



The Effect of a Group Guidance Program Based On Cognitive-Behavioral Approach on Motivation, Self-Esteem, Achievement and Test Anxiety Levels*

İhsan BOZANOĞLU**

ABSTRACT. The purpose of this research is to investigate the effect of a group guidance program based on Cognitive-Behavioral Approach on academic motivation, academic self-esteem, academic achievement, and test anxiety levels. The experiment was designed according to pre-test post-test and follow-up procedure with experiment and control groups. Follow-up measures for three scales were taken after three months. GPA records for follow-up measures were taken at the end of the second term. The data were analyzed by applying in Doubly Multivariate Analysis of Variance. The results demonstrated that the group guidance program based on Cognitive-Behavioral Approach affected academic motivation, academic self-esteem, and test anxiety levels. The results were interpreted in accordance with the application of Cognitive-Behavioral approach in academic settings, and the relations among academic motivation, academic self-esteem, academic achievement, and test anxiety.

Key Words: Cognitive Behavioral Approach, Motivation, Academic Self-Esteem, Academic Achievement, Test Anxiety

SUMMARY

The purpose of this research is to investigate the effect of a group guidance program based on Cognitive-Behavioral Approach on academic motivation, academic self-esteem, academic achievement, and test anxiety

* This study is a summary of the thesis submitted to the Ankara University for the degree of Doctor of Education

** Dr., Kırıkkale University. Department of Psychology, ihsanbozanoglu@yahoo.com

levels. The experiment was designed according to pre-test post-test and follow-up procedure with experiment and control groups.

The participants of the research were Ankara Kurtuluş High Schools students who were academically at risk. A total of 26 students, 13 for experimental group, and 13 for control group from 1st grade level. Three of the four dependent variables were measured by self-report measurements: Academic motivation measured by 'Academic Motivation Scale' developed by researcher, Academic self-esteem measured by 'Academic Self-Esteem' subscale of the 'Coopersmith Self-Esteem Scale', Test anxiety measured by 'Test Anxiety Scale'. Grade point averages (GPA's) were taken as the academic achievement level. These three scales were given to both experimental and control groups as pre-test evaluation. As the same time GPA was collected from student records. In experimental group the 15 session group guidance program that was employed, developed by the researcher. In the control group, a placebo experiment was implemented at the same length. The post-test measures were collected after the experiments from both experiment and control group while GPA's were obtained from student records. Follow-up measures for three scales were taken after three months. GPA records for follow-up measures were taken at the end of the second term. The data by analyzed by applying in Doubly Multivariate Analysis of Variance.

The results demonstrated that the group guidance program based on Cognitive-Behavioral Approach affected academic motivation, academic self-esteem, and test anxiety levels. The results were interpreted in accordance with the application of Cognitive-Behavioral approach in academic settings, and the relations among academic motivation, academic self-esteem, academic achievement, and test anxiety.

NOTE: This is an extended summary of the following article originally written in Turkish.



Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin GÜdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*

İhsan BOZANOĞLU**

ÖZ. Bu araştırmada yıl tekrar eden öğrencilerde Bilişsel-Davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin Akademik GÜdülenme, Akademik Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sınav Kaygısı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, deney ve kontrol gruplu ön-test, son-test ve izleme testi modeline dayalı deneysel bir çalışmadır. Deney grubunda Bilişsel Davranışçı yaklaşıma dayalı program uygulanırken, kontrol grubunda plasebo olarak okulun genel rehberlik planından seçilmiş konular üzerinde tartışmalar yürütülmüştür. Uygulanan deneysel işlem sonunda elde edilen bulgular Çifte Çok Değişkenli Varyans Analizi yöntemiyle incelenmiş ve dört bağımlı değişkenli bileşkesi bakımından deney ve kontrol grupları arasında ölçümler boyunca istatistiksel olarak deney grubu lehine bir gelişme gözlenmiştir. Bağımlı değişkenlerin ayrı ayrı incelenmesi sonunda gruplar arasında Akademik GÜdülenme, Akademik Benlik Saygısı ve Sınav Kaygısı bakımında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Sonuçlar, Bilişsel Davranışçı yaklaşımın akademik alanda uygulanabilirliği ve Akademik GÜdülenme, Akademik Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sınav Kaygısı arasındaki ilişkiler bakımından yorumlanıp değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilişsel Davranışçı Yaklaşım, GÜdülenme, Akademik Benlik Saygısı, Akademik Başarı, Sınav Kaygısı

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılmış "Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grup Rehberliğinin Akademik Risk Altındaki Öğrencilerin Akademik Alandaki GÜdülenme, Benlik Saygısı, Başarı Ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi" adlı doktora tezinden özetlenerek hazırlanmıştır.

** Dr., Kırıkkale Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü
ihsanbozanoglu@yahoo.com

GİRİŞ

Bireylerin, sunulan eğitimden en üst düzeyde yararlanıp, başarılı ve mutlu olabilmesi birçok etmenin karşılıklı etkileşimine bağlıdır. Sunulan eğitimin kalitesi ve bireysel farklılıklar bu etmenlerin başında yer alır. Bireysel farklılıklar arasında yer alan yetenek, başarı, güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, benlik saygısı gibi değişkenler birçok araştırmaya konu olmuştur. Araştırmalar, bu değişkenlerin gerek başarı, gerekse psikolojik sağlık üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaların tümünün ortak amacı, değişkenleri betimlemek, kestirmek ve bireyin yaşam kalitesini yükseltmek amacıyla kontrol etmektir. Bu amaçlar, aynı zamanda bilimin genel yönelim ve yöntemini de ifade etmektedir. Bu çalışmada da, adı geçen değişkenlere ilişkin sahip olduğumuz mevcut betimleme ve kestirmeye ilişkin bilgilerin ışığında, kontrol etme amacı güdülmüştür.

Normal zekâya sahip öğrencilerin kendilerinden beklenildiği kadar ve bunlardan bazılarının da kendi akranları kadar bile başarılı olamaması, zeka dışında başarıyı etkileyebilecek başka faktörlerin varlığını düşündürmektedir. Zekâ faktörü dışarıda tutulduğunda, bu faktörlerin başında güdülenme gelmektedir. Öğrencinin akademik yaşamın gerektirdiği temel etkinliklere ilişkin güdülenme düzeyi yeteri kadar yüksek olmalıdır. Güdülenme, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirlemektedir. Öğrencinin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun “Güdülenme düzeyini” etkilemektedir.

Literatürde akademik güdülenme ve başarı arasındaki ilişkileri açıklayan birbirinden farklı önemli kuram ve araştırmalar vardır. Bilişsel kuramlar, güdülenmenin kaynağını dışarıda değil, bireyin içinde, sahip olduğu bilişlerde aramaktadır. Önemli olan bireyin dünyaya ve kendine ilişkin bilişleridir. Bu saptamaya dayalı olarak güdülenme konusunda yapılmış birçok ilişkisel ve deneysel araştırmaya rastlanmaktadır. İnsanın güdülenme düzeyinin, sahip olduğu bilişlerce belirlendiği düşüncesinin deneysel olarak test edilmesinde Bilişsel-Davranışçı terapi oldukça etkilidir. Bilişsel-Davranışçı terapi, aynı temel anlayışa dayalı bir dizi terapi modelini içeren genel bir tanımlamadır. Bu modellerin içerisinde bu gün en sık kullanılan iki model Akılcı Duygusal Davranış Terapisi ve Bilişsel Terapidir. Söz konusu bu iki modelin son yıllarda klinik çalışmaların dışına taşınıp, psikolojik danışma ve rehberlikte herhangi bir psikolojik rahatsızlığı olmayan çocuk, genç ve yetişkinlere yönelik olarak sıklıkla kullanılmakta olduğu görülmektedir.

Özellikle Akılcı Duygusal Davranış terapisi, eğitimde kullanılmaya oldukça elverişli olup, bu terapiye dayalı eğitim uygulamaları bu gün Akılcı Duygusal Eğitim olarak adlandırılmaktadır (Knaus, 2001). Bilişsel yaklaşıma dayalı olarak gerek ilişkisel, gerekse deneysel olmak üzere güdülenme, benlik saygısı, akademik başarı ve sınav kaygısına ilişkin birçok araştırma bulunmaktadır. Aşağıda, araştırmanın problemini netleştirmek amacıyla güdülenme, benlik saygısı, akademik başarı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin bilişsel-davranışçı yaklaşımla nasıl kontrol edilebileceğine ilişkin bazı araştırmalara kısaca değinilmiştir.

Harju ve Eppler (1997) üniversite öğrencilerinin başarıya ilişkin, güdülenmeleri ile sahip oldukları akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bulgular, dışsal güdülenme yönelimli öğrencilerin, içsel güdülenme yönelimli öğrencilere kıyasla, daha fazla akılcı olmayan inançlara sahip olduğunu göstermiştir. Bu ilişkinin, deneklerin yaşından etkilendiğini vurgulayan yazarlar, dışsal güdülenme yönelimli genç öğrencilerin yine aynı yönde olan yetişkin öğrencilerden daha fazla akılcı olmayan inançlara sahip olduğunu belirtmektedir.

Benlik saygısı konusunda da bilişlerin yerine ilişkin farklı araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Çörüş (2001) yaptığı çalışmada, gencin sahip olduğu işlevsel olmayan tutumlarla benlik saygısı arasında olumsuz yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir. İşlevsel olmayan düşüncelerin çokluğu oranında benlik saygısının düşüklüğü söz konusu olmaktadır. Smith ve Sapp (1998) akademik benlik saygısı ile akademik başarı ve benlik saygısı ile içsel denetim odağı arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiş ve eğer öğrencinin akademik benlik saygısı düzeyi yükseltilecek olursa, bunun akademik performansa yansıtacağı yorumunda bulunmuşlardır. Akademik benlik saygısı düzeylerindeki farklılaşma kendini sınav kaygısında da göstermektedir. Örneğin Çankaya, (1997) düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin aynı zamanda yüksek sınav kaygısı yaşadıklarını rapor etmiştir.

Sınav öncesi ya da sınav anında, öğrencinin aklından geçen, engelleyemediği olumsuz düşünceleri sınav kaygısının kaynağı olarak gören karıştırıcı değişkenler (interference) modeli (Wine, 1980) oldukça kabul görmektedir. Sadece olumsuz otomatik düşünceler ya da sınava ilişkin akılcı olmayan inançlar değil, sınavın sonucunun nasıl kullanılacağına ilişkin edinilen bilgiler (Wolf ve Smith, 1995) ve öğretmenin değerlendirme stiline ilişkin algılar da (Hancock, 2001; Zats ve Chassin, 1985) sınav kaygısı üzerinde etkili olmaktadır.

Bu birkaç araştırma bile güdülenme, benlik saygısı ve sınav kaygısında bireyin sahip olduğu inançların, akılcı ve işlevsel olup olmadığının önemi olduğunu göstermektedir. İşlevsel olmayan düşüncelerin çokluğu, güdülenmede azalmayla, benlik saygısında düşme ve sınav kaygısında

artmayla birlikte anılmaktadır. Doğaldır ki, güdülenmede, benlik saygısında azalma ve sınav kaygısındaki artma performansı, yani başarıyı olumlu etkilememektedir. Benlik saygısı ile başarı arasında beklendiği gibi genellikle aynı yönde ve anlamlı ilişkiler rapor edilmiştir (Baymur, Özgüven, Kılıççı, Kuzgun ve Kepçeoğlu, 1978; Borges, Ruth, Nichols ve Nichols, 1980; Carr, Borkowski ve Maxwell, 1991; Güngör, 1989; Hansford ve Hattie, 1982). Bu ilişki örüntüsü sınav kaygısı ve başarı arasında ise negatif doğrultudadır (Cassady ve Johnson, 2002; Culler ve Holahan, 1980; Erkan, 1991; Hembree, 1988; Hong ve Karstenson, 2002; Owens, 1996; Öner, 1990). Yüksek sınav kaygısı tıpkı düşük benlik saygısı gibi, düşük başarı ile birlikte kendini göstermektedir.

Literatürde akademik risk altındaki öğrencileri belirleme, başarılı ve başarısız öğrencileri birbirinden ayıran güdüsel faktörleri ortaya çıkarma ve farklı yaşlardaki öğrencilerin güdülenme örüntülerini anlama çabalarına ilişkin çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır (Carr, Borkowski ve Maxwell 1991; Chui, 1997; Donohue ve Wong 1997; Himelstein, 1992; Morrison 1999). Himelstein (1992) yüksek risk altında olan öğrencilerin önceden belirlenmesi amacıyla, akademik olmayan faktörlere dayalı bir ölçek geliştirmiştir. Carr, Borkowski ve Maxwell (1991) başarısız öğrencilerin güdülenmeye ilişkin özelliklerini araştırırken, Chui (1997) öğretmenlerin, öğrencilerin güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanabileceği bir ölçek geliştirmiştir. Morrison (1999) ise, akademik güdülenme ile ilgili öğrenci özelliklerini ele almıştır. Morrison (1999) bu çalışmada, üniversiteye doğrudan giren başarılı öğrencilerle, aynı okula şartlı olarak kabul edilen başarı düzeyi düşük öğrencileri karşılaştırılmış ve bu iki grup arasında çalışma alışkanlıkları, zihinsel ilgi, akademik yetkinlik, okulu bitirme isteği ve eğitimcilerle ilişkin tutumlar bakımından farklar olduğunu ortaya koymuştur.

Hangi öğrencilerin akademik risk altında olabileceğinin göstergeleri arasında özellikle güdülenme, benlik saygısı ve sınav kaygısı değişkenleri önemli görülmektedir. Ülkemizde benlik saygısı ve sınav kaygısının ölçümünde kullanılacak, güvenilirlik ve geçerlik özellikleri belirlenmiş ölçme araçları bulunurken, henüz lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini belirleyecek güvenilir ve geçerli bir ölçek bulunmamaktadır. Bu konuda önemli bir gereksinim olduğu görülmektedir.

Çeşitli araştırma bulgularının ortaya koyduğu sonuç, güdülenme, benlik saygısı, akademik başarı ve sınav kaygısı arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu şeklindedir. İlişkisel araştırmalar göstermektedir ki, akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, akademik başarı ve sınav kaygısı değişkenleri arasında karşılıklılık temelinde bir ilişki söz konusudur. Bu karşılıklılık ilişkisini özellikle uygulayıcılar bakımından bir avantaja dönüştürmek için, bu değişkenlerin hepsi bir deney grubunda bağımlı

değişken olarak ele alınmalıdır. Böyle bir yöntem hem elde edilecek ürün bakımından, hem de yöntem bilim açısından daha işlevsel görünmektedir. Bu düşünceleri destekleyici bazı deneysel çalışmalara aşağıda kısaca değinilmektedir.

Wilson (1986) akademik başarının yükseltilmesinde grupla psikolojik danışmanın bireysel danışmaya kıyasla, çalışma alışkanlıklarının bu programlar içerisinde öğretilmesinin ya da tartışılmasının da diğerlerine kıyasla daha etkili olduğunu rapor etmiştir. Richardson (2001) yapılandırılmış bilişsel davranışçı eğitimin, altı hafta gibi kısa bir sürede sınıf düzeyinden bağımsız olarak, okulla ilgili davranışlarda anlamlı bir gelişme sağladığını belirtmektedir. Yapılandırılmış grup rehberliğinin başarı ve bazı psikolojik özellikler üzerindeki etkisi Lee (1993) tarafından da araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, deney ve kontrol grubu arasında son ölçümlerde, deney grubu lehine matematik dersi başarısının farklılaştığını göstermektedir. Shannon ve Allen'in (1998) araştırmasında, Akılcı Duygusal Davranış eğitimi alan öğrencilerin standart matematik testinden program öncesine ve kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Sapp ve Farrel (1995) not ortalamaları, devamsız gün sayısı ve geç kalma sayısı bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğunu gösteren bulgular elde etmiştir. Benzer bir çalışmada (Bauer, Sapp ve Johnson 2000) bilişsel-davranışçı grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin not ortalamalarında, benlik saygısı düzeylerinde, akademik benlik kavramlarında ve geç kalma sıklığı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen diğer önemli bir sonuç da, bilişsel-davranışçı grupla psikolojik danışmanın destekleyici (supportive) grupla psikolojik danışmaya kıyasla, özellikle özsaygı ve akademik benlik kavramı üzerinde daha etkili olduğunu göstermesidir.

Bu çalışmada kullanılan değişkenler, bu değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkiler ve bu değişkenlerin öğrencilerin mutlu ve başarılı olmasındaki katkısı düşünüldüğünde, söz konusu değişkenlere uygun müdahalelerin olması önem kazanmaktadır. Bireyin dünyayı ve kendini algılayışında görülebilecek çarpıtma ve işlevsizliklerin bu mutlu ve başarılı olma haline zarar verdiği görüşü hem bilişsel kuramların temel kabulü hem de araştırma bulgularının ortaya koyduğu bir gerçektir. Bu çalışmada, bilişlere sistematik müdahale yoluyla öğrencilerin daha mutlu ve başarılı olması bir problem olarak belirlenmiştir. Yukarıda verilen araştırmaların bulguları dikkate alındığında, bilişlere uygun müdahalelerle akademik risk altındaki öğrencilerin söz konusu akademik değişkenler bakımından gelişme kaydetmelerinin beklenebileceği görülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada çözüm aranacak ana problem, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin, akademik risk altındaki

öğrencilerin güdülenme, akademik benlik saygısı, akademik başarı ve sınav kaygısı düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliği yaşantısının, yıl tekrar eden, başarısızlık nedeniyle okuldan atılma riski altında bulunan lise 1. sınıf öğrencilerinde akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, sınav kaygısı ve akademik başarıya etkisini ve bu etkinin kalıcılığını incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada “Ön-test Son-test İzleme-testi” Kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2x3'lük split-plot faktöryel (karışık) desendir. Bu desende birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol) gösterirken, diğer faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test ve izleme ölçümü) göstermektedir. Araştırmada tekrarlı ölçümü alınan dört bağımlı değişken yer almıştır.

Araştırmada deney grubu ile haftada iki oturum 80–110 dakika olmak üzere toplam 15 oturum grup rehberliği yapılmıştır. Kontrol grubunda ise aynı sürede okulun rehberlik programından seçilen ve bağımlı değişkenlerle ilişkisi olmayan konular işlenmiştir. Kontrol grubunda araştırmacı, tartışmayı başlatmak ve yönetmek düzeyinde aktif olmuştur.

Katılımcılar

Bu araştırma deneysel bir çalışma olup, bir deney ve bir kontrol grubu ile yürütülmüştür. Bu çalışmada yer alan katılımcılar, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara Kurtuluş Lisesi öğrencilerinden seçilmiştir. Bu seçim, adı geçen lisenin birinci sınıfında (9.sınıf) bir önceki yıl yeterli başarıyı sağlayamamış, yıl tekrar eden toplam 102 öğrenci arasından yapılmıştır.

Grupların Oluşturulması

Grupların oluşturulması için, Ankara Kurtuluş Lisesi'nde yıl tekrarı yapan 102 dokuzuncu sınıf öğrencisine önce Akademik Güdülenme Ölçeği uygulanmış ve bu ölçekten en düşük puanı alan 50 öğrenciye programa katılım davetiyesi gönderilmiştir. Programa katılmaya istekli olan 40 öğrenciden 30'u, tesadüfi yöntemle kur'a ile deney ve kontrol grubuna atanmıştır. Başlangıçta deney ve kontrol grupları 15'er kişiden oluşturulmuştur, ancak deney grubundan iki öğrencinin okuldan ayrılması ve kontrol grubundan da iki öğrencinin oturumlara ve değerlendirmelere katılmaması nedeniyle, verilerin analizi 13'er öğrenci üzerinden

yapılabilmektedir. Katılımcılar Akademik Güdülenme leğinden aldıkları puanlar dikkate alınarak tesadüfi olarak atandıktan sonra, bu katılımcılardan sınav kaygısı ve benlik saygısı ilk ölçümleri alınırken, başarı değişkeninin ilk ölçümü için okul idaresinden bu katılımcıların geçmiş not ortalamaları istenmiştir.

Bilgi Toplama Araçları

Bu çalışmada, dört bağımlı değişkene ilişkin bilgiler toplanmıştır. Değişkenin özelliğine bağlı olarak, iki ayrı yöntemle bilgiler elde edilmiştir. Üç değişken (Akademik Güdülenme, Akademik Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı) için bilgi toplama amacıyla kendini değerlendirme (self-report) temelli ölçekler kullanılırken, başarı değişkeni için katılımcıların okul kayıtlarından yararlanılmıştır.

Akademik Güdülenme

Akademik Gdlenmenin lmnde bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme leği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbah Alfa değerı .77 den .86 değerirken test tekrar test korelasyonu .87 bulunmuştur. Ölçeğin yıl tekrarı yapan öğrencilerle süper programa kayıtlı öğrencileri birbirinden ayırabildiği görülmüştür. Akademik Güdülenme leği 20 maddeden oluşup, ölçekten alınabilecek minimum puan 20 ve maksimum puan 100'dr. Puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçek genel akademik liselerde araştırma ve uygulama amaçlı kullanılmaya hazır durumdadır.

Benlik Saygısı

Akademik benlik saygısının lmnde Coopersmith Benlik Saygısı leğinden (Coopersmith Self Esteem Inventory) yararlanılmış ölçeğin akademik benlik saygısı alt boyutunda yer alan sekiz madde puanlanarak kullanılmıştır. Ölçeğin KR-20 ile hesaplanan iç tutarlık katsayısı .87 ile .92 arasında değerirken, test tekrar test korelasyonları .73 ile .85 arasında değerilmektedir (Chiu, 1988). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Gray (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçek Türkiye de farklı araştırmalarda (Güloğlu 1999; Pişkin, 1996) kullanılmıştır.

Akademik Başarı

Bu çalışmada akademik başarı olarak öğrencilerin her dönem aldığı karnedeki başarı puanları ortalamaları kullanılmıştır. Araştırmacı gerek bu ortalamaların nasıl hesaplandığı gerekse bu ortalamaya kaç dersin katıldığı ile ilgilenmeyip, karnede görülen ortalamayı akademik başarı düzeyi olarak kabul etmiştir.

Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı bu araştırmada Sınav Kaygısı Envanteri ile ölçülmüştür. Envanter Spielberger tarafından 1980’de (Akt. Öner 1990) yayınlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenilirliği Albayrak-Kaymak (1987) tarafından rapor edilmiş olup, Öner (1990) tarafından Sınav Kaygısı Envanteri el kitabı yayınlanmıştır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar yüksek sınav kaygısına, düşük puanlar düşük sınav kaygısına karşılık gelmektedir (Öner 1990). Envanterin iç tutarlılığı .89 ile .73 arasında değişmektedir. Aracın test-tekrar-test yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı .90 ile .70 arasında değişmektedir.

Deneysel Uygulama

Bu programın hazırlanmasında öncelikle, güdülenme, sınav kaygısı, benlik saygısı ve başarı faktörlerinin birbiriyle ilişkisi ve bu ilişkide bilişlerin rolüne ilişkin araştırma ve yayınlar taranmış ve bu yayınlardan edinilen bilgiler ışığında, bilişsel-davranışçı yaklaşımın nasıl uygulanabileceği üzerinde çalışılmıştır. Gerekli konular, zamanlama ve temel etkinlikler önceden hazırlanmış, uygulama esnasında katılımcılardan gelen bilgiler programın bütünlüğüne hizmet edecek şekilde değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada dört bağımlı değişkenin bileşkesi üzerinde, bir bağımsız değişkenin etkisi incelenmektedir. Her bir değişkeni sadece ayrı ayrı incelemek yerine, önce bu değişkenlerin bir bütün olarak bağımsız değişkenden (Bilişsel-davranışçı Grup Rehberliği Uygulaması) etkilenip etkilenmediği araştırılmıştır. Bu amaçla, bu desene en uygun olan Çifte Çok Değişkenli Analiz (Doubly Multivariate Analysis-DMA) kullanılmıştır. DMA araştırmacıya genel etki yanında, bu etkiden her bir bağımlı değişkenin etkilenip etkilenmediğini gösterecek şekilde tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçlarını da sunmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 1996). Bu araştırmanın ana denencesi DMA ile sınanmış, varyans analizlerinin sonuçları uygun olması durumunda Tukey testi ile veriler incelenmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Deneysel Desenin Etkisine İlişkin Bulgular

Deneysel desenin etkisi çok değişkenli F (multivariate F) olarak adlandırılan değer anlamlı olup olmadığı ile sınanmış, bu değeri oluşturan tüm değişkenlerin özgül katkıları her değişkene ilişkin varyans analizi ile incelenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan değişkenlere ait çok değişkenli F değerine ilişkin bulgular Tablo 1 de verilmiştir.

Deneyel işlemin etkisini görmemizi sağlayan, ölçümlerarası ve grup değişkenlerinin etkileşimi, 4 bağımlı değişkenin bileşkesi bakımından ölçümler arası değişimin, gruplar arasında farklı olup olmadığını göstermektedir. Tablo1'den de izlenebileceği gibi, bu etkileşim anlamlıdır ($F_{0,05; 8-24} = 12,96$; $p < 0,05$; $\lambda = 0,14$). Bu bulguya dayanarak, deneyel işlemin 4 değişkenin bileşkesi bakımından, bir bütün olarak grupların birbirinden farklılaşmasına yol açtığı söylenebilir. Söz konusu dört değişkenin bileşkesinin gruplar arasında ölçümler boyunca görülen varyansının %85'i deneyel işlemce açıklanabilmektedir ($\eta^2 = .85$). Bu genel bileşkede yer alan akademik güdülenme ölçeği, sınav kaygısı ölçeği, akademik benlik saygısı ölçeği puanlarına ve başarı puanları ortalamalarına ilişkin varyans analizi sonuçları aşağıda sırasıyla incelenecektir.

TABLO 1: Deneyel Desenin Etkisine İlişkin Çifte Çok Değişkenli Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Model Testleri	Değer	F	Hipotez sd	Sig.	η^2	
Deneklerarası	Tüm Katılımcılar	Wilks' Lambda (λ)	,00	2148	4	,00*	0,99
	Grup	Wilks' Lambda (λ)	,37	8,86	4	,00*	0,62
Denekleriçi	Ölçümlerarası	Wilks' Lambda (λ)	,29	5,09	8	,00*	0,70
	Ölçümlerarası x Grup	Wilks' Lambda (λ)	,14	12,96	8	,00*	0,85

* $p < 0,05$

Akademik Güdülenmeye İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde Akademik Güdülenme ölçeğinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları Tablo 2 de verilmiştir.

TABLO 2: Deney Ve Kontrol Gruplarının Akademik Güdülenme leğinin n lm, Son lm Ve İzleme lmnden Aldıkları Puanların Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

Akademik Güdülenme leği	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
n lm	13	69,92	6,86	13	68,07	5,82
Son lm	13	81,92	7,12	13	64,76	7,23
İzleme lm	13	79,38	8,80	13	65,23	10,17

Akademik Güdülenme leğinden elde edilen puanlara (Tablo 2) yapılan analiz sonucunda, ölçümlerden bağımsız olarak, sadece gruplar arasında akademik güdülenme bakımından bir farklılık olduğu görülmüstür ($F_{0,05; 1-24} = 18,35; p < 0,05$). Grup değişkeninden bağımsız olarak, sadece ölçüm sırası göz önünde bulundurulduğunda, tüm katılımcıların -ölçümlerin değişimine bağlı olarak- akademik güdülenme puanlarının da değiştiği saptanmıştır ($F_{0,05; 1,50-36,16} = 5,06; p < 0,05$). Deneysel işlemin etkisinin görülebileceği ve etkileşim olarak da adlandırılan grup ve ölçüm etkileşimi, akademik güdülenme ortalamalarının, ölçümler değiştikçe deney ve kontrol gruplarında farklılaştığını göstermektedir ($F_{0,05; 1,50-36,16} = 16,18; p < 0,05$). Gruplar arasında ölçümler boyunca akademik güdülenmede görülen değişimin %40'ı deneysel işlem tarafından açıklanabilmektedir ($\eta^2 = 0,40$). Ortalamalar arasında gözlenmekte olan bu farkların kaynağını bulabilmek amacıyla, Tablo 2 de verilen gruplara ve ölçüm düzeylerine ilişkin akademik güdülenme puanları ortalamaları, tekrarlı ölçümler için Tukey testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunun son ölçümünün, deney grubunun ön ölçümünden ($q_{0,05; 3-36,17} = 3,46; p < 0,05$), deney grubunun izleme ölçümü ortalamasının, n ölçüm ortalamasından ($q_{0,05; 3-36,17} = 3,46; p < 0,05$) ve deney grubunun izleme ölçümü ortalamasının, kontrol grubunun izleme ölçümü ortalamasından anlamlı derecede büyük olduğu görülmüstür ($q = 2,90; p < 0,05$). Öte yandan, deney grubunun son ölçüm ortalaması ile, izleme ölçümü ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine, deney grubunun son ölçüm ortalamasının, kontrol grubunun son ölçüm ortalamasından anlamlı derecede daha büyük olduğu anlaşılmaktadır ($q = 2,90; p < 0,05$). Bulgular bilişsel yaklaşıma dayalı grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin, kontrol grubuna kıyasla, akademik güdülenme düzeylerinde anlamlı bir yükselmenin olduğunu ve bu farklılığın kalıcı olduğunu göstermektedir.

Akademik Benlik Saygısına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde akademik benlik saygısı puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 3 de verilmiştir.

TABLO 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Benlik Saygısı Puanlarının Ön-Ölçüm, Son-Ölçüm ve İzleme Ölçümlerindeki Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Akademik Benlik Saygısı Ölçeği	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
Ön Ölçüm	13	11,23	1,23	13	11,61	1,50
Son Ölçüm	13	13,07	1,03	13	11,07	1,11
İzleme ölçümü	13	13,46	,77	13	11,07	1,44

Akademik Benlik Saygısı ölçeğinden elde edilen puanlara (Tablo3) yapılan analiz sonuçları, ölçümlerden bağımsız olarak, sadece gruplar dikkate alındığında, akademik benlik saygısı bakımından bir farklılık olduğunu göstermektedir ($F_{0,05; 1-24} = 15,94; p < 0,05$). Grup değişkeninden bağımsız olarak, sadece ölçüm sırası göz önünde bulundurulduğunda ise katılımcıların akademik benlik saygısı puanlarının değişmediği saptanmıştır ($F_{0,05; 2-48} = 4,62; p > 0,05$). Deneysel işlem etkisini görebileceğimiz grup ve ölçüm etkileşimi, akademik benlik saygısı ortalamalarının, ölçümler değiştikçe deney ve kontrol gruplarında farklılaştığını göstermektedir ($F_{0,05; 2-48} = 13,20; p < 0,05$). Gruplar arasında ölçümler boyunca akademik benlik saygısında görülen değişimin %35'i deneysel işlem tarafından açıklanabilmektedir ($\eta^2 = 0,35$) Ortalamalar arasında gözlenmekte olan bu farkların kaynağını bulabilmek amacıyla, gruplara ve ölçüm düzeylerine ilişkin akademik benlik saygısı puanları ortalamaları, tekrarlı ölçümler için Tukey testi ile karşılaştırılmıştır. Bu inceleme sonucunda deney grubunun izleme ölçümü puanlarının ortalamasının, yine deney grubunun hem ön ölçüm puanlarının ortalamasından ($q_{0,05; 3-48} = 3,42; p < 0,05$) hem de son ölçüm puanlarının ortalamasından anlamlı derecede büyük olduğu ortaya çıkmıştır ($q_{0,05; 3-48} = 3,42; p < 0,05$). Aynı şekilde, deney grubunun son ölçüm puanlarının ortalamasının, aynı grubun ön ölçüm puanlarının ortalamasından anlamlı derecede daha büyük olduğu saptanmıştır ($q_{0,05; 3-48} = 3,42; p < 0,05$). Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması sonucunda ise hem son ölçüm puanlarının ortalaması ($q = 2,88; p < 0,05$) hem de izleme puanlarının ortalaması arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ($q = 2,88; p < 0,05$). Kontrol grubunun farklı ölçüm düzeylerindeki ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bulgular bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliği yaşantısının öğrencileri akademik benlik saygısı düzeylerinin yükselmesinde ve bu farklılığın kalıcılığında etkili olduğuna işaret etmektedir.

Akademik Başarıya İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde akademik başarı ortalamalarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 4 de verilmiştir.

Akademik başarı için yapılan analizde, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı bakımından birbirinden farklı olmadığı saptanmıştır ($F_{0,05; 2-48} = 0,05$; $p > 0,05$). Öte yandan, deneye katılan tüm grup açısından, akademik başarılarında ölçümler boyunca anlamlı bir değişim gözlenmektedir ($F_{0,05; 2-48} = 14,45$; $p < 0,05$). Söz konusu anlamlı değişimin gruplardan bağımsız olduğu görülmüştür ($F_{0,05; 2-48} = 0,98$; $p > 0,05$).

TABLO 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarılarının Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve İzleme Ölçümlerindeki Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Akademik Başarı	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
Ön Ölçüm	13	1,86	,26	13	1,83	,45
Son Ölçüm	13	2,10	,59	13	2,21	,95
İzleme ölçümü	13	2,63	,78	13	2,39	,93

Bulgular dikkatle incelendiğinde bu çalışmada akademik başarı düzeyi olarak adlandırılan bütün derslerin ortalamasında görülen değişikliğin bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliği yaşantısının etkisinden bağımsız olduğu görülmektedir.

Sınav Kaygısına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde Sınav Kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları Tablo 5 de verilmiştir.

TABLO 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Kaygısı Ölçeğinin Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve İzleme Ölçümünden Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sınav Kaygısı Ölçeği	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
Ön Ölçüm	13	51,46	8,95	13	52,76	7,52
Son Ölçüm	13	45,76	9,83	13	53,46	6,83
İzleme ölçümü	13	42,76	3,74	13	53,15	10,99

Analiz sonuçları sınav kaygısı bakımından ölçümlerden bağımsız olarak, sadece gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{0,05; 1-24} = 5,46; p < 0,05$). Grup değişkeninden bağımsız olarak, sadece ölçüm sırası gözönünde bulundurulduğunda da, tüm katılımcıların sınav kaygısı puanlarının değiştiği saptanmıştır ($F_{0,05; 1,40-33,54} = 3,88; p < 0,05$). Grup ve ölçüm etkileşimi, sınav kaygısı ortalamalarının, ölçümler değiştikçe deney ve kontrol gruplarında farklılaştığını göstermektedir. Deneysel işleme bağlı olarak bu puanlar anlamlı derecede farklılaşmıştır ($F_{0,05; 1,40-33,54} = 4,82; p < 0,05$). Gruplar arasında ölçümler boyunca sınav kaygısında görülen değişimin %17'si deneysel işlem tarafından açıklanabilmektedir ($\eta^2 = 0,17$). Ortalamalar arasında gözlenmekte olan bu farkların kaynağını bulabilmek amacıyla, gruplara ve ölçüm düzeylerine ilişkin sınav kaygısı puanları ortalamaları, tekrarlı ölçümler için Tukey testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubunun izleme ölçümünün ortalamalarının, deney grubunun ön ölçüm ortalamalarından anlamlı derecede küçük olduğu bulunmuştur ($q_{0,05; 3-36,16} = 3,47; p < 0,05$). Deney ve kontrol grubunun karşılaştırılması sonucunda da, deney grubunun son ölçümünün, kontrol grubunun son ölçümünden ($q = 2,91; p < 0,05$) ve deney grubunun izleme ölçümü ortalamasının, kontrol grubunun izleme ölçümü ortalamasından, anlamlı derecede küçük olduğu bulunmuştur ($q = 2,91; p < 0,05$). Öte yandan, deney grubunun son ölçüm ortalaması ile deney grubunun izleme ölçümü ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubunda da ölçümler ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen bulgular bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliği yaşantısının öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinde azalmaya katkı sağladığı ve bu azalmanın kalıcı olduğu yorumunu destekler niteliktedir.

TARTIŞMA

Kullanılan istatistik analiz bize ölçülen birleşik değişken (Akademik Güdülenme, Akademik Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı) bakımından çalışmaya katılan deney ve kontrol grubunun profillerinde çalışma sonunda anlamlı derecede farklılaşma olduğunu ve bu farklılaşmanın kendini uygulamalardan üç ay sonrasına kadar koruduğunu göstermiştir. Bu bulgular, diğer birçok araştırma bulgusuyla tutarlıdır. Araştırma için hazırlanan ana denence ortaya çıkan bulgularca ($F_{0,05; 8-24} = 12,96; p < 0,05; \lambda = 0,14$) desteklenmiştir. Bir başka deyişle Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma dayalı grup rehberliğine katılan öğrenciler, bu programa katılmayan öğrencilere kıyasla programın bütününden beklendik yönde daha fazla etkilenmişlerdir. Deneysel çalışmada ortaya çıkan bulgular, bir bütün olarak ele alındığında, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğine katılan öğrencilerin böyle bir yaşantı geçirmemiş öğrencilere kıyasla söz konusu akademik özellikler bakımından daha da geliştikleri

söylenbilir. Bu grup rehberliği programı öğrencilerin akademik güdülenmelerini yükseltmiş, akademik benlik saygılarını etkileyip, artırmış ve sınav kaygılarını azaltmıştır. Bilişsel Yaklaşımın akademik alandaki bu etkisi, başka araştırmacılar tarafından da öngörülmüş ya da rapor edilmiştir.

Alandaki araştırma ve kuramlar incelendiğinde, akademik güdülenmenin (Deci ve Ryan; 2000; Bandura 1989a; 2001; McClelland, 1961; Pintrich ve Schunk, 1996; Weiner, 1979,1985, 2000), akademik benlik saygısının (Borges, Ruth, Nichols ve Nicols 1980; Coopersmith, 1969; Hansford ve Hattie 1982; James, 1890; Rosenberg,1965;1979; Turner, Pickering ve Johnson;1998) sınav kaygısının (Özer, 2002; Wine 1980; Wolf ve Smith 1995) ve hatta akademik başarının (Shannon ve Allen 1998; Jegede, Jegede ve Ugodulunwa; 1997) bireyin bilişlerine duyarlı olduğu görülmüştür.

Hazırlanan programın içeriğinde bireyin söz konusu değişkenler özelinde kendine, başkalarına ve dünyaya ilişkin bilişlerinin değiştirilmesi amaçlanırken, aynı zamanda temel ders çalışma becerileri de kazandırılmıştır. Gerek Wilson'un (1986) başarıyı arttırmak için yapılan 19 ayrı araştırmayı ele aldığı değerlendirme (Review) yazısında gerekse Jegede, Jegede ve Ugodulunwa; (1997) nin deneysel deseninde ortaya çıkan gerçek, Akademik Güdülenme, Akademik Benlik Saygısı ve Sınav Kaygısı bakımından bu araştırmada da desteklenmiştir. Söz konusu değerlendirme ve deneysel araştırma güdülenme düzeyini yükseltme çabalarının ders çalışma becerileri ile desteklenmesi gerektiğini göstermiştir.

Bu araştırmada akademik güdülenmeyle ilgili denenceye ait bulgular, söz konusu denenceyi destekler niteliktedir. Bilişsel Davranışçı yaklaşım temelli grup rehberliğine katılan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, hem program öncesine hem de program sonunda bu programa katılmayan öğrencilere kıyasla daha da artmıştır ($F_{0,05; 1.50-36.16} = 16,18; p < 0,05$).

Güdülenmeyi açıklayan bir başka kuram Bandura'nın (Bandura 1989a; 1989b; 2001; Lent, Brown, ve Larkin, 1984; Pajares,1996; Schunk 1996;1999) yeterlilik algısı kuramıdır. İnsanın kendi yeterliğine ilişkin inançları onun güdülenmesi üzerinde oldukça etkilidir. Aynı şekilde başarı ve başarısızlığın yüklendiği kaynakların sonraki güdülenme için ne kadar önemli olduğu bilinmektedir (Weiner, 1979,1985, 2000). Bilişsel değerlendirme kuramı da işe yüklenen anlamın işlevselliği ile içsel güdülenme düzeyi arasındaki nedensel ilişkiyi vurgulamaktadır (Deci, Hodges, Pierson ve Tomassone; 1992, Deci ve Ryan; 1992, Deci ve Ryan; 2000; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). Akademik güdülenmeye ilişkin burada elde edilen bulgularla bu güne kadar öne sürülen bilişler ve güdülenme arasındaki kuramsal nedensel ilişki bir kez daha deneysel olarak kanıtlanmıştır.

Bu bulguya oldukça benzer bir bulgu Richardson (2001) tarafından hazırlanan deneysel çalışmada rapor edilmiştir. Yapılan deneysel çalışmada akademik güdülenme sorunu yaşayan 159 ilkokul öğrencisine Bilişsel Davranışçı yaklaşıma dayalı yapılan yardımla, altı hafta sonunda gözlenen güdülenmiş davranış sayılarında artış olduğu görülmüştür. Wilson, Gottfredson ve Najaka (2001) da yaptıkları meta analiz sonucunda Bilişsel Davranışçı yaklaşıma dayalı kendini kontrol ve sosyal yetkinlik geliştirici programların, Bilişsel Davranışçı yaklaşıma dayanmayan sosyal çalışmalar ya da diğer terapötik uygulamalardan daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Akademik benlik saygısı değişkeninin incelenmesi sonucunda, Bilişsel Davranışçı Grup Rehberliği programına katılan öğrencilerin akademik benlik saygıları düzeylerinin bu programa katılmayan öğrencilere kıyasla daha da yükselmiş olduğu ve bu farkın kendisini üç ay koruyabildiği görülmüştür ($F_{0,05; 2-48} = 13,20; p < 0,05$). Bu programa katılan öğrenciler akademik benlik saygısı bakımından sadece program sonunda programa katılmayanlardan daha yüksek bulunmamış aynı zamanda program öncesinden program sonrasına kadar istatistikî olarak anlamlı düzeyde gelişme de sağlamışlardır.

Literatürde, benlik saygısına ilişkin kuramlar, benlik saygısını, kişinin kendine ilişkin olumlu ve olumsuz tutumları (Rosenberg 1965), ya da bireyin kendi standart ve değerlerine göre kapasite, performans ve niteliklerini gözden geçirerek yaptığı yargılama süreci (Coopersmith, 1969) olarak tanımlamaktadır. Bu kendine ilişkin inanç ve tutumların farklılıkları bazı ölçülebilir farkları da ortaya çıkarmaktadır. Örneğin şansın okul başarısında önemli olduğu gibi işlevsel olmayan bir düşünceye sahip bireyin benlik saygısı düşük olurken, kendilerinin olayların kontrolünde değil, olayların kendilerinin kontrolünde olduğuna inananların daha yüksek benlik saygısına sahip olduğu (Turner, Pickering ve Johnson; 1998) bilinmektedir. Düşük benlik saygısına sahip olanlar gerçekçi olmayan çok zor ya da çok kolay amaç belirlerken, yüksek benlik saygısına sahip bireylerin nasıl amaç belirleneceğini bildiği (Baumeister, Heatherton ve Tice, 1993; Baumeister ve Tice, 1985) görülmektedir. Düşük benlik saygısına sahip bireyler kendi yeterliklerine ilişkin olumsuz değerlendirme ve öngörüler taşıırken, yüksek benlik saygısına sahip bireylerin kendi güçlerini gerçekçi olarak değerlendirme becerilerine sahip oldukları bilinmektedir. Bu bilgiler nedensel sonuç değil, sadece bir anlayış oluşturulmasına izin verebilir. Bu deneysel çalışmada ortaya çıkan bulgular, akademik benlik saygısı bakımından da, nedensel bir çıkarıma izin vermektedir. Bilişlere yapılan uygun müdahale, akademik benlik saygısını yükseltmektedir. Akademik benlik saygısına ilişkin ortaya çıkan bu bulguyu destekler bir bulgu da Sapp (1994) tarafından rapor edilmiştir. Sapp (1994) akademik risk altında olduğu belirlenmiş bir grup öğrenciden bilişsel davranışçı grupla psikolojik

danışmaya katılan öğrencilerin, böyle bir programa katılmayan diğer öğrencilere kıyasla bütün olarak daha fazla geliştiklerini ve bu gelişmeye akademik benlik saygısının istatistiksel olarak anlamlı katkı sağladığını ifade etmiştir.

Akılcı Duygusal eğitim programının benlik saygısı üzerine etkisinin araştırıldığı Donegan, ve Rust, (1998) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulguya ulaşılmıştır. Akılcı Duygusal Eğitim programına katılan ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin benlik saygılarındaki gelişme, program sonunda, bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Türkiye’de yapılan bazı çalışmalarda da akademik benlik saygısına ilişkin benzer bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, Çörüş (2001) gencin benlik saygısı düzeyi ile sahip olduğu işlevsel olmayan düşünceleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiş ve işlevsel olmayan düşüncelerin çokluğu oranında benlik saygısının düşük olduğunu belirtmiştir. Bogenç(1998) suçlu çocuklarda kendine saygının geliştirilebileceğini deneysel olarak kanıtlarken, Doğru (2003) hazırladığı programla lise 1. sınıf öğrencilerin benlik saygısının artırılabilirdiğini göstermiştir.

Araştırmada akademik başarı ile ilgili denenceye yönelik elde edilen bulgular, akademik başarıda ölçümler arasında görülen anlamlı düzeyde artışın, gruplardan bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı ortalamaları, grup ayırımı yapmaksızın ilk ölçümden izleme ölçümüne kadar geçen bir yıllık sürede anlamlı düzeyde artmıştır. Bu bulgunun birkaç olası açıklaması bulunmaktadır. Bu açıklamalar hem deneysel desen ile ilgili hem de olası bazı kontrol edilemez karıştırıcı değişkenlerle ilgili olabilir.

Hazırlanan deneysel desende bir deney grubu bir de kontrol grubu olacak şekilde iki grup öğrenci ile çalışılmıştır. Deney grubunda hazırlanan Bilişsel Davranışçı rehberlik programı uygulanırken, kontrol grubunda söz konusu değişkenlerle doğrudan ilişkisi olmayan, okul rehberlik programından seçilmiş rehberlik konuları tartışılmıştır. Tartışmalar, öğrencilerin ilgili konularda görüşlerini ifade etmesi şeklinde olmuş ve araştırmacı sadece geribildirim ve özetleme düzeyinde tartışmalara katılmıştır. Söz konusu değişken akademik başarı ortalaması olduğu düşünüldüğünde, böyle bir plasebonun deneysel işlem etkisi göstermesini beklemek güçtür. Diğer taraftan, bu deneysel çalışmada her hangi bir işlemin uygulanmadığı bir başka kontrol grubu atanmadığından, ortaya çıkan farkın plasebonun etkisizliğinden mi kaynaklandığı yoksa bu farkın her hangi bir müdahale olmaksızın da zaman içinde kendiliğinden mi ortaya çıktığına ilişkin karar vermek güçtür. Diğer taraftan, elde bulunan kontrol grubuna uygulanan plasebo etkinliklerinin, istatistiksel olarak gösterilemezse de, kavramsal olarak başarı ile ilişkisiz etkinlikler olduğu ilişkin bir bilgi

bulunmaktadır. Ancak, başarının zaman içinde kendiliğinden ne kadar değişebileceğine ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır. Böyle olunca, okula devam etmek için son hakkını kullanan öğrencilerin kendi çabaları ile başarılarını daha az tehditkâr olan bir önceki yıla kıyasla arttırabileceği düşünmek bu bulgunun yorumunu daha da kolaylaştırmaktadır.

Akademik Başarı değişkenini konu edinen diğer bir çok araştırmada (Bandalos, Yates ve Thorndike-Christ, 1995; Birenbaum ve Nasser, 1994; Cassady ve Johnson, 2002; Hansford ve Hattie, 1982; Jegede, Jegede ve Ugodulunwa, 1997; Lee, 1993; Owens, 1996; Pajares ve Miller, 1994; 1995; Shannon ve Allen 1998; Zimmerman, 2000) bu değişkenin ölçülmesi için farklı yöntemler kullanıldığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda akademik başarı olarak matematik, İngilizce, tarih gibi belirli derslerden sağlanan başarı dikkate alınırken, bazı durumlarda da akademik başarı genel yetenek testleriyle belirlenmektedir. Ders sayısı azaldıkça beklendik yönde sonuçlara daha çok rastlanılmaktadır. Aynı şekilde, öz yeterlilik inancının akademik performansla ilişkisi akademik performansın nasıl tanımlanıp ölçüldüğüne bağlı olarak değişmektedir. Eğer akademik performans bilişsel beceriler ölçekleriyle belirlenmişse, yüksek bir ilişki, sınıf içi işlerin değerlendirilmesi olarak belirlenmişse, orta düzeyde ve standart testlerden alınan puanlar akademik performans göstergesi olarak kullanılmışsa en alt düzeyde olmaktadır (Multon, Brown ve Lent, 1991). Bu araştırmada akademik başarı daha genel ve geniş tanımlanıp, gösterge olarak karne not ortalamaları dikkate alınmıştır.

Sınav Kaygısına ilişkin bulgular, Bilişsel Davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliği programına katılan öğrencilerin sınav kaygılarının son ölçümlerde bu programa katılmayan öğrencilere kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde iki grup arasında izleme ölçümlerinde de anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinde program başlangıcından sonuna ve de izleme testine kadar istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmazken, deney grubunda sınav kaygısı program başlangıcından izleme ölçümüne kadar anlamlı düzeyde azalmaya rastlanılmıştır. Programda yer alan, sınav anında kendini gözlemenin, olumsuz düşüncelerin kontrolünün, sınavdaymış rolü oynayarak yakalanan işlevsel olmayan düşüncelerin değiştirilmesinin, sınava hazırlanmaya ilişkin edinilen beceriler ve gevşeme etkinliklerinin bu sonucun ortaya çıkmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Bu araştırmada sınav kaygısı özelinde ortaya çıkan genel bilgi bilişsel davranışçı temelli grup rehberliğinin sınav kaygısının azaltılmasında etkili olduğudur. Dykeman (1993) de üniversiteye yeni başlayan düşük başarılı öğrencilerle yaptığı deneysel çalışmada benzer etkinlikler kullanmış ve kendini gözleme ile zamanı ayarlama becerileri üzerinde durarak, deney

grubundaki öğrencilerin sınav kaygılarının azaldığını rapor etmiştir. Sınav kaygısını açıklayan modellerin hem beceri eksikliği (Musch ve Bröder, 1999) hem de sınav anındaki karıştırıcı düşünceler (Wine, 1980) vurgulandığı düşünüldüğünde, bu çalışmada ders çalışma becerileri ile sınava ilişkin olumsuz düşüncelerin aynı anda programda yer almasının, elde edilen bulguları şekillendirmiş olabileceği de düşünülebilir. Ders çalışma becerilerinin kazandırılması esnasında sınava ilişkin hazırlanmaların öğretilmesi, öğrencilerin beceri eksikliği modelinde vurgulanan sınava hazırlanma ve sınav anında gerekli becerileri öğrenmesine katkı sağlamıştır. Aynı şekilde, karıştırıcı değişkenler modelinin vurguladığı sınav anında kontrol edilemez engelleyici düşüncelerin kontrol altına alınmasında gerek sınavın, bireyin yaşamındaki anlamını yeniden ve daha gerçekçi adlandırılması, gerekse olumsuz düşünceleri yakalama ve kontrol etme becerilerinin geliştirilmesinin katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Sınav anı fizyolojik tepkilerin daha iyi kontrol edilebilmesi için programda pratik, uygulanabilir gevşeme egzersizlerine de yer verilmiştir.

Buradaki sınav kaygısına ilişkin ortaya çıkan bulgularla Hains (1992) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkan bulgular birbirleriyle tutarlıdır. Sınav kaygısına yönelik olarak iki farklı (bilişsel yeniden yapılandırma, beceri eğitimi) bilişsel-davranışçı modeli kontrol grubuyla karşılaştıran araştırmacı, bilişsel davranışçı modellerin anlamlı düzeyde gelişme sağlayıp, kontrol grubundan farklılaştığını ifade etmiştir. Ortaya çıkan etkinin en az 11 hafta sürdüğü araştırmacı tarafından rapor edilmiştir.

Bütün bunlara ek olarak, bu çalışmanın bulguları sınav kaygısına ilişkin önemli bir bilgi sağlamaktadır. Sınav kaygısında meydana gelen değişim, daha uzun sürede kendini göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Albayrak-Kaymak, D (1987). Sınav Kaygısı Envanteri'nin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 55-62.
- Bandalos, D. L., Yates, K., & Thorndike-Christ, T. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 611-623.
- Bandura, A. (1989a). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (1989b). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.

- Bandura, A. (2001). The changing face of psychology at the dawning of a globalization era. *Canadian Psychology, 42*, 12-24.
- Bauer, S. R., Sapp, M., & Johnson, D. (2000). Group counseling strategies for rural at-risk high school students. *High School Journal, 83*(2), 41-51.
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1985). Self-esteem and responses to success and failure: subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of Personality, 53*, 450-467.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality And Social Psychology, 64*(1), 141-156.
- Baymur, F., Özgüven, E., Kepçeoğlu, M., Kılıççı, Y., & Kuzgun, Y. (1978). *Üniversitede okuyan tübitak bursiyerlerinin başarılarını etkileyen faktörler*. Ankara: Tübitak.
- Birebaum, M., & Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development, 27*(1).
- Bogenc, A. A. (1998). *Grupla psikolojik danışmanın suçlu gençlerin kendine saygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Borgers, M. A., Roth, A., Nichols, G. T., & Nichols, B. S. (1980). Effect of gender, age, locus of control, and self-esteem on estimates of college grades. *Psychological Reports, 47*, 831-837.
- Carr, M., Borkowski, J. G., & Maxwell, S. E. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology, 21*(1), 108-118.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 270-295.
- Chiu, L. H. (1988). Testing the testing: measures of self-esteem for school age children. *Journal of Counselind And Development, 66*, 298-301.
- Coopersmith, S. (1969). *The antecedent of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: the effects of study-related behaviours. *Journal of Educational Psychology, 72*, 16-20.

- Çankaya, Ö. (1997). *The relationships among test anxiety, self-esteem, and academic achievement in eleventh grade students*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Çörüş, G. (2001). *Son ergenlikte öz-değeri etkileyen ailesel değişkenler: bilişsel kuram açısından bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A.K.Boggiano & T.S.Pittman (Eds.), *Achievement And Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-266.
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25(7), 457-471.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Doğru, N. (2003). *Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerin özsaygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Donegan, A. L., & Rust, D. J. O. (1998). Rational emotive education for improving self-concept in second-grade students. *Journal of Humanistic Education & Development*, 36(4), 248-257.
- Donohue, T. L., & Wong, E. H. (1997). Achievement motivation and college satisfaction in traditional and nontraditional students. *Education*, 118(2), 237-244.
- Dykeman. (1993). A multivariate analysis of study skills, test anxiety and locus of control in first-time university students. *Education*, 113(3), 407-411.
- Erkan, S. (1991). *Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güloğlu, B. (1999). *The effect of a self-esteem enrichment program on the self-esteem level of elementary school students*. Unpublished Master Thesis, Metu, Ankara.

- Güngör, A. (1989). *Öğrencilerin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 1989, Ankara.
- Güçray, S. (1993). Öz-saygı envanteri'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 31-42.
- Hains, A. A. (1992). Comparison of cognitive-behavioral stress management techniques with adolescent boys. *Journal of Counseling & Development*, 70(5), 600-606.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *Journal of Educational Research*, 94(5), 287-291.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement / performance measures. *Review Of Educational Research*, 52(1), 123-142.
- Harju, B. L., & Eppler, M. A. (1997). Achievement motivation, flow and irrational beliefs in traditional and nontraditional college students. *Journal Of Instructional Psychology*, 24(3), 147-158.
- Hembree, R. (1988). Correlates, cause, effects, and treatment of test anxiety. *Review Of Educational Research*, 58, 47-77.
- Himelstein, H. C. (1992). Early identification of high-risk students: using noncognitive indicators. *Journal of College Student Development*, 33, 89-90.
- Hong, E., & Karstensson, L. (2002). Antecedents of state test anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 348-367.
- James, W. (1890). *Principals of psychology*. New York: Holt.
- Jegade, Jegede, & Ugudulunura. (1997). Effects of achievement motivation and study habits on nigerian secondary school students' academic performance. *The Journal of Psychology*, 5, 523-529.
- Knaus, W. (2001). Rational emotive education. *Theory Into Practice*, 16(4), 251-255.
- Lee, R. S. (1993). Effects of classroom guidance on student achievement. *Elementary School Guidance & Counseling*, 27, 163-171.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356-362.

- Mcclelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press.
- Morrison, B. H. (1999). Acknowledging student attributes associated with academic motivation. *Journal of Developmental Education*, 23(2), 10-17.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Musch, J., & Bröder, A. (1999). Test anxiety versus academic skills: a comparasion of two alternative models for predicting performance in a statistics exam. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 105-116.
- Owens, I., N,A. (1996). Self- esteem and anxiety in secondary school achievement. *Journal of Social Behavior & Personality*, 11(3), 521-521.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri elkitabı*. İstanbul: Yöret Yayınları.
- Özer, K. (2002). *Kaygı: sınanma duygusuyla baş edebilme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review Of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: a path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics outcomes: the need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 190-198.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Upper Saddle, Nj: Prentice-Hall, Inc.
- Pişkin, M. (1996). *Self-esteem and locus of control of secondary school children both in england and turkey*. Unpublished Doctoral, University Of Leicester, Leicester.
- Richardson, A. T. (2001). Effectiveness of cognitive behavioral group intervention for elemantary aged students. *The California School Psychologist*, 39-45.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, Nj: Princeton University Press.

- Rosenberg, M. (1979). *Concerning the self*. New York: Basic Books.
- Sapp, M. (1994). Cognitive-behavioral counseling: application for african american middle school students who are academically at-risk. *Journal of Instructional Psychology*, 21(2), 161-172.
- Sapp, M., & Farrell, W. (1995). Cognitive-behavioral therapy for african-american middle school at-risk students. *Journal of Instructional Psychology*, 22(2), 169-178.
- Schunk, D. H. (1999). Social-self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, 34(4), 219-228.
- Schunk, D. L. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Shannon, H. D., & Allen, T. W. (1988). The effectiveness of a rebt training program in increasing the performance of high school students in mathematics. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 16(3).
- Smith, C. L., & Sapp, M. (1998). Psychoeducational correlates of achievement for high school senior at a private school: the relationship among locus of control, self-esteem, academic achievement, and academic self-esteem. *High School Journal*, 81(3), 161-167.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3 Ed.). New York: Harpercollins College Publishers.
- Turner, L. A., Pickering, S., & Johnson, R. B. (1988). *The relationship of attributional beliefs to self-esteem*, adolescence, From Findarticles.Com, www.Findarticles.Com .2003
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: a meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3).
- Wilson, S. W. (1986). Counselor interventions with low-achievement and underachieving elementary, middle, and high school students: a review of the literature. *Journal of Counseling And Development*, 64, 628-634.

- Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In G. Sarason (ed.), *test anxiety: theory, research, and applications* (Pp. 349-385). Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: a meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3)
- Wolf, L. F., & Smith, J. K. (1995). The consequence of consequence: motivation, anxiety, and test performance. *Applied Measurement In Education*, 8(3), 227-242.
- Zatz, S., & Chassin, L. (1985). Conditions of test-anxious children under naturalistic test-taking conditions. *Journal of Consulting And Clinical Psychology*, 53(3), 393-401.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(82-91).