşünce sistemini öğrenerek gerekli düzenlemeleri yapabilme becerisini kazanma.

İşlem:

Akran grubuyla öncelikle düşünce sistemimizin temelinde yatan başlatan olaylar (A), duygusal sonuçlar (C) ve bu duygusal sonuçların oluşmasında esas etken olan olaylara ilişkin geliştirdiğimiz içsel konuşmalarımız, mantık dışı inançlarımız (B) öğretilmiştir. Bizim kaygı yaşamamıza neden olan olayın yaşadığımız olayların değil; yaşadığımız olaylara ilişkin geliştirdiğimiz düşüncelerimizin olduğu anlatılarak bu düşünce sistemini öğrenmeleri sağlanmıştır.

Daha sonra ise kaygı yaşanılmasına neden olan içsel konuşmalarını ve mantık dışı inançların nasıl irdeleneceği, bunların yerine daha olumlu düşüncelerin, mantıklı düşüncelerin nasıl yerleştirileceği yani irdeleme yöntemi anlatılarak sonucunda nasıl duyguların oluşacağı anlatılmıştır. Önceden hazırlanmış örnek olaylar üzerine çalışarak öğrencilerin iyice kavramaları sağlanmıştır. Örnek olaylarla ilgili çalışmalar sona erdikten sonra akranların kendi kaygı durumlarının düşünce sistemini oluşturmaları istenip, irdemeleri yapılmıştır. Bu çalışmaların sonunda paylaşımlar sağlanmıştır.

Bu oturumun vurgusu düşünce sistemimizin A-B-C'si kavramaları ve sonucunda D-E'sini uygulama becerilerini kazanmaya yönelik olmuştur. Bu A-B-C ve sununda D-E sisteminin kendi kaygı durumlarında kullanmalarına yönelik çalışmalar olmuştur.

5. OTURUM

Süre: 90 Dakika

Amaçlar: 1. Zihinsel resimlerde düzenlemeyi öğrenme
2. Gerçekçi hedefler koyabilme

Davranışsal Amaçlar:

1. Resimlerle düşünme özelliğini kavrama
2. Kaygı durumundaki zihinsel resimlerin özelliklerini fark edebilme
3. Zihinsel resimleri parlaklaştırıp loşlaştırabilme
4. Zihinsel resimleri renklendirip siyah-beyazlaştırabilme
5. Zihinsel resimleri büyültüp küçültebilme
6. Zihinsel resimlerin içinde dışında olabilme
7. Zihinsel resmi film gibi ileri-geriye sarma becerisini kazanma
8. Amaçlarının gerçekçi amaç olup olmadığını fark edebilme
9. 10 yıl, 1 yıl, 6 ay, 3 ay sonraki hedeflerini koyabilme
10. Hedefleri doğrultusunda günlük ve haftalık planlarını uygulayabilme

İşlem:

Beşinci oturumda akran grubuna resimlerle düşünme özelliği konusunda bilgi verildi beynimizin önemli özellikleri arasında resimlerle düşünme özelliğinin geldiği, resimlerle düşünme yetisinin kelimelere dayalı düşünme yetisinden daha önde geldiği anlatıldı. Yaşadığımız olayları gerçekten yaşarken resmettiğimiz gibi

canlandırır, hisseder ve aynı güçte olmasa da tekrar yaşayabileceğimiz, o olayla ilgili gelişmiş olabilecek tüm anlamları, yorumları, düşünceleri ve inançları özetleyen bir uyarıcı haline dönüştüğü anlatıldı. Eğer zihnimizdeki resmin özelliklerini değiştirebilirsek yaşadığımız çöküntü, kaygı duygusunu azaltmayı veya başka duygu haline dönüştürebileceğimiz anlatıldı.

Yaşanılan kaygı resminin özellikleri anlatılarak bu resmin nasıl değiştirileceği konusunda akranlara bilgiler verildi. Özellikle kaygı yaşadığımız resimsel düşünmede resmin parlak, renkli, büyük ve resmin içinde olduğumuzu ve bu durumunda bizim yaşadığımız kaygının üst düzeyde olmasında önemli etken olduğu anlatıldı. Resimsel düşünmede kaygı resminin matlaştırılması, küçültülmesi, renklerinin soldurulması, olayın dışında kalınmasına yönelik egzersizler yaptırılarak beceriyi öğrenmeleri sağlanmıştır. Kısaca resimsel düşünme üzerinde oynama, düzenleme becerisi öğretilmiştir.

Daha sonra koyulan hedeflerin öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda değil de başka bireylerin istekleri doğrultusunda koyulduğu zaman nasıl kaygı olarak geri döndüğü anlatılmıştır. Daha gerçekçi hedef koymanın başarıyı nasıl olumlu yönde etkilediğine ilişkin bilgiler verilmiştir. Her gün yapılan çalışmaların öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik olup olmadığı tartışıldıktan sonra hedef koyarken ve bu hedefleri gerçekleştirirken dikkat edilmesi gereken noktalar üzerine akranlara bilgi verilmiştir. Gerekli bilgilendirme çalışmasından sonra kendilerine ilişkin 10 yıllık, 1 yıllık, 6 aylık, 1 aylık 1 haftalık hedefler koymaları konusunda yardımcı olunarak gerekli adımların nasıl atılacağına ilişkin beraber çalışılmış, dikkat edilmesi gereken noktalar kavratılmıştır.

6. OTURUM

Süre: 90 Dakika

Amaç: Gevşeme tepkisini öğrenme

Davranışsal Amaçlar:

1. Nefes egzersizlerinin kaygının kontrolü üzerindeki etkisini kavrayabilme

2. Diyafram nefesini doğru olarak alabilme
3. Kaygının yaşanıldığı durumlarda nefes egzersizlerini kullanabilme
4. Nefes egzersizi ile düşünsel olarak rahatlamayı birlikte kullanabilme

İşlem:

Altıncı oturumda kaygı duygusu ile baş etmede fizyolojik yapımızın gerginlikten arındırılmasında gevşeme egzersizlerinin önemi hakkında bilgi verildi. Kaygı durumunda alınan nefesin özellikleri anlatıldıktan sonra doğru nefes alımının beden rahatlamasında nasıl etkili olduğu akranlara anlatılmıştır. Doğru nefes alınmasının yani diyafram nefesinin nasıl alınacağı, özellikleri öğrencilere öğretildikten sonra uygulamalara geçilmiştir. Uygulamalar yapılırken nelere dikkat edilmesi gerektiği öğrencilere anlatılmıştır.

Doğru nefes alımı öğretildikten sonra nefes egzersizleri alınırken güzel olayların düşünülmesiyle, olumlu zihinsel canlandırılmalarla daha da etkili biçimde kullanılacağı öğretilerek uygulamalar yapılmıştır.

6. oturumun vurgusu daha çok doğru nefes alınmasını öğretme, nefes kontrolü ile bedeni kontrol etmeyi öğrenme üzerine odaklanmıştır.

7. OTURUM

Süre: 90 Dakika

Amaç: Uyku kalitesini arttırmayı, beslenme yollarını, fiziksel egzersizin önemini öğrenme

Davranışsal Amaçlar:

1. Uyku kalitesinin arttırılmasını kavrama
2. Uyku kalitesini arttırma yollarını öğrenebilme
3. Sağlıklı beslenme yöntemlerini öğrenme
4. Aşırı strese karşı beslenme yollarını kavrama

5. Fiziksel egzersizin kaygı üzerindeki olumlu etkilerini kavrama
6. On dakikalık fiziksel egzersiz programını uygulayabilme

İşlem:

Bu oturumda önce akranlara kaliteli bir uykunun gereklilikleri anlatıldıktan sonra kaliteli uykunun sağlanabilmesi için neler yapılabileceği hakkında bilgi verilmiştir.

Daha sonra ise beslenmenin önemi hakkında konuşulmuş; neleri, niçin, nasıl yemeleri gerektiği konusunda bilgiler verilmiştir. Daha sonra aşırı stresten korunmak için nasıl beslenilmesi gerektiği konularında öğrencilere bilgiler verilmiştir. Yapılan yanlış beslenmenin kendilerini nasıl olumsuz etkilediği hakkında bilgi verilerek aradaki farklılığı kavramaları sağlanmıştır. Bunların ardından nasıl bir beslenme yöntemi sergileyebilecekleri üzerine paylaşımlarda bulunulmuştur.

Yapılan fiziksel egzersizlerin gerginliği azaltmada önemli etkiye sahip olduğu anlatıldıktan sonra bu konuda neler yapabilecekleri konusunda paylaşımlarda bulunulmuştur. Daha sonra ise öğrencilere Nebraska Üniversitesinin 10 dakikalık egzersiz programı dağıtılarak bu egzersiz programı üzerine paylaşımlarda bulunulmuştur.

Bu son oturumda daha çok yaşanan kaygı, stres durumlarından uzak kalmalarında yardımcı olacağı düşünülen uyku kalitesi, beslenme biçimi ve fiziksel egzersiz yolları üzerine bilgiler verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğinin katkısını incelemeye yönelik olarak yapılan araştırmada; ilk olarak akran rehber

grubunun demografik özelliği incelenmiştir. Tablo 1’de akran rehberliği yapan grubun demografik niteliği açıklanmıştır.

Tablo- 1
Akran Grubunun Demografik Özellikleri

	n	%
Cinsiyet		
Kız	6	50,0
Erkek	6	50,0
Bölüm		
Sözel	4	33,3
Eşit Ağırlık	4	33,3
Sayısal	4	33,3

Akran grubunun demografik nitelikleri açısından dağılımları yani “genel görünüm tablosu” verilmiştir. Akran grubunun genel görünümüne baktığımızda akran rehberi olarak eğitim verilecek olan grubun homojenliğinin sağlanması için kız-erkek sayıları, sözel-sayısal-eşit ağırlık bölüm sayıları eşit tutulmuştur. Akran Grubunun %50’sinin (6 kişi) kız öğrencilerden, %50’sinin (6 kişi) erkek öğrencilerden oluşturulduğu görülmektedir. Toplam 12 kişi olan akran grubunun %33.3’ü (4kişi) sözel bölüm, %33.3’ü (4 kişi) sayısal, %33.3’ü (4 kişi) eşit ağırlık öğrencisidir.

Öğrencilerin eğitim sürecinden önceki ve sonraki tutumlarındaki değişikliğine yani Sınav Kaygısı konusunda yardım becerisini ne kadar kavraya bildiklerine; Sınav kaygısı ve Baş Etme Becerisi Eğitimden önce ve sonra uyguladığımız Sınav

Kaygısı Envanteri'nden aldıkları puanlarının karşılaştırılması ile bakılmıştır. Bu karşılaştırma için 7 hafta süren eğitim sürecinden önce öntest uygulanmış, eğitim süreci bittikten sonra da sontest uygulanarak veriler incelenmiştir.

Verilerin analizinde SPSS for windows istatistik programı kullanılmış ve sonuçların yorumlanmasında en düşük .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Akran rehberlerinin Sınav Kaygısı ve Baş Etme Becerisi konusundaki eğitimlerinden önce ve sonra uygulanan sınav tutum envanterinden adlıları puanlar arasında fark olup olmadığına “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” ile bakılmıştır.

Akran grubunun sınav kaygısı ile baş etme becerisi eğitim sürecinin değerlendirilmesinde Sınav Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutları da yani kuruntusal, duyuşsallık, tüm test puanları ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler Tablo-2a, Tablo 2-b ve Tablo-2c'de sunulmuştur.

Tablo- 2a
Akran Grubunu Sınav Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest Kuruntu
Alttest Puanları

Öntest-Sontest		N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Kuruntu Puanı	Negatif Sıra	12	6.50	78	3.07	.002
	Pozitif Sıra	.00	.00	.00		
	Eşit Sıra	-	-	-		

Tablo 2a'da görüldüğü gibi akran grubuna 7 haftalık sınav kaygısı ile baş etme becerisine yönelik eğitim öncesi ve eğitim sonrasında yapılan sınav tutum ölçeği sonuçlarını kuruntu alttesti puanları açısından değerlendirildiğinde;

Akran grubunun sınav kaygısı envanteri kuruntu alttestinden aldıkları puan sıra ortalamalarına bakıldığında eğitim öncesi ve sonrası binde 2 düzeyinde (.002) anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($z=3.07$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre akran grubuna verilen sınav kaygısı

ile baş etme becerisi eğitiminin grubun kuruntusal boyutta kaygılarının azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo- 2b

Akran Grubunu Sınav Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest Duyuşsallık Alttest Puanları

Öntest-Sontest		N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	P
Duyuşsallık Puanı	Negatif Sıra	12	6.50	78	3.07	.002
	Pozitif Sıra	.00	.00	.00		
	Eşit Sıra	-	-	-		

Tablo 2b'ye bakıldığında akran grubuna 7 haftalık sınav kaygısı ile baş etme becerisine yönelik eğitim öncesi ve eğitim sonrasında yapılan sınav tutum ölçeği sonuçları duyuşsallık alttesti puanları boyutunda değerlendirildiğinde;

Akran grubunun sınav kaygısı envanteri duyuşsallık alttestinden aldıkları puan sıra ortalamalarına bakıldığında eğitim öncesi ve sonrası binde 2 düzeyinde (.002) anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($z=3.07$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre akran grubuna verilen sınav kaygısı ile baş etme becerisi eğitiminin grubun duyuşsallık boyutunda kaygılarının azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo- 2c

Akran Grubunu Sınav Tutumu Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest Toplam Puanları

Öntest-Sontest		n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Toplam Puanı	Negatif Sıra	11	6.27	69	2.36	.018
	Pozitif Sıra	1	9	9		
	Eşit Sıra	-	-	-		

Tablo 2c'ye bakıldığında akran grubuna 7 haftalık sınav kaygısı ile baş etme becerisine yönelik eğitim öncesi ve eğitim sonrasında yapılan sınav tutum ölçeği sonuçları toplam puanlar boyutunda değerlendirildiğinde;

Akran grubunun sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları tümtest puan sıra ortalamalarına bakıldığında eğitim öncesi ve eğitim sonrası binde 18 düzeyinde (.018) anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($z=2.36$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre akran grubuna verilen sınav kaygısı ile baş etme becerisi grubun genel olarak sınav kaygısının azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

Akran grubuna verilen 7 haftalık sınav kaygısı ile baş etme becerisini kazandırmaya yönelik verilen eğitim çalışması sonucunda akran grubunda yer alan öğrencilerin tümtest, kuruntusal, duyusdallık boyutlarında sınav kaygısının önemli ölçüde azaldığını ve verilen eğitimin başarılı bir biçimde tamamlandığı söylenilebilir. Yani kendi arkadaş grubuna yardım edecek olan akran grubunun 7 haftalık sınav kaygısı eğitimini başarıyla tamamladıklarını söylenilebilir.

Daha sonra deney grubu ve kontrol grubu olarak belirlenen öğrencilere (120 deney 120 kontrol) sınav kaygısı durumlarını ölçmeye yönelik öntest uygulanmıştır.

Öntest uygulamasından sonra deney grubu olarak seçilen öğrenci grubuna Sınav Kaygısı ve Baş Etme Becerisi konusunda eğitimden geçirilen akranları tarafından yedi haftalık Sınav Kaygısı ve Baş Etme Becerisi konusunda eğitim verilmiştir. Diğer kontrol grubuna ise Kırşehir Lisesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri yıllık planında yer alan çalışmaların dışında bir çalışma yapılmamıştır. Deney grubuna uygulanan eğitim bittikten sonra deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır.

Yapılan araştırmanın sonucunda öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS for windows istatistik programı kullanılmış ve sonuçların yorumlanmasında en düşük .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest ortalamalar arasında fark olup olmadığına “t-testi” ile bakılmıştır.

Öğrencilerin eğitim sürecinden önceki ve sonraki tutumlarındaki değişikliğe; Sınav kaygısı ve Baş Etme Becerisi Eğitimden önce ve sonra uygulayacağımız Sınav Kaygısı Envanteri puanlarının karşılaştırılması (öntest-sontest) ile bakılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Tablo 3a
Deney Grubu Kuruntu Puanları Öntest-Sontest Karşılaştırılması

	N	Art. Ort.	S	sd	t	p
Öntest	120	2.24	,58	119	11.58	,000
Sontest	120	1.64	,40			

Korelasyon: .33

Tablo 3a'ya bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı envanteri kuruntu alttestinden aldıkları puanları görülmektedir. Akran grubunun sınav kaygısı ile baş etme becerisini kazandırmaya yönelik verdiği eğitim çalışması sonucunda kuruntusal boyuttaki kaygılarında binde bir (.000) düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t=11.58$, $p<.05$).

Deney grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısını gidermeye yönelik akran rehberliği eğitim çalışması öncesi kuruntu alttestinden aldıkları kaygı puanlarının ortalaması 2.24 iken, sınav kaygısını azaltmaya yönelik akran rehberliğinden sonra kuruntu alttestinden aldıkları kaygı puanlarının ortalaması 1.64'e düştüğü görülmektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında akran rehberliğinin deney grubunda yer alan öğrencilerin kuruntusal kaygıların azalmasında etkili olduğunu söylenilebilir.

Tablo3b**Deney Grubu Duyuşsalık puanı Öntest-sontest Karşılaştırması**

	N	Art. Ort.	S	sd	T	p
Öntest	120	2.47	,57	119	18.31	.000
Sontest	120	1.72	,34			

Korelasyon: .62

Tablo 3b'ye bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı envanteri duyuşsalık alttestinden aldıkları puanları görülmektedir. Akran grubunun sınav kaygısı ile baş etme becerisini kazandırmaya yönelik verdiği eğitim çalışması sonucunda duyuşsalık boyutundaki kaygılarında binde bir (.000) düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t=18.31$, $p<.05$).

Deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısını gidermeye yönelik akran rehberliği eğitim çalışması öncesindeki duyuşsalık alttesti puanı ortalaması 2.47 iken, akran rehberliği çalışması sonucunda duyuşsalık alttesti puanı ortalaması 1.72'ye düştüğü görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, akran rehberliğinin deney grubunda yer alan öğrencilerin duyuşsalık boyutta yaşadıkları kaygıların azalmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo3c**Deney Grubu Toplam Puan Öntest-Sontest Karşılaştırması.**

	N	Art. Ort.	S	sd	T	p
ÖnTest	120	2.39	,544	119	16.62	.000
SonTest	120	1.69	,339			

Korelasyon: .53

Tablo 3c'ye bakıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı envanteri tümtest puanları görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısını gidermeye yönelik akran rehberli eğitim çalışması öncesi sınav

kaygısı tümtest puanlarının ortalaması 2.39 iken, akran rehberliği eğitim çalışması sonrasında tümtest puanlarının ortalaması 1.69'a düşmüştür.

Akran grubunun sınav kaygısı ile baş etme becerisini kazandırmaya yönelik verdiği eğitim çalışması sonucunda sınav kaygılarında binde bir (.000) düzeyinde anlamlı bir azalmanın olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde akran rehberliğinin deney grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygılarının azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4a
Kontrol Grubu Kuruntu Puanı Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Art. Ort.	S	Sd	t	p
Öntest	120	2.17	,60	119	3.45	.001
Sontest	120	1.94	,44			

Korelasyon: .02

Tablo 4a'ya bakıldığında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı envanteri kuruntu alttestinden aldıkları puanları görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere okul rehber öğretmenin (psikolojik danışmanı) sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışma öncesi kuruntu alttesti puanlarının ortalaması 2.17 iken, çalışma sonrası kuruntu alttest puanlarının ortalaması 1.94'e düşmüştür.

Öntest-sontest sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı envanteri kuruntu alttestinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakıldığında binde bir (.001) düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t=3.45$, $p<.05$). Yani okul rehber öğretmenin okul rehberlik hizmetleri yıllık çalışma planı doğrultusunda gerçekleştirdiği sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışması öğrencilerin kuruntusal boyutta kaygılarının azalmasında etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 4b
Kontrol Grubu Duyuşsallık Puanı Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Art. Ort.	S	Sd	t	p
Öntest	120	2.29	,57	119	4.80	.000
Sontest	120	1.99	,36			

Korelasyon: .01

Tablo 4b'ya baktığımızda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı envanteri duyuşsallık alttestinden aldıkları puanları görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere okul rehber öğretmenin (psikolojik danışmanı) sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışma öncesi duyuşsallık alttesti puanlarının ortalaması 2.29 iken, çalışma sonrası duyuşsallık alttest puanlarının ortalaması 1.99'a düşmüştür.

Öntest-sontest sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı envanteri duyuşsallık alttestinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakıldığında binde bir (.001) düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t=4.80$, $p<.05$). Yani okul rehber öğretmenin okul rehberlik hizmetleri yıllık çalışma planı doğrultusunda gerçekleştirdiği sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışması öğrencilerin duyuşsallık boyuttaki kaygılarının azalmasında etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 4c
Kontrol Grubu Tümtest Puanı Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Art. Ort.	S	Sd	t	p
Öntest	120	2.25	,53	119	4.89	.000
Sontest	120	1.97	,35			

Korelasyon: .04

Tablo 4c'ye bakıldığında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı envanteri tümtest puanları görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere okul

rehber öğretmenin (psikolojik danışmanı) sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışma öncesi tümtest puanlarının ortalaması 2.25 iken, çalışma sonrası tümtest puanlarının ortalaması 1.97'ye düşmüştür.

Öntest-sontest sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı envanterinden aldıkları tümtest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakıldığında da binde bir (.001) düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t=4.89$, $p<.05$). Yani okul rehber öğretmenin (psikolojik danışmanının) okul rehberlik hizmetleri yıllık çalışma planı doğrultusunda gerçekleştirdiği sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışması öğrencilerin sınav kaygılarının azalmasında etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 5a

Deney-Kontrol Grubunun Tümtest Puanları Öntest-Sontest Karşılaştırılması

Gruplar		n	Art. Ort.	S	sd	t	p
Ön Test	Deney Grubu	120	2.39	.54	238	1.71	.17
	Kontrol Grubu	120	2.25	.54			
Son Test	Deney Grubu	120	1.69	.33	238	6.20	.001
	Kontrol Grubu	120	1.99	.35			

$P>.05$ Anlamlı Fark

Tablo 4a'daki deney-kontrol gruplarının tümtest puanlarına bakıldığında, deney grubunun tümtest puanlarının (Art. Ort.=2.39) kontrol grubunun tümtest puanlarından (Art. Ort.= 2.25) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubu ile

kontrol grubu tümtest puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığına bakıldığında farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=1.71$, $p>.05$).

Deney ve Kontrol gruplarının sontestteki tümtest puanları ortalamalarına bakıldığında kontrol grubunun tümtest puanlarının (Art. Ort.= 1.99) deney grubunun tümtest puanlarından (Art. Ort.= 1.69) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney-kontrol gruplarının tümtest puanları arasındaki farkın binde bir ($t=6.9$), $P<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarıyla yapılan çalışmalar sonunda öntestten aldıkları tümtest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakta iken, son test tümtestinden aldıkları puanların ortalamalarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak akran grupları tarafından verilen sınav kaygısını azaltmaya yönelik akran rehberliğinin tümtest boyutunda kaygıyı azaltmada oldukça etkili olduğu söylenilebilir.

Tablo 5b
Deney-Kontrol Grubunun Kuruntu Alttest Puanları Öntest-Sontest
Karşılaştırılması

Gruplar		n	Art. Ort.	S	Sd	t	P
Ön Test	Deney Grubu	120	2.24	.57	238	1.20	.22
	Kontrol Grubu	120	2.29	.57			
Son Test	Deney Grubu	120	1.64	.40	238	6.9	.000
	Kontrol Grubu	120	1.99	.36			

$P>.05$ Anlamlı Fark

Tablo 4b'deki deney-kontrol gruplarının kuruntu alttest puanlarına bakıldığında, deney grubunun kuruntu alttest puanlarının (Art. Ort=2.47) kontrol grubunun kuruntu alttest puanlarından (Art. Or.t= 2.29) daha yüksek olduğu

görülmektedir. Deney grubu ile kontrol grubu kuruntu alttest puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığına bakıldığında farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=1.20$, $p>.05$).

Deney ve Kontrol gruplarının son testteki kuruntu alttesti puanları ortalamalarına bakıldığında kontrol grubunun kuruntu alttest puanlarının (Art. Ort.= 1.99) deney grubunun kuruntu alttesti puanlarından (Art. Ort.= 1.64) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney-kontrol gruplarının kuruntu puanları arasındaki farkın binde bir ($t=6.9$), $P<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarıyla yapılan çalışmalar sonunda öntestten alıkları kuruntu alttest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakta iken, son test kuruntu alttestinden aldıkları puanların ortalamalarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak akran grupları tarafından verilen sınav kaygısını azaltmaya yönelik akran rehberliğinin kuruntusal boyutta kaygıyı azaltmada oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 5c

Deney-Kontrol Grubunun Duyuşsal Puanları Öntest-Son Test Karşılaştırılması

Gruplar		n	Art. Ort.	S	Sd	t	p
Ön Test	Deney Grubu	120	2.47	.58	238	2.45	.015
	Kontrol Grubu	120	2.17	.60			
Son Test	Deney Grubu	120	1.72	.34	238	4.29	.000
	Kontrol Grubu	120	1.94	.44			

$P<.05$ Anlamlı Fark.

Tablo 4c'deki deney-kontrol gruplarının duyuşsal alttest puanlarına bakıldığında, deney grubunun duyuşsal alttest puanlarının (Art. Ort=2.27) kontrol grubunun kuruntu alttest puanlarından (Art. Ort= 2.17) daha yüksek olduğu

görülmektedir. Deney grubu ile kontrol grubu kuruntu alttest puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olamadığına bakıldığında farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t=2.45$, $p<.05$). Sınav kaygısını azaltmaya yönelik yapılacak çalışmalardan önce deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek duyusallık boyutunda kaygı yaşadığı söylenebilir. Deney ve kontrol grupları random yöntemiyle tesadüfi olarak seçilmiş olmalarına rağmen duyusallık boyutunda deney grubunun kontrol grubundan daha kaygılı oldukları görülmektedir.

Daha sonra Kaygıyı azaltmaya yönelik yapılan eğitim çalışmalarından sonra deney ve kontrol gruplarının sontestteki duyusallık alttesti puanları ortalamalarına bakıldığında kontrol grubunun kuruntu alttest puanlarının (Art. Ort.= 1.94) deney grubunun duyusallık alttesti puanlarından (Art. Ort.= 1.72) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney-kontrol gruplarının duyusallık puanları arasındaki farkın binde onbeş (.015) düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t=6.9$, $P<.05$).

Deney ve kontrol gruplarıyla yapılan çalışmalar sonunda öntestten aldıkları duyusallık alttest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca sontest duyusallık alttestinden aldıkları puan ortalamalarında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hem deney grubunun duyusallık öntest-sontest puanları arasındaki fark ile (2.47'den 1.72'ye düşmüş) kontrol grubunun duyusallık öntest-sontest puanları (2.17'den 1.94) arasındaki farklara bakıldığında deney grubunun puanları arasındaki düşüş farkının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak akran grupları tarafından verilen sınav kaygısını azaltmaya yönelik akran rehberliğinin duyusallık boyutta kaygıyı azaltmada daha etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde dördüncü bölümde yer alan bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğin katkısını ortaya koymaktır. Deney ve kontrol gruplarının sınav kaygısı durumları akran rehberliği çalışma süreci öncesinde ve sonrasında sınav kaygısı ölçeği puanlarına göre ölçülmüştür. Bu durum ayrı ayrı denencelerle de ifade edilmiştir. Sınav kaygısı düzeylerinin ölçülmesinde alt boyutlarda da ölçülmesinin sebebi sınav kaygısının hem kuruntusal boyutta, hem duyuşsal boyutunda, hem de tüm test puanları açısından da bir farklılık oluşturup oluşturmadığını düşüncesinden hareket edilmiştir. Akran grubu tarafından verilen sınav kaygısı kontrol becerisi eğitiminin deney grubunun sınav kaygısı düzeyi hem kuruntusal hem duyuşsal hem de tüm test puanları açısından azalmasında etkili olacağı düşünülmüştür.

Özetle akran rehberliği çalışmasının öğrencilerin sınav kaygısı durumları üzerindeki etkileri elde edilen sonuçlarla birlikte tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Akran Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı İle Baş Etmelerinde Akran Rehberliğinin Katkısına İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumu

Bu araştırmanın amacı, üniversite giriş sınavına hazırlanan Lise 3 (11. sınıf) öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısıyla baş edebilmelerinde akran rehberliğinin yani akran yardımının katkılarını ortaya koymaktır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular bu amacın yani lise 3 (11. sınıf) öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğinin etkili olduğunu ortaya koymuştur (Bkz. Tablo-3a, Tablo-3b ve Tablo-3c). Akran rehberliği Lise 3 (11. sınıf) öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş atmalarında hem kuruntusal hem duyuşsal hem de tüm test puanları

açısından test edilmesi ve üç düzeyde de kaygının azalmasının tespit edilmesi akran rehberliğinin etkililiğine ilişkin güven verici bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu üç bulguya dayanarak akran rehberliğinin lise 3 (11. sınıf) öğrencilerinin sınav kaygısıyla baş etmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ilgili araştırmalar başlığı altında sunulan bazı araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Vaughn, Bos ve Schumm (1996) akran öğretiminin sözlü problem çözmede ve sınava hazırlanmada öğretmene yardımcı bir yöntem olduğunu, Araki (1989) okuldaki risk altındaki çocukların eğitilerek akran danışmanları konumuna getirilerek okuldaki anlaşmazlıkların çözülmesinde yardımcı oldukları, Reardon (1990) okulda başarısız olan öğrencilerin akan yardımıyla akademik deneyimlerinin ve sınıf notu ortalamalarının olumlu olarak etkilendiğini, Howkins (1992) akran danışmanlığı programına katılarak yardım alan lise öğrencilerinin motivasyonlarının ile akademik ve sosyal benlik kavramlarının arttığını, Ruge (1996) öğrencilerin okuma yazma öğrenmelerinde ve grup içinde okuma yazma yemelinin oluşturulmasında akran yardımının katkı sağladığını, Uthley ve diğerleri (1997) sınıf çapında akran eğitimi 500'den fazla öğrenciye öğretmenlik yapan 65 öğretmen tarafından kullanıldığını ve tüm bölgede hem genel hem özel eğitime olumlu katkılar sağladığını, Ladyshevsky (2000) tıp öğrencilerinin klinik problemleri çözmede karşılıklı akran desteği ile öğrenme metodunun öğrencileri başarıya ulaştırdığını, Öner (1999) İlköğretimde Rehberlik kitabının "Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi" bölümünde çatışma çözme yöntemlerinin bir tanesinin de akran arabuluculuğu olduğunu, Nazlı (2003) "Gönüllü Arkadaş Ekibi" adı ile çalışan akran yardımcılığı çalışmasının okuldaki öğrencilere yardımcı olduğunu, Cardenas ve diğerleri (1991) coca-cola değerli gençlik programında uyguladıkları dikey-yaş akran eğitimi modeliyle öğrencilerin akademik becerilerinde ve okula karşı tutumlarında olumlu sonuçlar elde edildiğini ortaya koymuşlardır.

Ayrıca Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi yıllık çalışmaları doğrultusunda sunulan sınav kaygısı eğitim çalışmaları da ele alınmış; Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Servisi tarafından sunulan sınav kaygısı ile baş etme çalışmalarının da etkili olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo-4a, Tablo-4b ve Tablo-4c).

Gerek akran rehberleri tarafından sunulan gerekse Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi tarafından sunulan sınav kaygısı ile baş etme becerisi eğitimi çalışmalarının etkili olduğu ortaya konulmaktadır.

Akran rehberleri ile Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi tarafından gerçekleştirilen sınav kaygısı ile baş etme becerisi eğitim çalışmalarının etkililik düzeylerine bakıldığında elde edilen sonuçların akran rehberleri lehine olduğu ortaya konmuştur (Bkz. Tablo-5a, Tablo-5b ve Tablo-5c). Akran rehberleri ile sunulan sınav kaygısı ile baş etme becerisi eğitim çalışmasının daha etkili olduğu görülmektedir. Gerek akran rehberleri gerekse Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi tarafından sunulan sınav kaygısı ile baş etme becerisi eğitim çalışmalarının içeriğinin çok yakın olmasına karşın bu farklılığın oluşmasında karşımıza bazı durumlar çıkmaktadır. Birincisi; okuldaki öğrenci sayısının fazla olması ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında uzmanı (Psikolojik danışman-Rehber öğretmen) sayısının yetersiz olması nedeniyle her öğrenciye yeterli yardım hizmetinin sunulamamaktadır (Çalışmanın gerçekleştirildiği okulda bulunan öğrenci sayısı yaklaşık olarak 2200 öğrenci. Lise 3 öğrenci sayısı yaklaşık olarak 600-700). Bu nedenle her öğrenciye istenilen düzeyde zaman ayrılamamaktadır. İkinci bir durum ise; ergenlik dönemi içinde yer alan öğrencilerin kendilerine aynı yaşta olan arkadaşlarını yani akranlarını kendilerine daha yakın bulduklarından bu gruplar tarafından sunulan çalışmaları, yardım hizmetlerini daha fazla benimseyip, kabul etmektedirler.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğinin katkısına yönelik elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlar çerçevesinde eğitim ortamındaki uygulamalara ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu kısımda, lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğinin katkıları ile ilgili bulguların elde edilen sonuçları sunulmuştur.

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğinin katkısı üzerine gerçekleştirilen araştırma sonuçları ışığında;

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğinin sınava girecek öğrencilerinin kuruntusal boyutunda, duyuşsallık boyutunda ve tüm test boyutunda kaygı düzeylerinde anlamlı bir azalma sağlamasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Gerek akran rehberleri tarafından sunulan eğitim çalışmalarının gerek ise okul psikolojik danışma servisi tarafından sunulan eğitim çalışmalarının her ikisinin de öğrencilerinin sınav kaygılarının azalmasında (kuruntu, duyuşsallık, tüm test boyutlarında) etkili olduğu tespit edilmiştir.

Akran danışmaları ile okul psikolojik danışma hizmetleri servisi tarafından gerçekleştirilen sınav kaygısını gidermeye yönelik çalışmalarının etkililiği yönünden karşılaştırıldığında akran rehberliğinin hem kuruntusal ve duyuşsallık boyutlarında hem de tüm test boyutunda sınav kaygısının azalmasında daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıdaki sonuçlar doğrultusunda akran danışmanlığının okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile diğer hizmetlerin öğrencilere ulaştırılmasında etkili yollardan biri olduğunu ortaya koyar niteliktedir.

Öneriler

1. Bu araştırmada, lise öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğinin katkısı ortaya konulmuştur. Özellikle öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda kullanılabilecek bir yardım hizmetidir. Öğretmen sayısının yetersiz olduğu okullarda öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etmelerinde kullanılabilecek etkili yöntemlerden biri olduğunu göstermektedir.

2. Araştırma lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğinin katkısı olduğunu göstermiştir. Bundan sonraki planlanacak araştırmalar akran rehberliğinin diğer rehberlik etkinliklerindeki (iletişim becerisi, problem çözme becerisi, madde bağımlılığı, özgüven kazanımı, vb.) etkililik durumunu araştırmaya yönelik olabilir.

3. Bu araştırmada, akran rehberliği hizmetinde bulunacak öğrencilerin seçiminde gönüllü öğrenciler arasından okul psikolojik danışmanı (rehber öğretmeni) ve sınıf rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda akran danışmanları seçilmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda öğrenci seçiminde bu kriterlerin dışında bazı kriterler de göz önünde tutulabilirse (sosyometri sonuçları, kimdir envanteri sonuçları, ..gb.) daha da etkili olabilir.

4. Akran rehberi ya da akran danışanı olarak belirlenen öğrencilerin gerekli eğitim çalışmalarından önce bu akran grubu iletişim becerileri ve empati konularında eğitimden geçirilerek daha sonra yardım çalışmalarını gerçekleştirmeleri durumunda akran gruplarına daha kolay ulaşacakları ve sunacakları akran rehberliği çalışmalarının daha da etkili olmasını sağlayacaktır.

5. Bu araştırmada, akran rehberliği çalışmasında gerek akran rehberleri gerekse yardım hizmeti sundukları öğrenci grupları aynı dönemde yer alan öğrenci gruplarıydı. Bundan sonraki planlanacak araştırmalar bir üst dönemde yer alan öğrencilerin bir alt dönemdeki öğrencilere yardım hizmetlerinin etkililiğini araştırmaya yönelik olabilir.

6. Araştırmada lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile baş etmelerinde akran rehberliğinin katkısı ortaya koyulmuştur. Akran rehberliği yardımı alan öğrencilerin bu hizmetten faydalandıkları görülmektedir. Bundan sonraki planlanacak

araştırmalarda akran rehberliği hizmetini sunan öğrencilerin bu yardım süreci boyunca kazanımlarını test etmeye yönelik olabilir.

7. Bu araştırmada çalışma kapsamına alınan öğrenci grubu lise öğrencilerinden seçilmiştir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaşadığı sorunlardan birisi de girecekleri LGS sınavına ilişkin yaşadıkları sınav kaygısıdır. Akran rehberliği çalışmalarını gerek ilköğretim boyutunda yaşanan gerek üniversite boyutunda yaşanan sorunların giderilmesinde kullanılabilecek yöntemlerdendir.

8. Akran rehberliği çalışmalarında yer alacak öğrencilerin seçiminde dikkatli olunmalıdır. Öğrenci seçiminde gerekli özen gösterilmezse sorunlar yaşanabilir. Bazı öğrenciler sahip oldukları imkanları suistimal edebilirler ya da gereken önemi vermeyebilirler.

9. Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi, ... vs. branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri de arkadaştan arkadaş yardım programını kullanarak öğrencilere daha etkili bir öğretim çalışması gerçekleştirebilirler.

KAYNAKÇA

- Adams, J. F. (1995). **Ergenliği Anlamak**. (Çev. Bekir Onur) Ankara: İmge Kitabevi
- Akbaş, T. (1995). **Lise Öğrencilerinin Okul Kaygılarını Etkileyen Bazı Etmenler ve Sonuçları**. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Yayınları, No: 10
- Akpınar, M. (1999). Grupla Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamasının Üniversite Giriş Sınavı Öncesi Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Bursa.
- Albayrak - Kaymak, D. (1986). **Sınav Kaygısı Envanterinin Türkçe Formunun Oluşturulması ve Güvenliği**. Psikoloji Dergisi, s: 55-62.
- Araki, D., Takeshita, C. And Kadomoto, L. (1989). Research Result and Final Report For The"Dispute Management in The School" Project. University of Hawaii. Manoa.
- Arnkoff, D.B. ve R.J. Smith. (1988). Process in Tset Anxiety: An Analysis of Two Assessment Procedures in an Actual Test, **Cognitive Therapy and Research**, 12, 5:425-439.
- Balcı, S. (1997). Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltaş, A., Baltar, Z. (1988). **Başarılı ve Sağlıklı Olmak için Stres ve Başa Çıkma Yolları**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başarır, D. (1990). **Orta Okul Son Sınıf öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler**, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Blankstain, K. R.; B.B. Toner ve G. L. Flett. (1989). Test Anxiety and Content of Consciousness: Thought Listing and Endorsement Measures, **Journal of Research in Personality**, 23:269-286.
- Bond, R. (2002). Exploring Similarity Between Peer Educators and Their Contacts and AIDS-Protective Behaviors in Reproductive Health Programmes for Adolescents Young Adults in Ghana. **AIDS Care**, Vol.14 Issue3, p.361.
- Carr, R., Saunders, G.A.K. (1980). **Peer Counselling Journal**, 11 (1), 6-9.
- Cengiz, H. F. (1988). Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin ÖSYM 1. Basamak Sınavı Öncesi ve Sonrası Kaygı Düzeylerinin Bazı Faktörler Yönünden Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cowie, H., Sharp, S. (1996). **Peer Counselling in School**. David Fulton Publishers, London.
- Dennis, V.I. (2000). The Implementation of a Collaborative Peer Interactive Mathematics Classroom Learning Environment. **Curtin University of Technology, Science and Mathematics Education Centre**.
- Desiderato, O. Ve Koskşnene, C.J. (1980). Test Anxiety and Academic Performance: The Effects of Study Related Behaviors. **Journal of Educational Psychology**, 72, 16-20.
- De Rosenroll, D. (1989). A Practitioner's Guide To Peer Counselling Research Issues And Dilemmas. **Canadian Journal Of Counselling**, 23 (1), 75-91.
- Dykeman, B. (1991). A Multivariate Analysis of Study Skills, Test Anxiety and Locus of Control in First Time University Students, **Education**, 113, 2: 407-410.
- Ergene, T. (1994). Sınav Kaygısı ile Başaçıkma Programının Etkililiği. **Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi**. 2 (1) s. 9-16

- Ergene T. (2003). Sınav Kaygısı Programlarının Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması. **7. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (9-11 Temmuz) Bilimsel Çalışmaları**. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. s.56
- Erkan, S. (1991). Sınav Kaygısının öğrenci Seçme Sınavı Başarısı ile ilişkisi, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkan, S. (1996). Grup Rehberliğinin Yüksek Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. **3. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (15-16Nisan) Bilimsel Çalışmaları**. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi- Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. S.89-96.
- Everson, H. T. ; R. E. Millsap ve C. M. Rodriquez. (1991). Isolating Gender Differences in Test Anxiety: A Confirmatory Factor Analysis of the Test Anxiety İnvetry, **Education and Psychological Measurement**, 51: 240-251.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. J. (2001). **Çocuk ve Ergen Psikolojisi**. (Çev. Bekir Onur) İmge Kitabevi
- Gartner, A., Reissman, F. (1993). Peer Tutoring: Toward A New Model. Eric Diegest, **Clearinghouse On Teaching And Teacher Education Washington Dc**.
- Gausted, J. (1993). **Peer And Cross-Age Tutoring**. Eric Desigt, N. 79.
- Geen, R. G. (1987). Test Anxiety and Behavioral Avoidance, **Journal of Research in Personality**, 21: 451-488.
- Gençdoğan, B. (2003). Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Boyun Eğicilik Düzeyleri ve Sosyal Destek Algısı Arasındaki İlişkiler. **VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (9-11 Temmuz) Bilimsel Çalışmaları**. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği s. 148.

- Gray, S. (1999). Peer Counselling Working Well for Memorial's Med Students. Newwounland: **Canadian Medical Association Journal**, Vol, 160, p.1815.
- Gündoğdu, M. (1996). İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinde Öğrenilmiş Çaresizlik, Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı İlişkisi. **III. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (15-16Nisan) Bilimsel Çalışmaları**. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi- Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. S. 74-84
- Hall, J. S. (1990). The Developmental Effect of a Peer Counseling Program for High School Students. **Dissertation Abstracts International**, Vol:51. Num:7, pp.2268.
- Hauston-Wilson, C., Dunn, J. Van Der Mars, H. (1997). Implementing A Peer Tutorin Program: strategises For Practitioners. **Adepted Physical Activity Querterly**, s.22998-313.
- Hawkinns, B. G. (1992). Peer Counselor Training and its İmpact On Mexican-American High School Student Self-Concept. **Dissertation Abstracts International**, Vol: 53, No:9, pp.3147
- Henrikson, E. (1991). A Peer Helping Program For The Middle School. **Canadian Journal Of Counselling**, 25 (1), 12-18.
- James, J., Charlton, T., Leo, E., Indoe, D. (1991). A Peer To Listen. **Support Of Learning**. 6 (4), 165-9.
- Kaya, A. (1997). Grup Rehberliğinin Anne-Babaların Çocuklarına Yönelik Davranışları ve Çocuklarının Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, A. (2003). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Yordayıcı Bazı Değişkenler. **VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (9-11 Temmuz) Bilimsel Çalışmaları**. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi-Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği s.77

- Kepçeoğlu, M. (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: Özler Matbaası
- King, N. J.; T. H. Ollendick ve E. Gullone. (1991). Tset Anxiety in Children and Adolescents, **Austrilian Psychologist**, 26, 1, 5: 25-32.
- Konet, R. (1991). Peer Helpers İn The Middle School. **Middle School Journal**, Septemder, 13-16.
- Ladyshewsky, R.K. (2000). A Quasi-Experimental Study of the Effects of a Reciprocal Peer Coaching Strategy on Physiotherapy Students' Clinical Problem Solving Skills. (??????).
- Lane, P., Mc Whirter, J., Jeffries, J. (1992). A Peer Mediation Model: Conflict Resolution for Elementary and Middle School Children. **Elementary School Guidance and Counselling**. 27 (1), 15-87.
- M. Barone, M. ve Taylor, L. (1996). Peer Tutoring With Mathematics Manipulatives: A Pratical Guide. **Teaching Mathematics**. 8-15.
- Mwammenda, T. S. (1993). Age and Test Anxiety Among African University Students, **Perceptual and Motor Skills**, 76:594.
- Naheady, L., F. Harper, G. Ve Mallete, B. (2001). Peer-Mediated İnstruction and İntervensions and Student With Mild Disabilities. **Remedial and Special Education**, Volume 22, 1-14
- Nazlı, S. (2003). Okullarımızda Küçük Yardımcılar: Gönüllü Arkadaş Eğitim Programı VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (9-11 Temmuz) Bilimsel Çalışmaları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. s.150.
- Newton, C., Taylor, G., Wilson, D. (1996). Circles of Friends: An İnclusive Approach to Meeting Emotional and Behavioural Needs. **Educational Psychology İn Practise**.
- Öner, N. (1990). **Sınav Kaygısı El Kitabı**. İstanbul: Yöret Vakfı Yayını, s:3.
- Öner, Uğur. (1999). "Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi" **İlköğretimde Rehberlik**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Özgüven, İ. E. (1999). **Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: PDREM Yayınları
- Reardon, M.T. (1990). Effectiveness of Peer Counselling on High School Students Who Failed Two or More Classes in a Nine Week Quarter. Florida International University, **Dissertation Abstracts International** Vol.:51 No: 7. pp.1121
- Ruge, J.M. (1996). **The Nature and Role Peer Assistance in the Literacy Learning of Children Aged Six and Seven Years**. University of Western Sydney.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, Anxiety and Cognitive Interference: Reactions to Test, **Journal of Personality and Social Psychology**, s: 929-938.
- Sargın N. (1990). Lise 1 ve lise 3 Sınıf Öğrencilerinin Durumulluluk, Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenen Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sprinthall, N., Hall, J., Gerber, E. (1992). Peer Counselling for Middle School Students Experiencing Family Divorce: A Deliberate Psychological Education Model. **Elementary School Guidance and Counselling**, 26, 279-94.
- Stephens, T.M., Blackhurst, A.E., Naclicca, L.A. (1988). **Teaching Main Student**. Pergamon Press, Oxford.
- Tan, H. (1992). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Türkan, R. O. (2004). Narkotik Eğitiminde Feci Yanlılar. **Eğitim Bilim Dergisi**. Yıl.6 Sayı: 66
- Tindall, J., Gray, H. (1985). **Becoming an Effective Peer Helper: Book 1 Introductory Program**, 2nd Edition. Muncie, Accelerated Development Press.
- Utlaey Cherly, A., Mortweet Susan, L., Greenwood, C.R. (1997). Peer-Mediated Instruction And Interventions. **Focus Exceptional Children**, Vol.29, s.1-23.

- Vacc, N.N., Cannon, S.J. (1991). Cross-age Tutoring in Mathenatics: Sixth Graders Helping Students Who Are Modeately Handicapped. **Education and Training in Mental Retardation**, 89-97.
- Vanderhoof, G. M. (1995). The RelationshipBetween Tets Anxiety and The Class Level and Gender of Undergraduate Bussiness Communications Student, **Dissertation Abstracts İnternational**, 55, 12: 3793-A.
- Web.bon.edu.tr/Burem-etkinlik. (2002). **Öğrenciden Öğrenciye Yardım Programı (Akran Rehberliği).**
- Web.mef.k12.tr. (2003). **Akran Danışmanlığı**
- Yerin-Güneri. O. (1996). Durumluluk ve Sürekli Kyagı ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki. III. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (15-16Nisan) Bilimsel Çalışmaları. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi- Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. S. 85-88.
- Yeşilyaprak, B. (2000). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yörükoğlu, A. (2000). **Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar**. İstanbul: Özgür Yayınları

EK

SINAV TUTUMU ENVANTERİ

İSİMTARİH.....CİNSİYET (K) / (E)

T.....K.....D.....

YÖNERGE: Aşağıda insanların kendisini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadenin hiçbirinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

	Hemen Hiçbir Zaman	Bazen	Sık sık	Hemen 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 etkilemektedir	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Önemli sınavlarda donup kalırım	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Sınavlar sırasında, bir okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız 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 zaman 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 (kurarım)	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Sınavlar sırasında, başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım fakat yapamam	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum	(1)	(2)	(3)	(4)

C.D. Spielberger ve arkadaşlarının A.B.D.'de İngilizce olarak geliştirdiği bu envanter Necla ÖNER ve Deniz ALBAYRAK – Kaymak tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (İstanbul, 1987).