



**KKTC**  
**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**REHBERLİK ve PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI**

**NÖRO LİNGVİSTİK PROGRAMLAMA YAKLAŞIMININ LİSE**  
**ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Bahar ÖNCEL SOY**

**Danışman**  
**Dr. Özhan ÖZTUĞ**

**Lefkoşa 2010**

**JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Müdürlüğü'ne.....

.....ait.....

.....adlı çalışma jürimiz tarafından

.....

Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan...*Doç. Dr. Fatoş Silman*.....

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

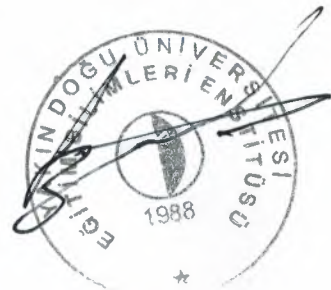
*Dr. ÖZHAN ÖZTÜG*.....

Akademik Unvanı, Adı Soyadı (Danışman)

*Yrd. Doç. Dr. Özlem Kararınok*.....

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

*Ö. Kararınok*



## ÖZET

### NÖRO LİNGÜİSTİK PROGRAMLAMA YAKLAŞIMININ SINAV KAYGISI YAŞAYAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN KENDİLERİNDE VAR OLAN ÖZ KAYNAKLARINA ULAŞMALARINDAKİ ETKİLİLİĞİ

**ÖNCEL SOY, Bahar**

**Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Dr. Özhan Öztuğ**

Bu araştırma yüksek sınav kaygısı yaşamakta olan lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri üzerinde Nöro Linguistik Programlama yaklaşımının etkililiğini saptamayı amaçlamıştır.

Bu araştırmanın evrenini 2008–2009 eğitim ve öğretim yılında KKTC Mili Eğitim Bakanlığı'na bağlı Gazimağusa ilçesindeki Namık Kemal Lisesi'ne devam etmekte olan 215'i kız, 178'i erkek olmak üzere toplam 393 öğrencinin bulunduğu 9.,10, ve 11. sınıf düzeyleri oluşturmaktadır. Deney grubu için, sınav kaygısı yüksek olarak saptanmış öğrenciler rasgele yöntemiyle 58 denek seçilmiştir. Deney grubu oluşturulduktan sonra eşleştirilmiş çiftler düzenine uygun olacak şekilde, yaş ve cinsiyet değişkenleri göz önünde bulundurularak kontrol grubunda yer alacak denekler seçkili olarak atanmıştır.

Veri toplama araçları olarak Spielberger (1980) tarafından geliştirilen ve Öner, Albayrak-Kaymak (1987) tarafından Türkçeye uyarlanan Sınav Kaygısı Envanteri kullanılmıştır.

Elde edilen veriler Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programları (SPSS 17.0) kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın alt problemlerini yanıtlayabilmek için

betimsel istatistik, T-Test, Eşleştirilmiş T-Test ve Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır.

Buna göre sınav kaygısının lise öğrencileri arasında yaygın olduğu belirlenmiştir. Sınav Kaygısı Envanterinden elde edilen puanlara göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısı yaşadıkları saptanırken; envanterden elde edilen puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin Sınav Kaygısı Envanteri ön-test ve son -testten elde ettikleri toplam puan ve kuruntu puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanırken; ön-test ve son-test duyuşsalılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Bu veriler ışığında Nöro Linguistik Programlama Yaklaşımının sınav kaygısı toplam puanları ve kuruntu puanları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılabilir. Diğer taraftan kontrol grubu öğrencilerinin Sınav Kaygısı Envanteri ön-test ve son-testten elde ettikleri toplam puan ve kuruntu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamazken; sınav kaygısı envanteri ön-test ve son-test duyuşsalılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin Sınav Kaygısı Envanteri ön- test ve son-testten elde ettikleri toplam puan, kuruntu ve duyuşsalılık puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Bu araştırma sonucu elde edilen bulgular Nöro Linguistik programlama yaklaşımının sınav kaygısını azaltma yönünde etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular ışığında; okul bünyelerinde bulunan Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenlerin sınav kaygısıyla başa çıkma yöntemi olarak Nöro Linguistik Programlama yaklaşımı hakkında bilgi edinmeleri önerilmektedir. Diğer taraftan yaklaşımın etkililiğinin sinaması için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınav Kaygısı, Sınav Kaygısı Toplam Puanı, Sınav Kaygısı Duyuşsalılık Puanı, Sınav Kaygısı Kuruntu Puanı, Nöro Linguistik Programlama (NLP), Cinsiyet, Yaş.

## ABSTRACT

### EFFECTIVENESS OF NEURO LINGUISTIC PROGRAMMING ON TEST ANXIOUS STUDENTS IN ORDER TO REACH OWN RESOURCES

**ÖNCEL SOY, Bahar**

**Department of Psychological Counseling and Guidance**

**Thesis Consultant: Dr. Özhan Öztuğ**

The main purpose of this study is to investigate the effectiveness of Neuro Linguistic Programming (NLP) on test anxiety.

The 393 (215 female and 178 male) high school students who study in Gazimağusa Namık Kemal Lisesi that is connected to TRNC Ministry of Education during the 2008–2009 academic years was formed universe of the study. A total of 28 students, hold 14 for the experimental group and 14 for the control group, was randomly selected through appointed high anxious students.

Test anxiety is measured by “Test Anxiety Inventory” (TAI) developed by Spielberger (1980) and adapted to Turkish culture by Öner, Albayrak-Kaymak (1987). Test anxiety was examined through three dimensions of Test Anxiety Inventory: Total test anxiety, Emotionality and Worry.

As a result of the present study, test anxiety is common among high school students. Gender lead to significant difference with respect to total scores, emotionality subscale and worry subscale scores of TAI. Female students tend to have higher test anxiety than male students. On the other hand, age not did not lead to significant differences with respect to total scores, emotionality and worry subscales of TAI.

There is found significant difference between pre-test and post-test results of total scores and worry subscale scores experimental group. Whereas significant difference



was not found among pre-test and post-test scores of emotionality subscale. On the other hand control groups pre-test and post-test results of total scores and worry subscales of TAI did not lead to statistically significant difference. Whereas significant difference was found among pre-test and post-test scores of emotionality subscale of TAI.

Experimental and control groups pre-test and post-test total scores, worry and emotionality subscale scores was not showed significant differences.

The results of the present study showed that Neuro Linguistic Programming is effective in order to decrease test anxiety levels of high school students. On the other hand more sample is needed for better investigation of results. It suggested that Psychological Counselors within the schools can have information about NLP. In order to cope with test anxiety Psychological Counselors help high test anxious students with individual counseling and/or group counseling.

**Keywords:** Test Anxiety, Test Anxiety Total Scores, Test Anxiety Emotionality Scores, Test Anxiety Worry Scores, Neuro Linguistic Programming (NLP), Gender, Age.

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada tez danışmanım olarak anlayışını ve desteğini her zaman hissettiğim, tezimin oluşum aşamasında bilgisini ihtiyaç duyduğum her daim seve seve sunan Sayın Dr. Özhan Öztuğ'a;

Araştırmamın uygulama aşamasının yapılanması ve uygulanması sürecinde desteği, bilgisi ve sabrını esirgemeyen Nöro Linguistik Programlama Pratisyenlik Eğitimi hocam Sayın Taşkın Köksalan'a;

Tezimin oluşumu boyunca birlikte geçireceğimiz vakitten fedakarlık etmiş olmaları ve Yüksek Lisans Eğitimim boyunca yaptığım tüm çalışmalarda göstermiş oldukları destek ve anlayışlarından dolayı aileme;

Desteklerini ve anlayışlarını hiç esirgemeyen sevgili arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

| <b>İÇİNDEKİLER</b>                 | <b>SAYFA</b> |
|------------------------------------|--------------|
| JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI ..... | ii           |
| ÖZET.....                          | iii          |
| ABSTRACT .....                     | v            |
| ÖNSÖZ .....                        | vii          |
| İÇİNDEKİLER .....                  | viii         |
| KISALTMALAR .....                  | xii          |
| TABLolar .....                     | xiii         |

## **BÖLÜM I**

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| GİRİŞ .....                     | 1 |
| 1.1 Amaç .....                  | 4 |
| 1.2 Alt Problemler.....         | 4 |
| 1.3 Önem.....                   | 6 |
| 1.4 Varsayımlar .....           | 7 |
| 1.5 Sınırlıklar .....           | 7 |
| 1.6 Kavramlar ve Tanımlar ..... | 8 |

## **BÖLÜM II**

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| KURAMSAL ÇERÇEVE .....                        | 9  |
| 2.1 Kaygı.....                                | 9  |
| 2.2 Korku, Stres ve Kaygı.....                | 11 |
| 2.2.1 Kaygı ve Stresin Karşılaştırması .....  | 11 |
| 2.2.2 Kaygı ve Korkunun Karşılaştırması ..... | 12 |
| 2.3 Kaygının Kuramsal Temelleri.....          | 14 |
| 2.3.1 Psikoanalitik Yaklaşım .....            | 14 |
| 2.3.2 Varoluşçu Yaklaşım .....                | 16 |
| 2.3.3 Bilişsel (Kognitif) .....               | 17 |
| 2.4 Sınav Kaygısı .....                       | 18 |
| 2.5 Sınav Kaygısının Nedenleri .....          | 20 |



|                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.6 Kaygının Belirtileri .....                                                                         | 22 |
| 2.6.1 Fizyolojik Belirtiler .....                                                                      | 22 |
| 2.6.2 Ruhsal Belirtiler .....                                                                          | 24 |
| 2.6.3 Zihinsel Belirtiler .....                                                                        | 24 |
| 2.6.4 Davranışsal Belirtiler .....                                                                     | 25 |
| 2.7 Nöro Linguistik Programlama .....                                                                  | 25 |
| 2.8 Nöro Linguistik Programlama Yaklaşımının Tarihçesi .....                                           | 26 |
| 2.9 Nöro Linguistik Programlama Yaklaşımının Varsayımları .....                                        | 27 |
| 2.9.1 Harita Bölgenin Kendisi Değildir .....                                                           | 27 |
| 2.9.2 Bütün Davranışların Altında Olumlu Bir Niyet Yatar .....                                         | 27 |
| 2.9.3 İletişimin Anlamı Karşıdaki Kişide Uyandırılan Tepkidedir.....                                   | 28 |
| 2.9.4 Seçme Şansı Hiç Seçenek Olmamasından Daha İyidir.....                                            | 29 |
| 2.9.5 Başarısızlık Yoktur Sadece Geribildirim Vardır.....                                              | 29 |
| 2.9.6 İnsanoğlu Değişimi Meydana Getirmek İçin Gerekli<br>Tüm Kaynaklara Sahiptir .....                | 29 |
| 2.9.7 İnsanlar Her Zaman Elleriindeki Seçenekler Arasından<br>En İyisini Seçerler .....                | 29 |
| 2.9.8 Bir İnsan Bir şeyi Yapabiliyorsa Onu Herkes Öğrenebilir .....                                    | 30 |
| 2.9.9 Başarma Olasılığı En Yüksek Olan Düşünce ve<br>Davranışlarda En Fazla Esneklik Gösterendir ..... | 30 |
| 2.10 Nöro Linguistik Programlama Yaklaşımının Temel Kavramları .....                                   | 30 |
| 2.10.1 Uyum.....                                                                                       | 31 |
| 2.10.1.1 Beden Dili.....                                                                               | 31 |
| 2.10.1.2 Ses.....                                                                                      | 32 |
| 2.10.1.3 Sözcükler .....                                                                               | 33 |
| 2.10.1.4 Ayak Uydurma ve Öncülük Etme .....                                                            | 33 |
| 2.10.1.5 İç Uyum .....                                                                                 | 34 |
| 2.10.1.6 Çoklu Betimlemeler.....                                                                       | 34 |
| 2.10.2 Temsil Sistemleri.....                                                                          | 35 |
| 2.10.3 Alt Biçimler.....                                                                               | 36 |
| 2.10.4 Çapalama .....                                                                                  | 38 |
| 2.10.5 Meta Programlar.....                                                                            | 39 |

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.10.5.1 Uzaklaşmak-Yakınlaşmak.....                                                 | 39 |
| 2.10.5.2 Gereklilik-İhtimal.....                                                     | 40 |
| 2.10.5.3 Odaklanmak: Kendine-Diğerlerine .....                                       | 40 |
| 2.10.5.4 Benzerliklere Göre Sınıflandırma-Farklılıklara<br>Göre Sınıflandırma .....  | 40 |
| 2.10.5.5 Tercih edilen Parça Büyüklüğü: Dar-Geniş .....                              | 41 |
| 2.10.5.6 Zamanda Yön Tayini: Anı Yaşamak-Tam Zaman .....                             | 41 |
| 2.10.5.7 Referans Çerçevesi: Dahili veya Harici .....                                | 41 |
| 2.10.6 Modelleme.....                                                                | 41 |
| 2.10.7 Yeniden Çerçeveleme .....                                                     | 42 |
| 2.10.8 Swish Tekniği .....                                                           | 43 |
| 2.11 Sınav Kaygısı Konusunda Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....                   | 43 |
| 2.12 Sınav Kaygısı Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....                 | 46 |
| 2.13 Nöro Linguistik Programlama Konusunda Türkiye’de Yapılan<br>Araştırmalar.....   | 49 |
| 2.14 Nöro Linguistik Programlama Konusunda Yurt Dışında Yapılan<br>Araştırmalar..... | 50 |

### **BÖLÜM III**

|                                                |    |
|------------------------------------------------|----|
| YÖNTEM.....                                    | 53 |
| 3.1 Araştırmanın Modeli .....                  | 53 |
| 3.2 Evren ve Örneklem .....                    | 54 |
| 3.3 Veriler ve Toplanması.....                 | 54 |
| 3.3.1 Bilgilendirme Formu.....                 | 55 |
| 3.3.2 Sınav Kaygısı Envanteri.....             | 55 |
| 3.3.3 Ön-Testin Uygulanması .....              | 56 |
| 3.3.4 Kabul Formu .....                        | 56 |
| 3.3.5 NLP ’nin Deney Grubuna Uygulanması ..... | 57 |
| 3.3.6 Son-Testin Uygulanması .....             | 58 |
| 3.4 Verilerin Çözümü.....                      | 58 |

## BÖLÜM IV

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| BULGULAR VE YORUMLAR.....                                              | 59 |
| 4.1 Sınav Kaygısının Yaygınlığı.....                                   | 59 |
| 4.2 Sınav Kaygısı ve Cinsiyet.....                                     | 60 |
| 4.3 Sınav Kaygısı ve Yaş.....                                          | 62 |
| 4.4 Deney Grubunun Sınav Kaygısı Puanları.....                         | 63 |
| 4.5 Kontrol Grubunun Sınav Kaygısı Puanları.....                       | 65 |
| 4.6 Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Son-Test Karşılaştırması..... | 66 |
| 4.6.1 Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....                       | 66 |
| 4.6.2 Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....                      | 67 |

## BÖLÜM V

|                                         |    |
|-----------------------------------------|----|
| SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....               | 68 |
| 5.1 Sonuçlar.....                       | 68 |
| 5.2 Öneriler.....                       | 69 |
| 5.2.1 Araştırmacılar İçin Öneriler..... | 69 |
| 5.2.2 Okullar İçin Öneriler.....        | 70 |
| 5.2.3 Aileler İçin Öneriler.....        | 70 |
| 5.2.4 Öğrenciler İçin Öneriler.....     | 71 |

|               |    |
|---------------|----|
| KAYNAKÇA..... | 72 |
|---------------|----|

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| EKLER.....                        | 80 |
| EK-I Bilgilendirme Formu.....     | 81 |
| EK-II Sınav Tutumu Envanteri..... | 84 |
| EK-III Kabul Formu.....           | 86 |
| EK-IV NLP Akış.....               | 88 |

**Kısaltmalar**

**NLP:** Nöro Linguistik Programlama

**SKE:** Sınav Kaygısı Envanteri

**SPSS:** Statistical Packages for the Social Sciences- Sosyal Bilimler için İstatistik Paketidir.

**KKTC:** Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

## Tablolar

|                    |    |
|--------------------|----|
| <b>TABLO</b> ..... | 59 |
|--------------------|----|

**Tablo 1.** Sınav kaygısının lise öğrencileri arasında yaygın olup olmadığına ilişkin bulguların N sayıları ve yüzdelikleri..... 59

**Tablo 2.** SKE toplam puan, kuruntu ve duyusallık alt boyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı T-Testi sonuçları..... 60

**Tablo 3.** SKE toplam puan, kuruntu ve duyusallık alt boyutları puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırıldığı T-Testi sonuçları..... 62

**Tablo 4.** Deney grubunun SKE toplam puanı, kuruntu ve duyusallık alt boyutları ön-test ve son- test puanlarının karşılaştırıldığı T-Test Sonuçları .....64

**Tablo 5.** Kontrol grubunun SKE toplam puanı, kuruntu ve duyusallık alt boyutları ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırıldığı T-Testi sonuçları..... 65

**Tablo 6.1.** Deney ve kontrol gruplarının SKE tüm test, duyusallık ve kuruntu ön-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin T-Testi sonuçları..... 66

**Tablo 6.2.** Deney ve kontrol gruplarının SKE tüm test, duyusallık ve kuruntu son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin T-Testi sonuçları ..... 67



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış ve araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlıkları, araştırmada geçen temel kavramların tanımları ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1940'lardaki eğitim anlayışına göre; öğrencilerin değerlendirilme için her zaman hazır durumda olmaları gerektiği düşünüldüğünden sınav tarihleri önceden söylenmemekteydi. Not için değil öğrenmek için öğrenmeleri gerektiğine inanıldığı için öğrenci notunu karnede görmektedir. 21. yy eğitim anlayışında ise öğrencilerin sınav tarihlerini bilmeleri, sınavdan sonra geribildirim almaları en doğal hakları olarak görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin çalışma yaklaşımları değişmemiştir. Aileler, çocuklarına çalışmalarını için telkinler vermekte ve çalışmazsa yaşayacağı olası sonuçlardan bahsetmektedirler. Diğer taraftan araştırmalar kaygının artırılmasının öğrenme motivasyonunu artırmadığını hatta beyinde öğrenmeyi güçleştiren etkenlerin ortaya çıkmasına neden olduğunu göstermektedir (Baltaş, 2009).

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle gelecekle ilgili kaygılar giderek artmaktadır. Bu gelişim, bireyler için eğitimin her geçen gün önem kazanmasına ve derslerdeki başarının ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Derslerdeki başarının sınavlarla değerlendirilmesiyle birçok öğrenci sınav kaygısı yaşamaktadır (Başoğlu, 2007).

Türk eğitim sisteminde öğrenciler, ilkokuldan başlayarak lise son sınıfta üniversiteye hazırlık dönemine kadar süren yoğun test alma sürecinden geçmektedirler. Ailelerin ve arkadaşların yüksek beklentileri ve sınavın yarışmacı bir ortam sağlaması öğrencilerin çok çalışmasına neden olabilmektedir. Bu da beraberinde sınav kaygısını getirmektedir (Yıldırım 2004a, akt. Yıldırım ve ark.,2008). Yılmaz (2005)

Kişinin hedefe odaklandığı zaman zihninin kaygı engeli ile karşılaşabileceğine değinmiştir.

McDonald (2001) (akt. Yıldırım, 2008) farklı kültürlerde öğrencilerin yaşadıkları kaygının yaygınlığının %25 ile %30 arasında olduğu belirtirken, Türkiye’de ÖSS ya da OKS için hazırlanan öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısının yaygınlığının %42 olduğu belirtilmiştir (Yıldırım, 2007; akt. Yıldırım, 2008). Bu sonuçlar Türk eğitim sisteminin sınav odaklı olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü öğrenciler başarılı olabilmek için çok zor bir dönemden geçmekte, başarılı olmaları yönünde gerek ailelerinin gerek okulun beklentileri ve baskısıyla karşı karşıya kalmaktadırlar (Yıldırım ve başk., 2008).

Sınav kaygısı için geçmişten günümüze kadar birçok tanım yapılmış ve model geliştirilmiştir. Sieber (1980) (akt. Bacanlı ve Sürücü, 2006) sınav kaygısının genel kaygının özel bir durumu olduğunu ileri sürmüştür. Spielberg ve Vagg (1995) (akt. Putwain, 2008) sınav kaygısını, durumluk ve sürekli kaygı bağlamında kişilerin sınavları tehdit edici olarak algılamasıyla açıklamışlardır. Liebert ve Morris (1967) (akt. Öner, 1990) sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık olmak üzere iki alt boyutu olduğundan bahsetmişlerdir.

Yapılan birçok araştırma sınav kaygısını etkileyen değişkenler arasında mükemmeliyetçilik ve sosyal destek (Yıldırım ve ark, 2008), cinsiyet (Bacanlı ve Sürücü, 2006; Kapıkıran, 2002; Putwain, 2008), akademik başarı (Hembree, 1988 akt., Yıldırım ve ark., 2008; Putwain, 2008; Koçkar ve ark., 2009; Berk ve Nanda; 2006), olumsuz benlik algısı (Wong; 2008), arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan destek (Yıldırım ve başk., 2008) etmenlerin bulunduğu saptanmıştır.

Kaygı bir duygudur ve duyguyu değiştirmek için düşünceleri değiştirmek gerekmektedir (Özer, 2005). Nöro Linguistik Programlama, *“düşünme, dil ve davranış süreçlerini inceleyerek, hedeflere erişmek amacıyla onların nasıl etkin kullanılacağını öğreten bir çalışma alanıdır.”* (Knight, 1995). NLP ile düşünceler

yeniden programlanmaktadır. Bununla birlikte sınav kaygısını azaltma yönünde etkili bir yaklaşım olabileceği de düşünülebilir.

Geçmişten günümüze kadar sınav kaygısı ve sınav kaygısıyla başa çıkmaya yönelik olarak çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bozanoğlu (2005), bilişsel davranışçı yaklaşımla yürütülen grup rehberliği ile sınav kaygısı düzeyinde azalma olup olmadığını incelemiş ve programın öğrencilerin sınav kaygılarının azalmasına katkı sağladığı sonucuna varmıştır. Sezer (2009), müzikle terapinin lise öğrencilerindeki sınav kaygısını azaltmada etkililiğini incelemiştir. Çalışmasında müzikle terapinin sınav kaygısını azaltmada etkili bir yöntem olduğunu saptamıştır.

Maxfield ve Melnyk (2000), (akt. Ricci ve başk., 2009), yaptıkları çalışmada EMDR (Eye Movement Desentization and Reprocessing- Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme) standart işleme sürecini kişinin ilk yaşantılarına bağlı olarak uygulamış ve bir seans sonucunda SKE ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği sonuçlarında anlamlı fark bulmuşlardır. Sonuçlar EMDR'ın performans kaygısının azaltabileceği yönündedir. Silke, Jabs ve Schmidtke (2009), sınav kaygısını azaltmada en etkili yöntemin Bilişsel Davranışçı metotların olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğrenme becerilerini ve sınav hazırlıklarını en etkili hale getirmek ve sınav kaygısını önlemek amacıyla akran koçluğu ve dersleri içeren müdahale programının uygulanması sonucu müdahalenin öğrenciler arasında yüksek derecede kabul gördüğünü saptamışlardır.

İyi bir eğitim kişinin yaşam kalitesini belirlemektedir. Öğrencinin bilgisi sınavla sınanmaktadır. Sınav sonucu alınan not öğrencinin başarılı ya da başarısız olduğunun göstergesidir, bundan dolayı sınav öğrencinin hayatında önemli bir yere sahip olmaktadır. Yüksek sınav kaygısı öğrencinin performansını olumsuz yönde etkileyebileceğinden, kaygının azaltılması önemli bir konudur. Yapılan birçok araştırmada öğrencilerin sınav kaygısıyla başa çıkmalarına yönelik programlara gereksinim duyulduğuna değinilmiştir (Yıldırım, 2004; Koçkar ve başk. 2009; Yıldırım ve Ergene, 2003).

Bu bağlamda ülkemizde sınav kaygısı ve sınav kaygısıyla başa çıkma konusuyla ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmamış oluşu göz önünde bulundurulmuş ve bu çalışmaya başvurulmuştur.

### 1.1 Amaç

Bu araştırmanın amacı; Nöro Linguistik Programlama yaklaşımının sınav kaygısı yaşayan lise öğrencilerinin kendilerinde var olan öz kaynaklarına ulaşmalarında etkili bir yaklaşım olup olmadığının saptanmasıdır.

### 1.2 Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıda ifade edilmiştir.

1. Sınav kaygısının lise öğrencileri arasındaki yaygınlığı ne düzeydedir?
2. Cinsiyet değişkeni öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde etkili midir?
  - 2.1 Öğrencilerin SKE'den elde ettikleri toplam puanlar cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.2 Öğrencilerin SKE'nin Duyuşsallık boyutundan elde ettikleri puanlar cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.3 Öğrencilerin SKE'nin Kuruntu boyutundan elde ettikleri puanlar cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Yaş değişkeni öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde etkili midir?
  - 3.1 Öğrencilerin SKE'den elde ettikleri toplam puanlar ile yaş arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - 3.2 Öğrencilerin SKE'nin Duyuşsallık boyutundan elde ettikleri puanlar ile *yaş arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*
  - 3.3 Öğrencilerin SKE'nin Kuruntu boyutundan elde ettikleri puanlar ile yaş arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?



4. NLP (Nöro Linguistik Programlama) sürecine tabi tutulan öğrencilerin ön-test ve son-test sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - 4.1 Öğrencilerin SKE'den elde ettikleri ön-test ve son- test toplam puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
  - 4.2 Öğrencilerin SKE Duyuşsallık boyutundan elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
  - 4.3 Öğrencilerin SKE Kuruntu boyutundan elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Kontrol grubunun ön-test ve son-test sınav kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - 5.1 Öğrencilerin SKE'den elde ettikleri ön-test ve son-test toplam puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
  - 5.2 Öğrencilerin SKE Duyuşsallık boyutundan elde ettikleri ön-test ve son - test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
  - 5.3 Öğrencilerin SKE Kuruntu boyutundan elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin SKE ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - 6.1 Deney ve kontrol gruplarının SKE tüm test, duyuşsallık ve kuruntu alt boyutları ön- test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - 6.2 Deney ve kontrol gruplarının SKE tüm test, duyuşsallık ve kuruntu alt boyutları son- test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?



### 1.3 Araştırmanın Önemi

İnsanoğlu geçmişten günümüze kadar belirsizliği ortadan kaldırma güdüsü ile birçok keşiflerde bulunmuşlardır. Belirsizliğin ortadan kaldırılması için sosyal kurumları ve kültürü, bilim ve teknolojiyi yaratmışlardır (Cüceloğlu, 2004).

Birey toplum içinde var olurken birçok duygu yaşayabilmektedir. Kaygı da bir duygudur. Kaygı; kişinin durumun sonucunda ne olacağı hakkında olumsuz varsayımlarda bulunduğu zaman ortaya çıkabilen bir duygudur. Öğrenip öğrenemediğini değerlendirebilmek için sınanmaya tabi tutulan öğrenciler sınav kaygısı yaşayabilmektedirler. Sınav kaygısı bireyin sınavın sonucu hakkındaki olumsuz düşüncelerini de içermektedir.

Çağımızda bireyler iyi eğitimin insan yaşamındaki önemini kabul etmektedir. Eğitim kişiye bilgi sağlamanın yanında, kişinin değer sistemlerini, inançlarını etkilemektedir. Eğitim bireyin mesleğini ve toplumdaki statüsünü, sahip olacağı imkanları belirlemektedir (Baltaş, 2009). Kişinin aldığı eğitimin yeterli ya da yetersiz olduğunun belirleyicisi olan sınav, kişide baskı yaratabilmektedir. Bu değerlendirilme baskısı sonucu kaygı oluşabilmektedir.

Bu bağlamda sınav kaygısı düzeyinin azalması kişinin eğitimini doğrudan etkilemesi açısından büyük önem taşımaktadır. Yurt dışında sınav kaygısının azaltılmasına yönelik farklı yöntemlerin denenmesiyle birlikte eğitim alanında Nöro Linguistik Programlama yaklaşımıyla yapılan çalışmalar çok azdır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde konuyla ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların NLP'nin sınav kaygısı üzerindeki etkinliğini ölçmesi ve sınav kaygısının azaltılmasına yönelik literatürdeki diğer araştırmalara ışık tutabilmesi açısından önem taşıyacağı düşünülmüştür.

## 1.4 Varsayımlar

Bu araştırmanın temel aldığı varsayımlar:

1. Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
2. NLP (Nöro Linguistik Programlama) yaklaşımının deney grubundaki 14 kişiye ayrı ayrı aynı etkililik düzeyinde uygulandığı varsayılmıştır.
3. Yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygılarının sınava yükledikleri anlamdan, içsel yaşantılardan kaynaklandığı varsayılmıştır.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin SKE'yi cevaplandırırken doğal ve içten oldukları varsayılmıştır.
5. Araştırmada kullanılan SKE'nin bilimsel olarak geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.
6. Ön-test bulgularının son-test bulguları elde edilmeden incelenmemesinin NLP (Nöro Linguistik Programlama) yaklaşımının uygulanması sırasındaki yanlılığı engellediği varsayılmıştır.

## 1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma, 2008–2009 eğitim ve öğretim yılı Gazimağusa İlçesine bağlı Namık Kemal Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 9., 10., ve 11. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Sınav kaygısını azaltmaya yönelik uygulanan NLP yaklaşımı, araştırmacının “NLP Pratisyenlik (Practitioner)” seviyesindeki bilgisi ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği sadece kullanılan tekniklerle sınırlıdır.
4. Bu araştırmada sınav kaygısı, Sınav Tutum Envanterinin (Öner, 1986) ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

## 1.6 Kavramlar ve Tanımlar

**Kaygı (Endişe, Anxiety):** Nedeni belli olmayan korku ya da giderilemeyen isteklerden doğan sıkıntıya kaygı denir (Hançerlioğlu, 2003).

**Sınav Kaygısı:** Formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur (Spielberger, 1972, Akt., Yıldız, 2007)

**Nöro Liguistik Programlama:** Nöro Liguistik Programlama (NLP) düşünme, dil ve davranış süreçlerini inceleyerek bireylerin hedeflerine ulaşabilmeleri amacıyla onları nasıl daha etkili kullanabileceklerini öğreten bir çalışma alanıdır ( Knight, 1995).

**NLP Pratisyenlik (Practitioner) Eğitimi:** NLP pratisyenlik eğitimi alan kişilerin NLP teknikleri hakkında bilgi sahibi olup onları deneyimleyebildiği ve çevresindekilere konu ile ilgili bilgi verebilecek duruma geldiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Pratisyenlik eğitimini alan bireyin kim olduğunun farkına varması, düşüncelerini yeniden istediği yönde nasıl düzenleyebileceğini öğrenmesi, davranışsal ve düşünsel hedeflerine nasıl ulaşabileceği hakkında beceri kazanması, zihninin nasıl çalıştığını ve zihnini nasıl kullanacağını öğrenmesi beklenmektedir (Bilasa, 2006).

**Kaynaklar:** Kişinin yapmak ya da olmak istediği şeylerde kendisine yardımcı olan tavırlar, yatkınlıklar, beceriler, duygular ve bilgilerdir. Farkında olunsun ya da olunmasın bunlar herkesin içinde bulunan olanaklar ve potansiyellerdir (Linden, 1999).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kaygı kavramı, kapsamı ve kuramsal temelleri; NLP'nin tanımı ve kapsamı ele alınmıştır.

#### 2.1 Kaygı

Kaygı insanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları temel duygulardan birisidir (Kapıkıran, 2002). Duygular kişinin kendisi ve çevresinin etkileşimi sonucu oluşur (Baltaş ve Baltaş, 2006). Herhangi bir duygunun üç tane boyutundan söz etmek mümkündür. Bunlardan biri; duygu haliyle ilişkili görünen ve dış çevre ile ilgili olan “olay”dır. Buna, birinden hediye alındığında sevinç yaşanması örnek olarak verilebilir (Özer, 2005). Burada dikkat edilmesi gereken husus, olayın tek başına sevinç duygusu yaşanmasına neden olmadığıdır. Olaya kişi tarafından yüklenilen anlama bağlı olarak duygu oluşmaktadır. Diğer boyut, herhangi bir duygu durumunda gösterilen fizyolojik tepkilerdir. Örneğin; duyguya bağlı olarak kaslarda gerginlik, göz bebeğinin küçülmesi veya büyümesi, kan basıncının artması vb. Son boyut ise, bireyin algısıyla ilgilidir. Örneğin; dış çevre olayı ile ilgili geliştirilen inançlar, düşünceler, değerlendirmeler, olaya yüklenilen anlamlar bireyin onları nasıl algıladığıyla ilgilidir (Özer, 2005). Kişinin ihtiyaçları ve güdülleri duygusal yaşantılarındaki durumunu belirler. Kişinin davranışa geçmesini sahip olduğu ihtiyaçları ve motivasyonu sağlar. Motivasyonu ise bireysel ihtiyaçlar ve çevresel algılar belirler (Baltaş ve Baltaş 2006).

Genelde olumsuz durumlar yaşandığı takdirde kaygı duygusu ortaya çıkar. Kaygı kişiye yaklaştıkça yoğunluğu artar. Kaygı literatürde durumluk kaygı (A- State) ve sürekli kaygı (A-Trait) olmak üzere iki biçimde yer alır. Durumluk kaygı o şartlar



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kaygı kavramı, kapsamı ve kuramsal temelleri; NLP'nin tanımı ve kapsamı ele alınmıştır.

#### 2.1 Kaygı

Kaygı insanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları temel duygulardan birisidir (Kapıkıran, 2002). Duygular kişinin kendisi ve çevresinin etkileşimi sonucu oluşur (Baltaş ve Baltaş, 2006). Herhangi bir duygunun üç tane boyutundan söz etmek mümkündür. Bunlardan biri; duygu haliyle ilişkili görünen ve dış çevre ile ilgili olan “olay”dır. Buna, birinden hediye alındığında sevinç yaşanması örnek olarak verilebilir (Özer, 2005). Burada dikkat edilmesi gereken husus, olayın tek başına sevinç duygusu yaşanmasına neden olmadığıdır. Olaya kişi tarafından yüklenen anlama bağlı olarak duygu oluşmaktadır. Diğer boyut, herhangi bir duygu durumunda gösterilen fizyolojik tepkilerdir. Örneğin; duyguya bağlı olarak kaslarda gerginlik, göz bebeğinin küçülmesi veya büyümesi, kan basıncının artması vb. Son boyut ise, bireyin algısıyla ilgilidir. Örneğin; dış çevre olayı ile ilgili geliştirilen inançlar, düşünceler, değerlendirmeler, olaya yüklenen anlamlar bireyin onları nasıl algıladığıyla ilgilidir (Özer, 2005). Kişinin ihtiyaçları ve güdeleri duygusal yaşantılarındaki durumunu belirler. Kişinin davranışa geçmesini sahip olduğu ihtiyaçları ve motivasyonu sağlar. Motivasyonu ise bireysel ihtiyaçlar ve çevresel algılar belirler (Baltaş ve Baltaş 2006).

Genelde olumsuz durumlar yaşandığı takdirde kaygı duygusu ortaya çıkar. Kaygı kişiye yaklaştıkça yoğunluğu artar. Kaygı literatürde durumluk kaygı (A- State) ve sürekli kaygı (A-Trait) olmak üzere iki biçimde yer alır. Durumluk kaygı o şartlar



içinde yaşanır ve kaygı verici durumun ortadan kalkması ile kaygı belirtileri de ortadan kalkar. Sürekli kaygı kişiye ait bir özellik olarak var olur ve hayatın bütününe kapsar (Baltaş ve Baltaş, 2006).

Durumluk kaygı bireyin herhangi bir durumla ilişkili olumsuz beklentisi ile ilgilidir. Sürekli kaygı ise bireyin kişilik özelliğinden kaynaklanmaktadır (Kapıkıran, 2002). Yerin (1993), durumluk sürekli kaygı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sınav kaygısı ile sürekli kaygı ve durumluk kaygı arasında ayrı ayrı pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ancak durumluk kaygı boyutundaki ilişkinin sürekli kaygı boyutundaki ilişki kadar yüksek olmayan bir ilişki olduğunu saptamıştır (Akt. Yıldız, 2007)

Spielberger, durumluk ve sürekli kaygı arasındaki farkı kinetik enerji ve potansiyel enerji benzetmelerini kullanarak açıklamıştır. Durumluk kaygıyı belirli bir zaman içerisinde verilen tepkilere ve tepkilerin yoğunluğuna bağlı olarak gelişen somut bir sürece, sürekli kaygıyı ise, potansiyel enerji gibi, bireysel farklılıklara bağlı olarak verilen tepkilerin yoğunluğunun değişmesine benzetmiştir. Durumluk kaygı ve sürekli kaygının psikolojik olarak tehlikeli tehdit edici olarak algılanabileceğinden ve nasıl algılanacağını da büyük ölçüde bireyin geçmiş yaşantılarına bağlı olduğundan bahsetmiştir (<http://www.mindgarden.com/products/staisad.htm> )

Spielberger, Anton ve Bedel (1976), sınav kaygısından durumluk kaygının en önemli örneklerinden biri olarak bahsetmişlerdir (akt. Aslan, 2005). Öner ve Lecompte (1985) aynı şekilde sınav kaygısı ve ameliyat öncesi yaşanan kaygıyı durumluk kaygıya verilebilecek örnekler arasında göstermişlerdir (akt. Başoğlu, 2007)

McLellan kaygıyı, normal kaygı ve anormal kaygı olmak üzere iki alanda sınıflandırmıştır. Normal kaygı kavramı durumluk kaygı ile, anormal kaygı kavramı sürekli kaygı ile benzerlik göstermektedir. Günlük hayatta kaygı yaşamak normal bir tepkidir. Normal kaygı belirli bir olayla ilgilidir. Örneğin iş görüşmesine gidecek birinin kaygı yaşaması belirli bir olaya bağlıdır. Normal kaygı belirli bir süre ile limitlidir. Olay sona erdiğinde kaygı da bitmiş olur. Olay başarısızlıkla sonuçlandığı

taktirde kaygının devam etmesi muhtemeldir. Anormal kaygıda kaygının limitli bir süresi yoktur. Belirli bir olayla ilgili değildir ve hayata genellenmiş durumdadır (McLellan, 1992).

Algının oluşmasında ihtiyaçlar, dürtüler, geçmiş yaşantılara bağlı olarak sahip olunan önyargılar, inançlar rol oynar. Kişi olayı “tehdit edici” olarak algıladığı taktirde stres yaşayabilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2006).

Kaygı herkesin değişik derecelerde yaşadığı bir duygudur. Kaygı, şiddeti ve sürekliliği arttığı taktirde sorun olarak görülebilir. Orta derecede yaşanan kaygı düzeyi öğrenme için gereklidir. Kaygı derecesi çok düşük olduğu zaman öğrenme verimliliği de azalmaktadır. Birey aşırı derecede kaygılandığı zaman ise yine öğrenmedeki verimliliği olumsuz yönde etkilenmektedir (Cüceloğlu, 1992).

Kaygının yaşanması için aşırı stres ortamı, kötü haber alma gibi tetikleyici durumlar vardır. Kaygı belirtileri stresin üstesinden gelinemediği zamanlarda ortaya çıkabilir. Kişi kendini aşırı yüklenmiş, kontrolü kaybetmiş hissedebilir ve bunlarla bağlantılı olarak eksik özgüven yaşayabilir. İşini kaybetmek, bir kazaya şahit olmak gibi kötü yaşantılar sonucu kişide kaygı, korku ya da gerginlik oluşabilir (MacEoin, 2001).

## 2.2 Korku, Stres ve Kaygı

Korku, stres ve kaygı kavramları benzerlik göstermelerine rağmen birbirlerinden farklı üç kavramdır.

### 2.2.1 Kaygı ve Stresin Karşılaştırılması

Literatürde stres ve kaygı bazen aynı anlamda kullanılsa da bu yanlış bir tutumdur. Walker (1975), kaygıyı “*iyiliğimizin bazı durumlarda tehdit edildiğine veya tehlikeye atıldığına inanılan durumlarda verilen tepki*” olarak tanımlamaktadır (Akt.

Humphrey, 2003) Stres, mühendislik alanı ve fizikçilerden ödünç alınmış ve kişilerin kendilerini aşırı yüklü hissettiği durumlarda psikoloji alanında da kullanılmaya başlanan bir terimdir. Stres kişiye baskı ya da güç uygulandığı zaman ortaya çıkmaktadır. Stres ve kaygı arasındaki belirgin farklardan biri; stres yaşandığı takdirde kişi kendisi dışında gerçekleşen bir olay etkisi altında kalmaktadır kaygı duygusu yaşandığı zaman ise kişinin kendi içinde olan bazı şeyler söz konusudur. Bireyin stres yaşadığı durumlarda kesin ve ya belirli bir sebep varken kaygıda belirli bir sebep yoktur (McLellan, 1992).

Stres kişinin aile üyelerinden birini kaybetmek gibi duygusal durumlarla ve yaralanma gibi fiziksel problemlerle, ya da vücuttaki fiziksel, hormonal değişikliklerle de ilgili olabilir. Herhangi bir stres durumu kişide kaygı hali yaratabilir (Nardo, 1992).

Kaygı stres değildir, stres de kaygı değildir. Bununla birlikte aralarındaki bazı ilişkileri açıklığa kavuşturmak gerekmektedir. Kaygı aynı zamanda strese de yol açabilir. Kaygılı kişi kaygısıyla başa çıkmaya çalışması sonucu genellikle stres de yaşamaktadır. Kaygı ile stresin birbiriyle karıştırılmasının sebeplerinden biri belirtilerinin benzer olmasıdır (McLellan, 1992).

### 2.2.2 Kaygı ve Korkunun Karşılaştırılması

*“Korku insanın canının, malının, sevdiklerinin, inançlarının ve toplum içindeki yerinin tehdit edildiği durumlarda yaşanan, bedensel belirtilerin eşlik ettiği duygusal bir tepkidir.”* (Baltaş ve Baltaş, 2006). Kaygı durumunda da kişi tehdit edildiğini hissetmektedir fakat korkudan farklı olarak tehdidin sebebi belirgin değildir.

Kaygı, nedenini tam olarak bilemediğimiz durumlar karşısında kuşku duyma ya da korkma durumudur (Köknel, 1997).

İnsan zihniyle çalışan araştırmacılar kaygıyı genellikle strese bağlı olarak yaşanan korku olarak tanımlarlar. Kaygı en basit şekliyle kişinin korkusunun fiziksel ve duygusal ifadesi olarak tanımlanabilir. Kaygı ve korku çok benzer duygular olmalarına rağmen kaynaklarına bakıldığında zaman birbirlerinden farklılaşırlar. Korkunun kaynağı belirliken kaygının kaynağı belirsizdir. Normal korkular gerçek olaylar karşısında verilen tepkilerdir, kaygı ise olumsuz durumun tahmin edilmesidir. Kaygının sebebi belirgin hale geldikten sonra aynı duygu devam ederse kaygı artık endişe olarak adlandırılabilir (Nardo, 1992).

Nardo (1992), normal korku ve kaygının farkını “sınav kaygısı” ile açıklamıştır. Genellikle ortalama notları olan öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısı, kişinin sınavdaki performansıyla, o anda konsantre olabilme durumuyla ilgili olumsuz düşünceleri içerir. Eğer bütün sorular cevaplandıktan, sınav bittikten sonra da sonuçla ilgili kötü beklentiler devam ediyorsa yaşanan duygu endişedir. Diğer taraftan öğrenci sınava hazırlanmamış, çalışmayı unutmuşsa sınavın kendisine zor geleceği ile ilgili yaşadığı duygu korkudur (Nardo, 1992).

Freud (1964), korkunun dıştan gelen tehlikeye bağlı olarak ortaya çıkan bir tepki olduğuna, kaygının ise bilinç düzeyinde farkında olunmayan ve böylece olayı daha da karmaşık hale getiren içsel tehlikelere bağlı olarak geliştiğine değinmiştir (McLellan, 2006). May (1950)’a göre, bireyde ilk olarak kaygı oluşmakta ve kaygıya bağlı olarak korku oluşmaktadır (McLellan, 2006).

Korku sırasında duygusal tepkinin şiddeti tehditle doğru orantılıdır. Dolayısıyla tehdit sona erdiğinde korku da sona erer. Birey, bedensel ve zihinsel olarak korku yaratan durumu ortadan kaldırma amacına yönelik olarak hazırlanıp bunu kullanabilir. Kaygı durumunda ise verilen duygusal tepkinin şiddeti, tehditle orantılı değildir ve tehdidin varlığından bağımsız olarak devam eder. Kaygı durumunda birey zihinsel ve bedensel güçlerini kaygı yaratan durumu ortadan kaldırabilmek için kullanamaz (Baltaş ve Baltaş, 2006).



Korku belirli bir tehlike ile karşı karşıya kalınan durumlarda ortaya çıkar. Kaygı gerçek bir tehlike ile karşı karşıya kalınmadan, ancak tehlikenin yaklaştığının sezildiği durumlarda ortaya çıkan bir duygudur. Korku hissedildiği taktirde kişi çare üretmeye çalışır ya da donup kalabilir, düzenli bir biçimde hareket etme yeteneğini kaybedip panik olabilir. Birey kaygı kaynağının farkında olamayabileceğinden çözüm üretmez (Geçtan,1982).

Horney, korku ve kaygıyı genellikle eşanlamlı kullanmıştır. Her ikisinde de aynı bedensel tepkiler yaşandığını söylemiş ancak aralarındaki farkı da belirtmiştir. Örneğin; eğer anne, çocuğu bir sivilce çıkardığı için öleceği korkusuna kapılırsa yaşadığı duygu kaygı, çocuk önemli bir hastalık geçirmekte ise annenin yaşadığı duygu korku olur (Geçtan, 1982).

## **2.3 Kaygının Kuramsal Temelleri**

Bu bölümde Kaygı, Psikoanalitik Yaklaşım, Varoluşçu Yaklaşım ve Bilişsel (Kognitif) Yaklaşım çerçevesinde incelenmiştir.

### **2.3.1 Psikoanalitik Yaklaşım**

Psikoanalitik yaklaşımda kişilerin zihinsel aktivitelerinin bilinçaltında olduğu ve duygusal problemlerin çocukken bastırılmış çocuk yaşantılarına dayandığından yola çıkılmıştır (MacEoin, 2001). Psikoanalitik yaklaşımın, Freud ile başlayarak kaygı kavramına dair büyük katkıları olmuştur. Freud'un birinci teorisi baskının kaygıya yol açtığıydı. İkinci teorisinde ise, kaygının baskıya yol açtığını belirtmişti. Ayrıca Freud kaygının esas kökeninin temelde doğum travmasının sebep olduğu ayrılık korkusu olduğunu söylemiştir. Bu kısma kadar yaşanan kaygının normal kaygı olduğunu düşünmüştür. Üçüncü ve son teorisinde ise nörotik kaygı kavramını ortaya atmıştır. Nörotik kaygı yaşayan kişinin normal belirtilerde başarısız olduğunu söylemiştir. Belirti kaygısı (signal anxiety) ve Birincil kaygıdan (primary anxiety)



bahsetmiştir. Belirti kaygısında, birey bir travma ile karşı karşıya kaldığında ego normal bir şekilde tehlike olduğunu işaret eder ve birey korumak adına kendini düzenler ve tepki verir. Birincil kaygıda ise ego travma anında kendini korumak adına güçsüzdür ve böylece kişinin önlem alabilmesinin koşulu olan tehlike işaretini veremez (McLellan, 1992).

Freud kaygıyı fiziksel ya da sosyal tehlikelere karşı, bireyi uyardığı için kişinin uyum sağlaması ve denge kurmasına yardımcı bir duygu olarak görmüştür. Freud'a göre gerçekçi kaygı ve nörotik kaygı arasında hem yoğunluk hem de nitelik yönünden farklılık vardır. Gerçekçi kaygı günlük yaşamda herkesin yaşayabileceği türden bir kaygıdır. Freud, gerçekçi kaygı ve korkuyu aynı anlamda kullanmıştır. Gerçekçi kaygının belirli, mantıklı, anlaşılır bir sebebi vardır. Nörotik kaygının ise sebebi belli olmamakla birlikte her zaman mantık dışıdır. Freud insanların, nörotik ve gerçekçi kaygıya ek olarak bir de törel kaygı yaşayabileceklerine değinmiştir. Törel kaygıyı, egoda süper egonun onaylamadığı durumlarda suçluluk ya da utanç duyguları oluşması olarak tanımlamıştır (Geçtan, 1982).

Otto Rank, kaygının bireyselleşme veya ayrılmadan geldiğine inanmıştır. Ayrıca bütün insanların bağımsız olma arzusu ve bağlanma arzusu arasında çelişki yaşadığı ve bunun sonucunda da kendini güçsüz hissedip kaygı yaşadığını vurgulamıştır (McLellan, 1992). Sullivan, insana kültürün tamamlayıcı bir parçası olarak bakmış ve kaygının insan ilişkilerinde tehlike algılandığı durumlarda ortaya çıktığını vurgulamıştır (Geçtan, 1982).

Bireysel Psikoloji kurucusu olan Alfred Adler, kişinin aşağılık duygusundan dolayı nörotik kaygı yaşadığına inanmıştır. Adler'e göre, kişinin gerçekte eksikliği olmayabilir fakat önemli olan bu değildir. Önemli olan bireyin kendisini nasıl algıladığıdır (McLellan, 1992). Ayrıca Adler, insanların kendilerini eksik, güçsüz, yetersiz hissettikleri durumlarda kaygı duymalarının doğal olduğuna inanmıştır (Köknel, 1997).

Temel Kaygı öğretisini kuran ve geliştiren Karen Horney (Köknel,1997), nörotik kaygı kavramı yerine temel kaygı kavramını kullanmıştır (McLellan, 1992). Horney, çocuğun dünyaya geldiği anda hissettiği yabancılık, çaresizlik, yalnızlık duygularından dolayı kaygı duyduğunu bunun da temel kaygı olduğunu ileri sürmüştür (Köknel, 1997).

### 2.3.2 Varoluşçu Yaklaşım

Varoluşçu yaklaşıma göre evrende kendini geliştirebilen tek varlık insandır. Bu da insanın özgürlük duygusu yaşamasını sağlar. Ayrıca, insan hayatı boyunca kendini geliştirme sorumluluğu hisseder. Bireyin özgürlüğü sorumluluk üstlendikçe artar. Bu sorumluluk duygusu bireyde var oluş kaygısı yaratmaktadır (Geçtan, 1982).

Varoluşçu yaklaşımda birbirinden ayrı iki tür kaygı vardır. Bunlar normal kaygı ile nörotik kaygıdır. Normal kaygı kişi üzerinde baskı yapmayan, kişinin karşılaşılan olaya karşı uygun tepkiyi vermesini sağlayan kaygıdır. Değişim için motivasyon olarak kullanılabilir. Nörotik kaygı ise, tam tersine farkındalığın dışındadır ve kişiyi işlevsiz hale getirme eğilimindedir. Normal kaygı yok edilmesi gereken olarak görülmemektedir. Normal kaygının yapıcı şekli olarak görülen varoluş kaygısı, kişi özgürlüğün daha çok farkına vardığında yaşanır ve bunun sonucunda özgürlüğünü ya kabullenir ya da reddeder (Corey, 2008).

İnsan yaşamı boyunca onu anlamlı kılabilmek için bir amaç veya yaşamına anlam katabilecek bir değer belirler. Kişi amacını yitirdiği zaman, yaşamın anlamının da yok olduğunu hisseder bu da kaygı yaşamasına neden olur (Altıntaş ve Gültekin, 2005).

Kişi sorumluluk aldıkça özgürlük duygusu artar bununla birlikte bunun bilincinde olma kaygısı da (anksiyete) artırır. May (1981) özgürlük ve kaygıyı madalyonun iki yüzü olarak görmüştür. Kişi bilinenden bilinemeyen alanlara geçme özgürlüğünü kullandığı taktirde kaygı yaşayabilmektedir (akt.Corey, 2008). Anlamsızlık duygusu

ve kişiyi bekleyen ölüm kaygı (anksiyete)'nin diğer nedenleridir (Altıntaş ve Gültekin, 2005). Ölüm varoluşsal bir konudur. Bununla birlikte sorumluluk da varoluşu açıklamaktadır. Sorumluluk yaratmaktır. Kişi sorumluluğunun farkında olduğu takdirde, kendi özünü, kaderini, duygularını yarattığının da farkındadır (Yalom, 2001).

### 2.3.3 Bilişsel (Kognitif) Yaklaşım

Bilişsel yaklaşıma göre; insanların belirli durumlar karşısında verdikleri tepkiler durumlarla ilgili düşüncelerini etkilemektedir. Kalabalık grup önünde konuştuğu zaman muhakkak başarısız olacağına inanan bir insanın başarısız olması çok büyük bir olasılıktır. Diğer taraftan durumla ilgili olumsuz inanç yerine arzulanan sonuçlarla ilgili inanç geliştirildiği takdirde, kişi işlevsiz döngüden kurtulabilir (MacEoin, 2001).

Bilişi temsil eden düşünce ve görüntüler duyguları da etkileyebilirler. Biliş ve ruh hali arasında karşılıklı ilişki vardır. Duygu çok yönlü bir olgudur ve bazı bilişsel yaklaşımlar duygusal bozukluklar üzerinde bilişsel faktörlerin birinci dereceden etkisi olduğuna inanır. Duygu ile ilgili dikkat edilmesi gereken, değişik duyguları birbirinden ayırmanın önemli bir rol oynadığıdır. Bazı duyguları durumlarla ilgili kişinin bilişsel tahminleri doğurmaktadır. Bilişsel tahminler çoğunlukla ikincil duygularda meydana gelirler. Temel duygularla ilgili bir teoriye göre (Oatley & Johnson-Laird, 1987) mutluluk, üzüntü, kaygı, öfke ve iğrenme temel duygulardır ve karmaşık duygular bu temel duygular üzerine kurulmaktadır (Williams ve başk.,1999).

Kaygı ise çok yönlü bir duygu olarak görülmektedir. Tehlike ve risk temalarını uzun süreli bilişsel bir işleyiş vardır. Kaygılı kişilerin zihinleri panik oldukları anda ya da gelecekte benzer olaylarla ilgili risklerle meşgul olabilirler (Williams ve başk.,1999).

Aaron T. Beck duygusal bozuklukları şemalarla açıklamaktadır. Kişinin algılarını, tahminlerini ve anılarını etkileyen bilişsel yapılar şemalara örnek olarak

verilebilirler. Birey deneyimlerini şemalarına bağlı olarak algılar, anlamlandırır ve çoğunlukla şemalarıyla tutarlı bir şekilde çarpıtır. Kaygı duygusundaki anahtar şemalar “yaralanabilirlik” ve “tehlike” ile ilgilidir (Williams ve başk.,1999).

Kişi gerginlik yaşadığı veya istenmedik durumla karıştığı taktirde çevresini suçlama eğilimindedir. Bu kişinin çözüme gitmesini engellediğinden hata olarak yorumlanabilir. Kişi bunu olayı değerlendirme ve yorumlama biçiminden dolayı yapmaktadır. Bilişsel Davranışçı terapisinin kurucusu olan, Dr. A. Ellis duygu ve davranış arasındaki ilişkiyi esas alan A-B-C modeli geliştirmiştir. Her birinin temsil ettiği alan aşağıdaki gibidir:

A: Olay

B: Yorum ve Yaklaşım Biçimi

C: Duygu ve Davranış

Kişiyi, A noktasındaki olayın C noktasına doğrudan götürdüğü düşünülür. Fakat önemli olan kişinin olayla ilgili yorumu ve yaklaşım biçiminin C noktasındaki duygu ve davranışı etkilediğini bilmektir. Kişinin düşünce biçimleri duyguya yol açmaktadır. Olaylara olumsuz yorumlar getirilir ve bu alışkanlık halini alırsa yaşamda stres kaynağı haline gelebilir (Baltaş, 2009).

## 2.4 Sınav Kaygısı

*“Sınav kaygısı kişiyi güvenini tehdit edici değerlendirilme durumlarının ve diğerler kişilerde gelebilecek uygunsuz yargılamaların algılanışı”* olarak kavramsallaştırılabilir (Spielberger, 1966; akt Putwain, 2008). Öner (1986), sınav kaygısının oluşmasında bireyin algılama şekillerinin etkili olduğunu söylemiştir. Bireysel farklılıklar nedeniyle aynı durum karşısında bir birey farklı tepki gösterirken başka bir birey farklı bir tepki gösterebilmektedir. Duyguların oluşması sadece dış olaylara bağlı değildir. Dış olaylara ait düşünceler, olaylara kişi tarafından yüklenen



anlamlar gibi iç olaylar, duygusal tepkinin tümünü ve derecesini belirleyebilmektedir (Akt. Alyaprak, 2006)

Libert ve Morris (1967), sınav kaygısının kuruntu (worry) ve duyuşsalılık (emotionality) olmak üzere iki faktörü olduğunu belirtmişlerdir. Kuruntu sınav kaygısının bilişsel yönünü, duyuşsalılık ise duygusal fizyolojik yönünü temsil eder. Kuruntu faktörü bireyin performansına dair olumsuz düşüncelerini ve bunlarla ilgili içsel konuşmaları içerir. Bireyin kendi kendine “ya yapamazsam”, “ya elim ayağıma karışır” gibi cümleler kurması kuruntu faktörüne örnek olarak verilebilir. Böyle düşünceler bireyin dikkatinin dağılmasına, böylece bireyin başarısının düşmesine neden olur. Duyuşsalılık faktörü ise bedensel yaşantıları temsil eder. Hızlı kalp atışı, mide bulantısı, terleme, üşüme gibi benzeri duygusal fizyolojik belirtiler sınav kaygısının duyuşsalılık faktörü olarak değerlendirilmektedir (Öner, 1967)

Liebert ve Morris (1967) (akt.Bembenutty, 2009) sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsalılık alt boyutlarından, akademik başarı üzerinde en olumsuz etkiye kuruntu alt boyutunun neden olduğunu vurgulamışlardır. Bu da öğrencilerin akademik başarılarının, sınavın sonucu ile ilgili kurdukları olumsuz düşüncelerden daha çok etkilendiği anlamına gelmektedir.

Zeidner (1998) (akt.Putwain, 2008) sınav kaygısını 3 ana bileşenle açıklamıştır. Bunlar bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerdir. Sınav kaygısının bilişsel boyutunda, kişide değerlendirilme sırasına oluşan olumsuz düşünceler, kendini küçümseyici cümleler söz konusudur. Duyusal boyutta, kişinin fizyolojik durumu ile ilgili, örneğin gergin olma, derlendirmeleri vardır. Sınav kaygısının davranışsal boyutunda ise, çalışma becerilerinin yetersiz olması, çalışmadan kaçınma veya çalışmayı erteleme söz konusudur

Öğrencinin kaygının olumsuz etkisini azaltabilecek önceden hazırlanmış uygun stratejileri olduğu ya da başarmak için yüksek motivasyona sahip olduğu durumlarda yaşadığı kaygı zararlı olmayabilir (Bembenutty, 2009). Değerlendirilme kaygısı yüksek olan bireylerin olumsuz benlik tanımlamaları olduğu ve değerlendirilme

kaygısı düşük olan bireylerin ise durumu anlamaya yönelik bilişsel süreçlerle ilgilenip görev odaklı tepiler verdikleri gözlemlenir (Wong, 2008).

Cüceloğlu (2004), kaygının yararlı ya da zararlı olduğunu anlayabilmek için dikkat edilmesi gereken iki nokta olduğunu vurgulamıştır. Birincisi “kaygının düzeyi” ikincisi ise “başarılması düşünülen işin zorluk düzeyi”dir. Basit bir işlem gerektiren durumlarda yaşanan kaygı göreve daha erken başlama ve bitirme açısından yararlı bir duygu olarak görülürken, zor bir fizik problemini çözerken yüksek kaygının zararlı olduğu gözlemlenmiştir.

Fobi nedeni insanlara ilgili ise “sosyal fobi” olarak adlandırılır. Sosyal fobisi olan birey sıklıkla diğerlerinin hakkında ne düşündüğüyle meşgul olur. Herkesin toplum ve arkadaşları tarafından takdir görme arzusu olsa da sosyal fobisi olan bireylerin farklı olarak hedeflerine ulaşamadıkları durumlarda diğerlerinin başarısızlıkları hakkında ne düşünecekleri ile yakından ilgilenirler. Böyle bir korku kişinin kendisi çekmesine, uzak durmasına neden olur. Öğrencilerin sınav sırasında yaşadıkları kaygıyla benzer bir durumdur. Sınav öğrencinin notlarını etkilemeyecekse ve geleceği açısından çok önemi yoksa öğrenci az kaygı yaşar, ya da hiç kaygı yaşamayabilir. Bununla birlikte eğer sınav öğrencinin geleceğini, duruşunu etkileyecek bir anlam taşıyorsa öğrenci aşırı yüklü bir kaygı yaşayabilir. Yaşanan bu yoğun kaygı öğrencinin özgüvenini ve sınav sırasındaki performansını etkileyebilir. Böyle bir kaygı sadece başaramama ile ilgili değil ayrıca kendi başarısızlığı hakkında diğerlerinin ne düşüneceğinin korkusu ile de ilgilidir (Nardo, 1992).

## 2. 5 Sınav Kaygısının Nedenleri

Ergene (1994) sınav kaygısının nedenlerini dört farklı modelle açıklamıştır (akt. Alyaprak, 2006): Bilişsel Dikkat Modeli’ne göre; sınav kaygısının iki yönü vardır. Birincisi öğrencinin bilişsel olumsuz değerlendirmeleri, ikincisi ise baskı ve gerilim olarak ortaya çıkan duyuşsal durumlardır.

Öğrenme Eksikliği Modeli'nde kişinin düşük performansı test alabilme ile ilgili beceri yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Çalışma becerilerini ve sınav alma durumunu yüksek sınav kaygısı da etkilemektedir.

Çifte Zarar Modeli'nde kişinin hem çalışma becerilerindeki yetersizlik hem de sınav kaygısıyla ilgili olarak yaşanan baskı söz konusudur. Ayrıca sınav kaygısı yetersiz çalışma becerileri, herhangi bir hedefle ilgili olmayan iç konuşmalar, akılcı olmayan düşünce, inanç ve gerçek dışı değerlendirmeler gibi birçok etken tarafından etkilenmektedir.

Sosyal Öğrenme Modeli'ne göre ise kişinin kendisi ile ilgili görüşleri, değerlendirmeleri, sınava dair beklentileri ve motivasyonları sınav kaygısını etkilemektedir.

Bununla birlikte Wine (1980) karıştırıcı değişkenler (interference) modelinden söz etmiştir. Bu modele göre öğrencinin sınav öncesi ya da sınav anında aklından geçen, engelleyemediği olumsuz düşünceleri sınav kaygısının kaynağı olarak görülebilmektedir (Bozanoğlu, 2005).

Ayrıca Cüceloğlu (2004), kaygının nedenlerinin kişinin çevresini nasıl algıladığının belirlediğine değinmiştir. Aynı ortamda bir birey kendisini güvende hissederken diğer birey tehdit algılayabilir ve sonucunda kaygı hissedebilir. Bunun yanında kaygının sebebi olarak algılayış biçimlerini kişinin içinde bulunduğu kültür de şekillendirmektedir. Ancak, her toplum için kaygı duygusuna yol açan ortamların ortak yönlerinden bahsetmek mümkündür:

**Desteğin Çekilmesi:** Kişinin yaşamında destek olarak gördüğü, örneğin aile bireyleri, alıştığı evin ortamdan kalkması durumunda birey alışlagelmiş çevresi değiştiği için kaygı duyabilir (Cüceloğlu, 2004).

**Olumsuz bir sonucu beklemek:** Hazırlanmadan sınava girdiği takdirde kişi iyi performans sergilemeyeceğini düşünerek kaygı yaşayabilir (Cüceloğlu, 2004).



Performansını en iyi şekilde göstermeyeceğini düşünen, yeteneğinden emin olmayan kişiler kendilerini üzgün, depresyonda, endişeli hissedерlerse sınav kaygısı yaşarlar (Kapıkıan, 2002).

İç Çelişki: Kişi, inançları, fikirleri ile uyuşmayan davranış sergilediği zaman kaygı duyulabilir (Cüceloğlu, 2004).

Belirsizlik: Kişi ne ile karşılaşacağını bilemediği zaman kaygı hiseder. Belirsizliğin kaygı duygusuna yol açtığını görebilmek için, bir kaygı göstergesi olan Galvanik Deri Tepkisi uygulanabilir. Bu yöntemde, birinci gruba kedilerine 15'e kadar saydıktan sonra hafif şiddette, ikinci gruba orta şiddette şok verileceği söylenir. Üçüncü gruba ise hiçbir şey söylenmez. 15'e kadar saymaya başlandığında 15'e yaklaşıldığı zaman en yüksek kaygıyı üçüncü grubun gösterdiği görülebilir (Cüceloğlu, 2004).

## 2.6 Kaygının Belirtileri

Kaygının belirtileri, fizyolojik, ruhsal, zihinsel ve davranışsal olarak dört boyut altında incelenebilir. Bu belirtiler ayrıca sınav kaygısı yaşayan bireyler için de geçerlidir.

### 2.6.1 Fizyolojik Belirtiler

Özer (1990), kaygı sırasında meydana gelen fizyolojik boyuttaki tepkilerin düşünsel boyuttaki tepkiler sonucu oluştuğuna değinmiştir. Daha sonra düşünce kaygıya, kaygı ise sınavla ilgisiz düşünmeye yol açmakta ve bu kısır döngü halini almaktadır. Sınav yaklaştıkça düşünsel boyuttaki belirtilerin şiddeti de artmakta ve bununla bağlantılı olarak fizyolojik tepkiler de artmaktadır (akt. Alyaprak, 2006).



Kaygı anında bedende meydana gelen birtakım değişiklikler kaygının fizyolojik belirtileri olarak görülebilir (Cüceloğlu, 1992; Köknel, 1997; Queensland Department of Health, Akt. McLellan,1992).

- Mide-barsak hareketlerinde hızlanma
- Nefes darlığı
- Nefes alıp vermede düzensizlik
- Kesik kesik nefes alma
- Gerginlik
- Kalp çarpıntısı
- Bel ağrısı
- Mide ağrısı
- El ve ayak parmakların soğukluğu
- Sürekli yorgunluk
- Tükürük salgısında azalma
- Ağızın kuruması
- Kan şekeri yükselme
- Göz bebeklerinde genişleme
- Çizgili kasların gerginliğinin artması
- Titreme
- Terleme
- Derinin direncinin çoğalması
- Adet öncesi gerginlik ya da eksik periyotlar
- Boyun ağrısı
- İştah artma ya da azalma
- Baş ağrısı

### 2.6.2 Ruhsal Belirtiler

Kişi kaygılandığı durumlarda psikolojik olarak kendini rahat hissedememekte ve buna bağlı olarak bazı belirtilerle karşılaşabilmektedir (Köknel, 1997; Queensland Department of Health, Akt. McLellan, 1992).

- Endişe
- Gerginlik
- Güvensizlik
- Korku
- Panik
- Şaşkınlık
- Tedirginlik
- Sinirlilik
- Depresyon
- Çok güçlü ağlama dürtüsü
- Uykusuzluk
- Tükenmişlik
- Karmaşık rüyalar, kâbus

### 2.6.3 Zihinsel Belirtiler

Kişi kaygılandığı durumlarda zihinsel faaliyetlerini olumsuz etkileyen bazı belirtilerle karşılaşabilmektedir (Öner, 1990; Nardo, 1992).

- Konsantre olamama
- Okuduklarını anlamama
- Dikkatin dağılması
- Sıkıntıya odaklanma
- Bir sonraki olacak olanla ilgili belirsizlik

### 2.6.4 Davranışsal Belirtiler

Kişinin yaşadığı kaygı sonucunda davranışlarındaki değişiklikleri içerir (Cüceloğlu, 1992; Öner, 1990; Queensland Department of Health, Akt. McLellan, 1992).

- Artan sigara içme
- Artan alkol veya uyuşturucu madde kullanımı
- Savunucu davranış
- Özeleştiride bulunma
- Aşırı tepkide bulunma

### 2.7 Nöro Linguistik Programlama (NLP)

NLP “Nöro Linguistik Programlama”yı tanımlarken her bir terim ayrı ayrı ele alınabilir:

Nöro: “ ‘Neuro’ Zihin ya da beyin, merkezi sinir sistemi ve özellikle hissettiğimiz, gördüğümüz, işittiğimiz, tattığımız ve kokladığımız duyuları ifade eder. Bunlar sayesinde dış dünya ile iletişim kurarız.” (Alder, 2004).

Linguisik: “Dilin deneyimlerinize anlam kazandırmak ve bu deneyimleri kendinize veya başkalarına iletmek için kullanımıyla ilgilidir. Dili kullanma biçiminiz, kimliğinizin ve düşünce biçiminizin dışavurumudur.” (Knight, 1995).

Programlama: “Deneyimleri irdeleyerek oluşum basamaklarını belirlemek hedefe ulaşmak için onları yeniden düzenlemektir.” (Knight, 1995).

NLP kişinin düşünce ve davranış şekillerini anlayabilmek için bir takım ilkeler sunar. Bilinçsiz bir şekilde kalıplaşan davranış ve düşüncelerin farkına varıldıktan sonra istendik yönde değişiklikler yapılabileceğini savunan bir yaklaşımdır (Alder, 2004). Nöro Linguistik Programlama farklı alanlarda başarılı olmuş insanların bu

başarılarına hangi yollarla ulaştıkları ve bu süreçlerin diğer insanlar tarafından nasıl modellenebileceği ile ilgilenir. Ayrıca daha iyi düşünebilme yolları ve bunların ilişkilere yansımalarıyla da ilgilenmektedir. Davranışları ve sonuç olarak başarıları etkileyen öznel düşünme biçimlerini anlamada yol göstericidir (Alder, 1997). Dowlen (1996), NLP kavramı ile ilgili açıklama yaparken mutlaka değinilmesi gereken temalardan birinin, kişilerin başarılı insanların etkili davranışlarını kopya edip kendi davranışlarına aktarabileceği olduğundan bahsetmiştir (Dowlen, 1996).

NLP'nin kullanıldığı alanlar arasında; eğitim, rehberlik, spor psikolojisi, iş, yetiştirme, terapi, yaratıcılık ve kişisel gelişim bulunmaktadır (Alder, 2004).

## 2.8 NLP'nin Tarihçesi

İnsan Mükemmelliğini Modellemek (Andreas, Faulkner, 2001) olarak da bilinen NLP, antropolog Gregory Bateson, dilbilimci Noam Chomsky ve Alfred Korzybski, modern hipnozun babası olarak bilinen Milton Erickson tarafından ortaya atılıp belirli bir yere kadar geliştirilmiştir. 1970'li yılların başlarında Matematik ve Geştalt kuramı üzerine eğitim almış Richard Bandler ve dilbilim üzerine eğitim almış John Grinder yaklaşım üzerinde çalışmalar yapıp sentezlemişler ve NLP'yi kurmuşlardır (Alder, 2004). Çalışmalarını yaparken üç kişiyi model almışlardır. Bu kişiler: Aile terapisti Virginia Satir, Hipno terapist Milton Erikson ve Geştalt Terapistinin kurucusu Frits Perls'dir (O'Connor, McDermot, 1996). Richard Bandler ve John Grinder birçok araştırmanın insan davranışının etkinliğinden çok davranışla ilgili problemler üzerine odaklandığına dikkat çekmişlerdir. İki araştırmacı, bir kişiyi etkili yapan şeyleri belirlemenin önemini vurgulamışlar ve çalışmalara başlamışlardır (Dowlen, 1996). Öğrendikleri yöntemleri üniversite öğrencilerine aynen öğretip, onların da hastalarına aynı tür metotları uygulamalarından sonra aldıkları aynı tür neticeler doğrultusunda NLP ilminin temellerini atmışlardır (Saygın, 2003).



## 2.9 Nöro Linguistik Programlama Yaklaşımının Varsayımları

Nöro Linguistik Programlama yaklaşımının temelini oluşturan varsayımları vardır.

### 2.9.1 Harita, bölgenin kendisi değildir.

“Harita bölgenin kendisi değildir.” NLP’nin birinci ön varsayımıdır (Andreas ve Faulkner, 2001). Bu varsayım, herkesin tek ve kendine özgü olduğu anlamına da gelmektedir (Knight, 1995). Kişinin tepkilerini duyuları, geçmiş yaşantıları, deneyimleri, kültür, değer ve inançları etkiler. Bu da herkesin tepkilerinin kendine özgü olduğu anlamına gelmektedir. Aynı şey hakkında herkesin zihninde oluşturduğu harita farklıdır. İyi bir iletişim için karşıdaki kişinin kendine özgü haritasının olduğunu bilmek, anlamak ve haritalar arasında uyumu sağlamak gerekmektedir (Saygın, 2003).

Birisinin iyi olarak deneyimlediği bir şey bir başkasına kötü gelebilir. Kişi çevreyi beş duyu organıyla algılamakta onları önceki deneyimlerine göre anlamlandırır. Algılanan şey kişinin gerçekliğiyle ilgilidir. Kişinin gerçekliğini kendi zihin haritası oluşturur. Kimsenin zihin haritası nesnel değildir. Herkesin algısı farklı olacağından, olayları kendine özgü algı filtresinden geçireceğinden, araziyi algılayış biçimi de farklı olacaktır (Alder, 1997).

### 2.9.2 Bütün davranışların altında olumlu bir niyet yatar.

Yapılan bütün davranışların altında olumlu bir niyet vardır. Kişi kendisi için olumlu ve yararlı olduğuna inandığı şeyi yapar. Örneğin; sigara içen bir birey sigara içmenin kendisine zarar verdiğini bilmesine rağmen devam eder. Davranışının altında yatan nedenlerden biri rahat olma ya da sosyal ortamda kabul görme olabilir. Yani kişi kendisi için faydalı gördüğü şeyi yapmaktadır. Bazen de davranışın altında yatan

olumlu niyet karmaşık ve çelişkili olduğundan bilinç düzeyinde fark etmek zor olabilir (Alder, 1997).

Bir davranış acı verici, zararlı görünse de atında olumlu bir niyet yatmaktadır. Saygı görmek için bağırarak bir kişinin amacı kendine ya da bir başkasına zarar vermek değildir. Niyetin farkına varıp aynı niyete ulaşabilmek için yeni ve da olumlu seçenekler oluşturulabilir (Andreas ve Faulkner, 2001).

Kişinin bilmesi gereken bu varsayımın doğruluğu değil, sadece onun geçerliliğini varsaymaktır. Bu şekilde, kişi, karşıdaki kişi saldırgan davrandığı taktirde sakın olmayı ya da iletişimde daha esnek olmayı öğrenebilir (Knight, 1995).

### **2.9.3 İletişimin anlamı karşıdaki kişide uyandırılan tepkidedir.**

“Harita bölgenin kendisi değildir.” Varsayımında bahsedildiği gibi, kişiler kendi öznel haritalarına göre davranırlar. Birisinin ne demek istediğini diğer kişi kendi haritalarına göre algılar ve yorumlar. Bir kişinin haritası ile karşıdaki kişinin haritası aynı olsa dahi iletilen mesaj farklı algılanabilir. Bunun nedeni mesajın içeriğinden öte, iletişimin diğer öğelerinden olan beden dili ve ses tonudur. İletişimin içeriği, elde edilmek istenilen sonuçtur. İçeriğin karşıdaki kişiye ulaşarak ulaşmadığını test edip, ulaşmadığı taktirde değişiklikler yapıp yeni bir yol denemek iyi bir iletişim için önemlidir (Alder, 1997).

İletişim tek taraflı değildir, iki insanın etkileşimiyle gerçekleşen bir süreçtir. Karşıdaki kişiden alınan tepkide değişiklik yapmak isteyen kişi önce kendi davranışını değerlendirmelidir (O'Connor ve McDermott, 1996). İletişimde mesajın nasıl algılandığını fark etmek kişinin kendini bir dahaki sefere daha net ifade edebilmesi için fırsat tanır (Andreas ve Faulkner, 2001).

#### **2.9.4 Seçme şansı hiç seçenek olmamasından daha iyidir.**

*“Seçeneklere sahip olmak, daha geniş bir hareket özgürlüğü ve elde etmek istediğiniz şey için daha fazla olanak demektir.”* (Alder, 1997) Kişinin bir seçeneği varsa zaten onu seçmek zorunda olduğu için hiç seçeneği yok anlamına gelmektedir. Kişinin eğer iki seçeneği varsa ikileme düşebileceği ikiden fazla seçeneğinin olması ise seçme hedefine ulaşmak için en iyi yolu seçebilme özgürlüğü olduğu anlamına gelmektedir (Alder, 1997).

#### **2.9.5 Başarısızlık yoktur, sadece geribildirim vardır.**

NLP bakış açısına göre olaylar iyi ya da kötü değildir. Belirli bir sürecin sonunda o sonuca götüren davranışları fark edip, ilerlemek için geribildirimden faydalanmak, istenilen sonucu elde etmede yardımcı olur (Alder, 1997). Başarısızlık olgusu aslında kişiye hedefe nasıl gidilmeyeceği hakkında bilgi verir (Saygın, 2003).

#### **2.9.6 İnsanoğlu değişimi meydana getirmek için gerekli olan tüm kaynaklara sahiptir.**

Zihinsel görüntüler, iç sesler, duygular ve hisler zihinsel ve fiziki kaynakların temelidir. Kişi onlara zaten sahiptir. Ancak sahip olduklarının farkında olmayabilir. Önemli olan onları istenilen duygu, düşünce ve becerilerin oluşmasında kullanabilmek ve daha sonra da hayatta en çok ihtiyaç duyulan yerlere yerleştirebilmektir (Andreas ve Faulkner, 2001).

#### **2.9.7 İnsanlar her zaman ellerindeki seçenekler arasından en iyisini seçerler.**

Kişiler geçmiş yaşantılarının kendilerinde oluşturduğu deneyimlerine göre seçim yaparlar. Bütün tercihler, aralarına daha iyi ve daha yenileri ekleninceye kadar kişiye

sunulanlar arasından yapılır (Andreas, Faulkner, 2001). Kişi, nasıl davranacağına karar verirken işe yarayacağını düşündüğü davranışı seçer. İşe yaramayacağını düşünürse başka bir seçenek arar. Daha önce davranıldığı gibi davranılırsa daha önce ulaşılan sonucun aynısına ulaşılır (Knight, 1995).

#### **2.9.8 Bir insan bir şeyi yapabiliyorsa, onu herkes öğrenebilir.**

Kişiler başarısız olma korkusuyla asıl performanslarını gösteremeyebilirler. Aslında kişi gerçeklikte sınırsız bir potansiyele sahiptir. NLP'nin bu varsayımı mükemmelliği "modelleme" prensibiyle de ilişkilidir. Mükemmel, parlak ve başarılı bireylerin arzulanır davranışları model alınabilir ve aynı şekilde başarılı olabilmek için onların sistemleri takip edilebilir (Şaman, 2006). Başarılı insanların zihinsel haritalarını anlayıp, kullanarak aynı başarıyı keşfetmek mümkündür (Yılmaz, 2005).

#### **2.9.9 Başarma olasılığı en yüksek olan, düşünce ve davranışlarda en fazla esneklik gösterendir.**

Düşünce ve davranışlarda esneklik göstermekten, kişinin kendisi için en uygun seçeneği buluncaya dek denemelere devam etmesi ve hedefe götüren seçenekleri artırması olarak bahsedilebilir. Örneğin bir sporcunun esneklik kazanabilmesi için egzersiz yapması gerekmektedir. Vücudunun çeşitli bölgelerini çalıştırmak için çeşitli hareketler yapar. Böylece vücudunun farklı bölgelerini etkili bir şekilde kullanabilmeyi ve en iyi şekilde nasıl hareket edebileceğini öğrenir. Düşüncelerde esneklik kazanmak için de aynı şey söz konusudur. Doğru yöntemleri deneyerek, onlar üzerinde çalışarak esneklik kazanılabilir (Knight, 1995).

#### **2.10 Nöro Linguistik Programlama Yaklaşımı'nın Temel Kavramları**

Bu bölümde NLP'nin temelini oluşturan kavramlara yer verilmiştir.



### 2.10.1 Uyum

Antony Robbins uyum için, “*diğer kişinin dünyasına girebilme, ona onu anladığın duygusunu verebilme ve arada çok güçlü bir bağın sağlandığı bir yetenektir. Uyum kendi dünya haritandan onun dünya haritasına girebilmektir. Başarılı bir iletişimin özüdür*” tanımlamasını kullanmıştır (<http://www.cleanlanguage.co.uk/rapport1.html>).

Herkesin kendine özgü zihinsel haritaları vardır ve uyum bu zihinsel haritalarda buluşabilmektir. Herkesin deneyimleri, inançları, kişilikleri farklıdır ve dünyayı farklı görür. Başkalarıyla uyum içinde olabilmek için onları tanımak ve onların dünyalarına girebilmek gerekir. Uyum iletişimde güven anlamına da gelmektedir (O'Connor ve McDermott,1996). Uyum, iletişim içinde olan bireylerin birbirlerini anladıkları, birbirleriye ilgilendikleri ve ihtiyaçların önemsendiği anlamına gelen bir yetenektir (Linden, 1999).Çevreleriyle derin bir uyum içinde olan kişilerle yapılan çalışmalarda, onların etkileşime katıldıkları kişilerle aşağıdaki konularda benzerlik gösterdikleri gözlemlenmiştir:

- Duruş
- Hareket ve mimikler
- Nefes alış verişler
- Ses tonu ve sesin niteliği
- Kullandıkları dili içeriği-görsel/işitsel/duygusal/kilit sözcükler
- İnançlar
- Değerler (Knight, 1995).

Uyumun gerçekleştiği bazı bileşenler aşağıda ele alınmıştır:

#### 2.10.1.1 Beden Dili

İletişimin görünen kısmı kullanılan kelimelerdir. Albert Mehrabian, Los Angeles'teki California Üniversitesinde 1981 yılında yaptığı çalışmada beden dili ve ses tonunun

kişilerin güvenilirliği üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucuna göre kişiler dikkati kelimeler üzerinde yoğunlaştırırsa bile, sözsüz mesaj iletişimi etkileyen önemli bir unsur olarak algılanmıştır. Bir kişiyle uyum sağlayabilmek için beden dilinin çeşitli yöntemlerini kullanmaya aynalama denir. Aynalama karşıdaki kişiyi birebir taklit etmek, kopyalamak değildir (O'Connor ve McDermott, 1996). Karşıdaki kişinin aynalanabilecek davranışları; vücut duruşu, el hareketleri, yüz ifadeleri, nefes alma, ayak hareketleri, verilen vücut ağırlığının değiştiği noktalar, göz hareketleri olabilir (<http://www.cleanlanguage.co.uk/rapport1.html>).

Kimin beden diline uyum sağlama konusunda da seçici davranmak gerekmektedir. Örneğin; bedensel veya zekâ özüllü kimselerle çalışan profesyonel kişiler bağ kurmak adına bedensel olarak ayak uydurabilir bu da karşıdaki kişinin bazı sağlıksız hareketlerini huy edinmesine neden olabilir. Bu yıpratıcı durumu önlemenin bir yolu çapraz aynalamadır. Çapraz aynalama karşıdaki kişinin beden diline aynı ritimle fakat farklı hareketle karşılık vermektir. Örneğin; karşıdaki kişinin ayak sallamasına, aynı ritimle kalemi masaya vurarak eşlik etme çapraz aynalamaya örnek verilebilir (O'Connor ve McDermott, 1996).

### 2.10.1.2 Ses

Ses tonunu ve hızını karşıdaki kişiye uydurmak da uyumun diğer önemli parçasıdır. Örneğin; sinirlenmiş bir kimsenin enerji düzeyi artacaktır ve dolayısıyla ses tonu da yükselecektir. Karşısında duran kişi kızgın kişinin ses tonunun yüksekliği ve hızının hafifçe altında konuşarak ve daha sonra da ses tonunu daha da yumuşatarak konuştuğu takdirde kızgın kişiyi sakinleştirme yolunda adım atmış olacaktır. Diğer taraftan konuşmanın en başından yumuşak ses tonuyla konuşmak karşıdaki kişinin öfkesini görmezlikten gelmek anlamına da gelebilmektedir (O'Connor ve McDermott, 1996).

Karşıdaki kişinin ritmini ile ilgili ipuçları vardır. Örneğin; kişinin konuştuğu dil genel olarak çok hızlı ve sürekli, yavaş ve sürekli olabilir ya da bazı insanlar sık

durup konuşmaya sonra devam edebilirken bazı insanlar nefes almadan durmadan konuşabilmektedirler. Bu ipuçlarından yola çıkarak ses tonu karşıdaki kişinin ritmine uydurulabilir (Andreas ve Faulkner, 2001).

### 2.10.1.3 Sözcükler

İnsanlarla uyumu sağlamanın diğer yolu kullanılan sözcüklerdir. Uygun yerde ve uygun zamanda kullanılan sözcükler kişinin bulunduğu ortamda saygı görmesini sağlayan etkenler arasındadır. İnsanlar kendilerine söylenilen bir olayı başkasına aktarırken çoğu zaman kendi deyişleriyle aktarırlar. Kullanılan sözcükler her bireyin zihinsel haritası farklı olduğundan birisi için başka bir anlam içerirken diğeri için başka bir anlam içerebilir. Bu da iletişimde karışıklıklara yol açabilir. Beden dili ve ses tonundaki uyum “davranış” düzeyinde uyum kurulmasını sağlar. Fakat iletişim açısından tek başına bu yeterli değildir. İnanç ve değerlerde de uyum sağlandığı takdirde iletişim daha güçlü olur (O’Connor ve McDermott, 1996).

### 2.10.1.4 Ayak Uydurma ve Öncülük Etme

Beden dili, ses tonu ve kullanılan sözcüklere uyum sağlama, diğerlerinin inanç ve görüşlerine saygı duyma ayak uydurma olarak nitelendirilir. Ayak uydurma sırasında iletişim içinde olunan kişi ile benzetmek için zorlanılmaz. Ya da o kişinin görüş ve inançları benimsenecektir anlamına gelmez. Ayak uydurma, kişinin kendi benlik algısı çerçevesinde, karşıdaki kişiyle kendi arasında köprü kurmasıdır. Öncülük etmek için önce ayak uydurmak gerekmektedir. Bu duruma şöyle bir örnek verilebilir: Beş yaşındaki bir kız çocuğu gitar dersine yeni başlamıştır. Kız çocuğu hem korktuğu hem de utandığı için hiç konuşamamıştır. Gitar öğretmenin kız çocuğunun heyecanını azaltmak için yapabileceği tek şey onun beden hareketlerinin hızı ve ritmi, konuşurkenki nefes alış verişleri hakkında ipuçlarını fark etmektir. Ve gitar öğretmeni yavaş yavaş nefes almaya başlamış, kız çocuğunun nefes alıp verişleri bununla birlikte yatışmıştır. Ayrıca öğretmen, gitar hakkında kullandığı

cümlelerin kız çocuğunun kendi sözcükleri olmasına ve ses yüksekliğinin uyumuna dikkat etmiştir Kız çocuğuyla uyum sağlandığından iletişim kolaylaşmış ve ders başarılı bir şekilde tamamlanmıştır (O'Connor ve McDermott, 1996).

### 2.10.1.5 İç Uyum

İç uyumda beden ve zihnin bütünlüğü söz konusudur. Kullanılan sözcüklerle ses tonunun birbiriyle tutarlı olması, anlatılan şeyin içeriğinin inançlarla ve değerlerle örtüşmesi iletişimde bir bütünün parçaları oluştururlar (O'Connor ve McDermott, 1996).

### 2.10.1.6 Çoklu Betimlemeler

NLP'nin temelinde aynı olayla ilgili farklı bakış açılarına değer vermek bulunmaktadır. Bu "çoklu betimleme" olarak adlandırılır. Çoklu betimlemede John Grinder, Gregory Bateson'dan esinlenerek üç farklı algısal duruma değinmiştir:

Birinci konum: Bu konumdaki kişi sadece kendi düşünce ve inançlarına yoğunlaşmıştır. Başka insanların görüşleri, zihinsel haritaları göz önüne alınmaz (O'Connor ve McDermott, 1996). "Ben", "Benim" gibi kelimeler sıklıkla kullanılırken, kişi kendisi için önemli olan durumlar ve ulaşmak istediği hedefler üzerine yoğunlaşmıştır (Knight, 1995).

İkinci konum: Kişinin ses tonunu, beden duruşunu karşıdaki kişiye uydurmasıdır (O'Connor ve McDermott, 1996). Bu algısal pozisyonda kişi, olaylara diğer kişinin bakış açısıyla bakıyor ve olayları o kişinin bakış açısıyla değerlendiriyordur (Knight 1995).

Üçüncü konum: Kişi olayı dışardan gözlemleyen birisi gibidir. Kendisi ile karşıdaki kişiyi olaydan kopuk bir şekilde değerlendirmektedir. (O'Connor ve



McDermott, 1996). Bu pozisyonda yansız değerlendirmeler yapabilmek adına kişi duygularından arınmaktadır (Knight, 1995). Bu pozisyonda kişi “diğeri” pozisyonunda olmaktadır Bu pozisyonu benimseme, özellikle birisiyle tartışma yaşandığı taktirde, olayı karşıdaki kişinin de gözüyle görebilmek adına faydalı olmaktadır (Andreas ve Faulkner, 2001).

**Meta Pozisyonu:** Bu pozisyondaki kişi, diğeri üç algısal pozisyondaki perspektifleri dışarıdan tarafsız olarak izleyebilir ve değerlendirebilir (Köksalan, 2008).

Başarılı bir iletişimci bu bakış açıları arasında geçiş yapmakta zorlanmaz. Gerektiği durumlarda istediği bakış açısına başvurabilir. Birinci konumda tıkanmış kişi, karşıdaki duyu ve düşüncelerine dikkat etmekte zorlanacaktır. İkinci konumda yoğunlaşan kişi, başkalarının düşüncelerinden kolayca etkilenebilecektir. Üçüncü konumda tıkanmış kişi ise yaşamdan, olaylardan kopuk kalacaktır. Bunların denge içinde olması iletişim açısından en sağlıklı olanıdır (O’Connor ve McDermott, 1996).

### 2.10.2 Temsil Sistemleri

Herkesin dünyayı algılayış biçimi farklıdır ve insanlar dünyayı beş duyu organı sayesinde algılayabilir. İnsanlar bir şeyi düşünecekleri zaman kendilerine özgü sistemlerini kullanırlar. Temsil sistemleri insanların deneyimlerini işledikleri ve dünyayı kendilerine anlatmada kullandıkları kanallardır (Linden, 1999). Bu kanalların her biri beş duyu organından birini ifade etmekle birlikte (Tat, 2007), bunlar duyuşal temsil sistemleri ya da başka bir deyişle “VAKOG” olarak ele alınırlar:

V: Görsel ( Visual)

A: İşitsel (Auditory)

K: Dokunsal (Kinesthetic)

O: Kokusal (Olfactory)

G: Tatsal (Gustatory)

Karşıdaki insanın temsil sistemlerini anlamak onların dünyayı nasıl algıladıkları hakkında bilgi verir. Bu da iletişimi kolaylaştırır. Bunu yapabilmek için konuşma tarzına ve göz hareketlerine dikkat etmek gerekmektedir (Saygın, 2003). Kişiler iletişim esnasında çoğunlukla görsel, işitsel ve dokunsal temsil sistemlerini kullanırlar. Görsel kişiler, düşünürken gözlerinin önünde resim canlandırırlar. İşitsel kişiler, dış dünyayla ilgili sesli düşündürler. Dokunsal kişiler ise, düşüncelerini bedensel duyumlarla temsil ederler (Knight, 1999). Temsil sistemleri yetenekli olunan alanlarla da bağlantılıdır. Örneğin; görsel kişiler, resim, iç dekorasyon, televizyon, sinema, fizik gibi alanlarla ilgilenirken, işitsel temsil sistemini tercih eden kişiler; dil, tiyatro, müzik, eğitim ve konferanslara katılmaktan hoşlanabilir. Dokunsal kişiler ise; spor, jimnastik, el becerileriyle ilgili alanlardan zevk alabilirler (O'Connor ve McDermott, 1996).

Saygın (2003), temsil sistemlerinin belirgin olarak ağırlıklı olduğu kişilerin özelliklerinden şu şekilde bahsetmiştir: Görsel tiplerin, göz hareketleri yukardadır. Kullandıkları kelimeler ve mecazlar görsel ağırlıklıdır. Görsel tipler, görüntülerle düşünürler. Hızlı konuşurlar ve konuşma tarzına dikkat etmezler. İşitsel Tipler, düşünürken kulak hizasına doğru bakarlar. Sözel şeylere daha çok tepki verirler. Konuşmaktan keyif alırlar. Orta hızla nefes alırlar. Dokunsal tipler, düşünürken sağ alta bakarlar. Monoton bir tarzda konuşurlar. Derin diyaframdan nefes alırlar. Az ve öz konuşmayı tercih ederler. Konuşma araları uzundur. Ağır ve yavaş konuşurlar. Bir şeye dokunmadan onun hakkında karar vermek istemezler.

### 2.10.3 Alt Biçimler

Temsil sistemlerinin detaylarını alt sistemler oluşturur (Saygın, 2003). Alt sistemler duyuların nasıl olduklarıyla ilgilidir. Her deneyimin kendine özgü alt sistemleri vardır ve deneyimi özel yaparlar. Deneyimlere alt sistemler aracılığıyla anlamlar verilir (O'Connor ve McDermott, 1996).

Alt biçimler deneyimlerin görüntüsü üzerinde televizyon gibi ayarlama yapabilmekle ilgilidir. Sesler, görüntüler farklı özellikte olabilirler. Bu farklılığı alt sistemler yaratır (Alder, 2004).

O'Connor ve McDermott (1996) alt sistemlerle ilgili en sık rastlanan ayrımları şöyle gruplandırmışlardır:

#### *Görsel Alt Sistemler*

Renkli veya siyah beyaz resim  
Derinlik (iki veya üç boyutlu görüntü)  
Parlaklık  
Kontrast  
Netlik (net veya puslu görüntü)  
Hız (alışılmıştan daha hızlı veya yavaş görüntü)  
Sayı (bölünmüş ekran veya çoklu resimler)

#### *İşitsel Alt Sistemler*

Sözcükler veya sesler  
Hacim (yüksek veya alçak)  
Ton (yumuşak veya sert)  
Sesin konumu  
Netlik (Açık ya da boğuk)

#### *Dokunsal Alt Sistemler*

Konum  
Şiddet  
Baskı (sert veya yumuşak)  
Ağırlık (hafif veya ağır)  
Isı  
Şekil  
Süre (ne kadar sürüyor)

#### 2.10.4 Çapalama

Kişiyi uyaran, tetikleyen dürtülere çapa denir (O'Connor ve McDermott, 1996). Çapalama tekniğine özgüveni geliştirme, kişisel planlama ve öğrenme, sunum becerilerinin geliştirilmesi durumlarında başvurulabilir (Dowlen, 1996). Çapalama ya da diğer adıyla demirleme, kişiye her zaman aynı şeyi hatırlatıcı görsel, işitsel, dokunsal, tatsal ya da kokusal uyarıcılardır. Özel bir parfümün, en sevilen müzik parçasının kişide yaptığı çağrışımlar, kişiye anıları ya da belirli duyguları hatırlatması çapalamaya örnek olarak verilebilir (Knight, 1995). Çapalar çevreden gelen dışsal uyarıcılar da olabileceği gibi, içten gelen zihinsel uyarıcılar da olabilirler. Çapalar evrenseldir. Etkiyle tepkiyi birbirine bağlar. Çapalar bilinçli ya da bilinçsizce oluşabilir. Kimliğin çapası olarak isim, inanç ve değerlerin çapası olarak dini semboller örnek verilebilir (O'Connor ve McDermott, 1996). Çapalar çok yaygındırlar ve bu yüzden kişiler çapalar tarafından etkilenseler bile bunun farkında olmayabilirler. Yaşamı düzenleyen ve kolaylaştıran çapalar da vardır. Örneğin; kırmızı ışığın durmak anlamına gelmesi insan yaşamını etkileyen ve kolaylaştıran çapalardan birisidir (Alder, 2004).

Çapalar kişilere şu konularda yardımcı olabilir:

- Gerekli bulduğunuz duygu ve durumlara, istediğiniz zaman ve istediğiniz yerde erişmenizi sağlar.
- İstenmeyen duygu ve düşüncelerin yerini istenen duygu ve düşüncelere bırakabilmenize olanak tanır.
- Duygularınızı denetim altına almanızı sağlar.
- Başkalarında uyandırmak istediğiniz etkiler konusunda size yol gösterir (Knight, 1995).



### 2.10.5 Meta Programlar

Meta Programlarının kökeninde NLP'nin "Harita bölgenin kendisi değildir." varsayımı vardır (Linden, 1999). Bu varsayıma göre herkesin farklı haritaları vardır ve bu haritalara göre oluşturdukları zihinsel programları vardır. Bu programlar meta programlardır. Kişi meta programlar sayesinde dünyayı filtreler yoluyla algılar. Algılanan şey düşünceler yoluyla filtrelendirir ve davranışlar bu filtrelemelere göre oluşur (Yurdakul, 2003;akt. Tokur, 2006).

Meta programlar olmasaydı kişi dünyadaki hiç bir şeyi ayırt etmeden algılamak durumunda kalırdı. Bu da kişinin önemli ya da önemsiz şeyleri ayırt etmesi konusunda aciz kalmasına neden olurdu (McDermott ve Jago, 2003). Meta programlar, kişinin neye dikkat edeceğine, deneyimlerine nasıl anlam vereceğine ve kişiyi hangi yöne götüreceği ile ilgili kişiyi yöneten yapılardır (Robbins,1995;akt. Tokur, 2006).

Kişi dil sayesinde etraftaki şeylere isimler vererek, onları sınıflandırır (Linden, 1999). Meta programlar bilgilerin çoğunlukla bilinçsizce sınıflandırılmasıdır. Deneyimlerin, düşüncelerin ve davranışların sınıflandırılması ve organize edilmesini sağlar. Meta modeli, kişinin deneyimlerini, gelen bilgileri anlamlandırmak için çoğunlukla bilinçsizce "nasıl" sorusunu sormasıdır (McDermott ve Jago, 2003).

Meta Programlar kişilerin nasıl davranacakları hakkında bilgi verirken, kişilerin bu davranışları göstermelerini kolaylaştırma ve öncülük etme açısından yardımcı olmaktadır (Molden, 2001; akt. Bilasa 2006).Önemli Meta Programları şunlardır;

#### 2.10.5.1 Uzaklaşmak-Yakınlaşmak

Uzaklaşma hoşnut olunmayan durumdan kaçınma, yakınlaşma ise hoşlanılan ya da arzulanan duruma yaklaşmakla ilgilidir. Kişinin hangi programda daha baskın

olduğunu bilmesi işe yarar şekilde motivasyon sağlayabilmesine neden olacaktır (McDermott ve Jago, 2003).

#### 2.10.5.2 Gereklilik-İhtimal

Gereklilik kişinin yapmak zorunda olduğu şeyler tarafından yönlendirilmesi, ihtimal ise yeni ve bilinmeyen şeyler tarafından motive edilmek ile açıklanabilir. Gereklilik söz konusu olduğunda seçenek yok gibi görünmektedir. Kişi yapması gereken işlerden bahsetmektedir. Diğer taraftan ihtimal söz konusu olduğu takdirde, seçeneklerin olduğu söylenebilmektedir. Kişi konuşurken, arzular, ümitler ve gerçekleşme ihtimali olan şeylerden bahsedecektir (McDermott ve Jago, 2003).

#### 2.10.5.3 Odaklanmak: Kendine-Diğerlerine

Kendine odaklanmak, bencillik anlamına gelmemektedir. Etrafta olup bitenlerle ilgili düşünceleri kişinin kendi perspektifinden değerlendirdiği anlamına gelmekle birlikte, kişinin kendi iç dünyasıyla çok fazla ilgilenmesine ve dış dünyayla ilgisinin azalmasına neden olabilmektedir. Başka insanlara odaklanmak, kişi kendinin değil diğer kişilerin görüşlerini önemsemesiyle sonuçlanacaktır. Aşırıya kaçıldığı takdirde kişi sadece başkalarını mutlu etmeye çalışabilecektir (McDermott ve Jago, 2003).

#### 2.10.5.4 Benzerliklere Göre Sınıflandırma-Farklılıklara Göre Sınıflandırma

Benzerliklere göre sınıflandıran kişi durumlar hakkında genellemeler yapmaktadır. Olayların ya da insanların sahip olduğu ortak şeyleri ve içinde bulunan zamanla geçmiş zamanın benzerliklerini görmektedir. Farklılıklara göre sınıflandırma yapıldığı zaman ise kişi detaylara ve gözden kaçırılan şeylere dikkat eder (McDermott ve Jago, 2003).

#### 2.10.5.5 Tercih Edilen Parça Büyüklüğü: Dar-Geniş

Burada söz konusu olan ya “ağaçlardan ormanı görememek” ya da global bakış açısıyla “büyük resmi görmek” ile fazlasıyla ilgilenmektir. Dengeli bir bakış açısına sahip kişi detaylarla ilgilenirken onları genel çerçeveye de ilişkilendirebilmektedir (McDermott ve Jago, 2003).

#### 2.10.5.6 Zamanda Yön Tayini: Anı Yaşamak-Tam Zaman

Anı yaşayan birey, o an oradadır ve geleceğe dair çok plan yapmaz. Geçmiş, “arka” da kalan gelecek ise “ileride” olandır. Anı yaşamakta olan insan zaman çizgisinin tam üzerindeyken, gelecekte yaşayan insan zaman çizgisinin bir adım uzağında durmaktadır (McDermott ve Jago, 2003).

#### 2.10.5.7 Referans Çerçevesi: Dahili veya Harici (İç/Dış)

Referansını içinden alan bireyler neyin doğru neyin yanlış olduğu ile ilgili bilgiyi kendisi bulmak ve onun hakkında kendisi karar vermek ister. Referansını içinden alır. Konu hakkında başkalarının ne düşündüğü önemliyse ve karar verilirken çoğunlukla başkalarının görüşleri önemsenirse referans noktası dışarıdadır denilebilir (McDermott ve Jago, 2003).

### 2.10.6 Modelleme

Modellemeye; davranışsal becerileri ve düşünce becerilerini geliştirme ve tutumların değiştirilmek istendiği zamanlarda başvurulur (Dowlen, 1996). “Bir işi birisi başarabilirse onu herkes başarabilir.” varsayımı modelleme kavramının özünü oluşturmaktadır (Knight, 1995).

Kişi, hedeflediği davranışı gösterebilen bireyin o davranışı nasıl yaptığını gözlemleyebilir. Önemli olan nokta, bir yeteneği örnek alırken o işin nasıl yapıldığıyla ilgili tam olarak bilgi sahibi olabilmektir. Ne yapıldığıyla değil, nasıl yapıldığıyla ilgilenilmelidir. Bu da, yakından gözlemleyerek, gözlemlenen kişinin yaptığı şey konusundaki tutumu, o konuda inandığı şey, onu yaparken düşündüğü şey, onu yaparken ya da yaptıktan sonra kendine söylediği şey, problemin veya hatanın nasıl üstesinden geldiği hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir (McDermott ve Jago, 2003).

### 2.10.7 Yeniden Çerçeveleme

Bandler ve Grinder (2008), yeniden çerçevelemeyi, *“kişinin bilinçdışı aklıyla değiştirmek istediği bir şey konusunda diğer taraflarıyla iletişim kurması ve içinden seçim yapılacak yeni ve daha tatmin edici davranışlar bulması için bir yol”* olarak tanımlamaktadırlar. Yeniden çerçeveleme, kişinin ne kadar çok seçeneği olursa yaşamını o kadar fazla denetleyebileceğiyle ilgilidir. Herhangi bir olayın anlamı onu algılayış şekli, ona yüklenilen anlam ya da diğer bir deyişle çerçevesine bağlıdır. Bir durumun çerçevesi ona başka anlamlar yüklenilerek değiştirilebilir. Buna NLP’de “Yeniden çerçeveselendirme” adı verilir. Örneğin basit bir telefon görüşmesi sırasında dahi, en sevilen televizyon programını izleyen kişi engellendiği için telefon görüşmesinden sıkılabılırken, o sırada yapacak hiçbir şey bulamadığı için sıkılan kişi telefon görüşmesinden zevk alabilir. Can sıkıcı gelen işlerin yeniden çerçevelenerek zevkli hale gelmesi mümkündür. Örneğin yolda geçen zamanı sıkıcı olarak nitelendiren birey için, yolculuğun anlamı kitap okumak, yeni hobiler edinmek, yeni bilgiler edinmek, düşünmek, dinlenmek olarak değiştirildiği takdirde olayın çerçevesi de değiştirilmiş olur (Alder, 2004).



### 2.10.8 Swish Tekniği

Swish tekniği istenmeyen davranışların ya da memnun olunmayan alışkanlıkların değiştirilmesinde kullanılır (Saygın, 2003). “Swish tekniği” ya da “çevir- gitsin” (Linden, 1999), zihnin bir anda başka bir noktaya sıçrama yeteneğiyle ilişkilidir. Bu teknikte istenmeyen ya da engelleyici olarak görülen davranışın ve onun yerini alması istenilen davranışın resimleri alınır. Bu teknik alt duyu sistemlerine dayanır. Herkesin deneyimlerini içinden geçirdiği süzgeci vardır ve bu süzgeçler daha önce de bahsedildiği gibi temsil sistemleridir. En çok kullanılan temsil sistemleri görsel, işitsel, dokunsal olanlardır. Her bir temsil sistemi yani filtrenin daha küçük ayrıntıları olan alt duyu biçimleri vardır. Kısıtlayıcı olarak görülen anı ya da deneyimin alt duyu biçimlerinden birisi değiştirildiği taktirde anı ya da deneyimle ilgili anlam da değişmiş olur (Linden, 1999).

### 2.11 Sınav Kaygısı Konusunda Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Bozanoğlu (2005) yaptığı araştırmada deneysel desen kullanarak, yıl tekrar eden 102 kişiden oluşan lise birinci sınıf öğrencilerine bilişsel davranışçı yaklaşımın uygulandığı grup rehberliğinin akademik güdülenme, akademik benlik saygısı, sınav kaygısı ve akademik başarılarına etkisini ve bu etkinin kalıcılığını incelemiştir. Araştırma, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı yapılan grup rehberliğinin öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin azalmasına katkı sağladığı ve bu katkının kalıcı olduğunu desteklemiştir.

Bahçeci (2009), Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini yaşları 17–23 arasında değişen ve portfolyo değerlendirme grubunda 109, geleneksel değerlendirme grubunda 106 olmak üzere toplam 215 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Bulgulara göre portfolyo değerlendirmeye tabi tutulan öğrencilerin sınava hazırlanma endişeleri ve zihinsel bedensel tepkiler faktörlerine ait sınav kaygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Yıldırım (2004), sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar, sosyal destek ve cinsiyet değişkenlerinin 8.-11. sınıf öğrencilerinin depresyon düzeylerini ne derecede yordadığını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 485 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere Beck Depresyon Ölçeği, Sınav Kaygısı Envanteri, Gündelik Sıkıntılar Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre sınav kaygısı ve depresyon arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin depresyonlarının sebebi olarak sınav kaygısı birinci sırada yer almıştır.

Lise öğrencilerinin cinsiyetlerinin, akademik başarılarının, mükemmeliyetçilik düzeylerinin, algıladıkları sosyal desteğin sınav kaygısı düzeylerini yordama olasılıkları incelenmiştir. Araştırmaya rasgele seçilmiş %56'sı kız %44'ü erkek olmak üzere 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin bulunduğu 505 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; sınav kaygısı ve mükemmeliyetçilik arasında pozitif ilişki bulunurken, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek, akademik başarı ve cinsiyet ile sınav kaygısı arasında anlamlı derecede negatif ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini etkileyen birinci sıradaki değişken mükemmeliyetçilik iken, ikinci sıradaki değişken cinsiyet olmuştur. Sırasıyla sınav kaygısını etkileme düzeylerine göre diğer değişkenler ise; akademik başarı, arkadaşlardan algılanan destek ve öğretmenlerden algılanan destek olmuştur. (Yıldırım ve başk., 2008).

Yıldırım (2008) yaptığı çalışmada, ÖSS adaylarında sınav kaygısının yaygınlığını ve sınav kaygısını etkileyen ailesel faktörleri belirlemek amacıyla araştırma kapsamına sekiz dershaneden seçkisiz olarak 479 kız öğrenci ve 867 erkek öğrenci olmak üzere toplam 867 ÖSS adayı almıştır. ÖSS adaylarından % 19'u "düşük"; % 42'si "orta"; % 39'u "yüksek" sınav kaygılı bulunmuştur. Batı toplumlarındaki öğrencilerle kıyaslandığında Türkiye'de sınavlara hazırlanan öğrencilerin daha yaygın olarak yüksek sınav kaygısı yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Sınav kaygısını etkileyen ailesel faktörlerle ilgili bulgular şöyledir; annesi "ortaokul" mezunu olan adaylar, annesi "okuryazar- ilkokul", "lise" ve "üniversite-YO" mezunu olan adaylara kıyasla daha yüksek sınav kaygılı bulunmuştur. Ailesinde "sık" sert tartışma yapılan adaylar

yüksek sınav kaygılı; ailesinde "seyrek" tartışma yapılan veya "hiç" tartışma yapılmayan adaylar ise orta düzeyde sınav kaygılı bulunmuştur. Ailedeki sorunların kendisine "oldukça" yansıtıldığını belirten adaylar yüksek sınav kaygılı; "kısmen" yansıtıldığını ve "hiç" yansıtılmadığını belirten adaylar ise orta düzeyde sınav kaygılı çıkmıştır. Genel olarak ailenin adaya güveni arttıkça buna paralel olarak adayın sınav kaygısının manidar olarak düştüğü görülmüştür. Ders çalışması için kendisine ailesinin "oldukça" baskı yaptığını belirten adayların yüksek sınav kaygılı; "kısmen" baskı yaptığını ve "hiç" baskı yapmadığını belirten adayların ise orta düzeyde sınav kaygılı olduğu saptanmıştır. Ailesinin "haftada bir" sosyal etkinliklere katılmasına izin verdiğini belirten adaylar düşük sınav kaygılı; "hiç" izin vermediğini belirten adaylar ise yüksek sınav kaygılı bulunmuştur. Buna karşın, "ailedeki kişi sayısı, babanın öğrenim düzeyi, ailenin ekonomik durumu, ailenin dindarlık düzeyi" değişkenlerine göre ise adaylarının yaşadıkları sınav kaygısı manidar olarak farklı çıkmamıştır.

Kapıkıran (2002), yaptığı çalışmada sınav kaygısıyla bazı psiko-sosyal değişkenlerin ilişkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini üniversite 1.,2.,3.,4. sınıf öğrencilerinden 434 kız, 492 erkek olmak üzere toplam 926 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere Sınav Kaygısı Envanteri ve Cinsiyet Rolü Değerlendirme Envanteri uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ile cinsiyet rolü kimliği, cinsiyet, başarı düzeyini algılama, bölüm ve sınıf değişkenlerinin ilişkisini saptamak amacıyla yapılan çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısı yaşadıklarını saptanmıştır. Ayrıca sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık alt testlerinde kızların kaygı düzeyleri daha yüksek saptanmıştır. Öğrencilerin sınav kaygıları ile okul başarılarını algılama düzeyleri arasında da anlamlı fark görülmüştür. Kendilerini orta düzeyde başarılı görenlerle kendilerini yüksek düzeyde başarılı gören gruplar arasında ve kendilerini üst ota düzeyde başarılı görenler ile yüksek düzeyde başarılı gören gruplar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır.

Yerin (2003), yaptığı çalışmada okul düzeyi ve cinsiyetin sınav kaygısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinden toplam 550 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere uygulanan Sınav Kaygısı Envanteri



sonucunda; cinsiyetin ve okul düzeyinin SKE toplam puanı, SKE duyusallık alt test puanı ve SKE kuruntu puanı üzerinde anlamlı düzeyde temel ve ortak etkiye sahip oldukları saptanmıştır.

Başıoğlu (2007), erinlik döneminde yaşanan sınav kaygısı ve özgüven arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgulara göre; özgüveni saptamak amacıyla sınavdan önce ve sonra uygulanan Coopersmith Benlik Saygısı ölçeğinden alınan puanlar ile SKE tüm test puanları, SKE kuruntu puanları ve SKE duyusallık puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Sınav öncesinde yapılan SKE sonuçlarına göre tüm test puanları, kuruntu puanları ve duyusallık puanları 6. ve 8. sınıf düzeylerinde anlamlı farklılık göstermezken, 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır. Sınav öncesi ve sonrasında uygulanan SKE tüm test puanları ile duyusallık puanları kız öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanırken, kuruntu puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Yine sınav öncesi ve sonrasında uygulanan SKE tüm test puanları ve kuruntu puanları ders durumu iyi olan öğrencilerde anlamlı düzeyde düşük bulunurken, duyusallık puanları sınav öncesinde anlamlı düzeyde düşük bulunmuş, sınav sonrasında ise anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır.

## **2.12 Sınav Kaygısı Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Yerkes ve Dodson (1908) (akt. Wong, 2008) klasik çalışmalarında ortalama uyarılma yaşayan kişilerin belirli bir işi yaparken performanslarını uygun düzeyde sergilerken, uyarılma seviyesi olması gerekenden daha yüksek ya da daha düşük bireylerin performanslarını uygun düzede sergileyemediklerinden bahsetmişlerdir. Aynı şey sınav kaygısı için de söz konusudur. Basit görevlerde sınav kaygısının yüksek olması performansı da artırırken, görev karmaşılaştığı takdirde yüksek sınav kaygısı dikkatin yapılan işten başka bir şeye yönelmesine neden olduğunu gözlemlemişlerdir.



Ping, Subramaiam ve Krishnaswamy (2008) yaptıkları çalışmada Penang Medical College'de öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin sınavları boyunca gösterdikleri kaygı belirtilerini ve bunun sınav kaygısı özellikleri ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın ilk aşamasında katılımcılara sınav sırasında fiziksel ve psikolojik belirtilerini içeren likert tipi soruların bulunduğu iki bölümlü bir anket uygulanmıştır. Anketin ikinci bölümünde bulunan sorular ise katılımcıların sınav performansları ile ilgili tatminlik derecelerini incelemek amaçlı kullanılırken çalışmanın ikinci aşamasında, SKE uygulanmıştır. Çalışmada endişe, stres ve gerginlik öğrenciler tarafından en yoğun hissedilen duygular olmuştur. Sınav boyunca diğer belirtiler hızlı bir şekilde düşerken sıcaklık/kızarma, titreme ve sıcak/soğuk ter dökme sabit kalan belirtiler olarak gözlemlenmiştir. Düşük performansa sebep olarak ise gergin ruh hali, sınırlı zaman ve yetersiz bilgi sebep olarak gösterilmiştir.

Bembenuddy (2009) 364 kolej öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin hali hazırda uygun olan fırsatları akademik başarılarını geliştirmek için kullanıp kullanmama tercihlerinin motivasyon, öğrenmede öz-düzenleme ve sınav kaygısı seviyeleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Öğrenciler Akademik başarı memnuniyetini erteleme ölçeği'nin (Academic Delay of Gratification Scale) on senaryosuna cevap vermiştir. Araştırmanın sonucunda sınav kaygısı ile akademik amaçları gerçekleştirmede uygun fırsatları kullanma dürtüsü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrenmede öz-düzenleme sınav kaygısını negatif yönde yordamıştır. Sonuçlar ayrıca öz yeterliğin sınav kaygısının en büyük negatif yordayıcısı olduğunu ve dışsal kaynaklı motivasyonun ise sınav kaygısının en büyük pozitif yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Stöber (2004), sınav öncesi kaygıyla baş ederken kullanılan yöntemler ve bunların sınav kaygısı boyutlarıyla olan ilişkilerini incelemiştir. Sınav kaygısını ölçmek amacıyla, kuruntu, duyusallık, özgüven eksikliği ve karıştırıcı değişkenler olmak üzere dört boyutu olan TAI-G (German Test Anxiety Inventory) yi kullanmıştır. Kaygı ile başa çıkma stratejileri olarak; görev odaklı olma ve hazırlanma, sosyal destek arama ve sakınma davranışı bulunmaktadır. TAI-G toplam puanları kız

öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek çıkmıştır. Sınav kaygısının dört boyutundan olan kuruntu ve duyuşsalılık boyutlarında kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Daha az olmakla birlikte öz güven boyutunda da kızların puanları erkeklere nazaran daha yüksek çıkmıştır. Karıştırıcı değişkenler boyutunda, erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Sınav öncesi yaşanan kaygıyla başa çıkmayla ilgili olarak, kız öğrencilerin daha çok görev odaklı ve hazırlanmayla ilgili oldukları, daha çok sosyal destek arayışında oldukları ve erkek öğrencilerden daha az sakınma davranışı gösterdikleri saptanmıştır. Envanterin kuruntu alt boyutu kız öğrencilerde daha çok görev odağı ve hazırlanma ve düşük sakınmayla ilgiliyken, duyuşsalılık alt boyutu erkek öğrencilerde sosyal destek arama, kız öğrencilerde ise görev odağı ve hazırlanmayla ilgili olduğu saptanmıştır. Karıştırıcı değişkenler alt boyutunun hem kız hem de erkek öğrencilerde sakınma ve düşük görev odağı ve hazırlanmayla ilgili olduğu saptanırken, düşük öz güven alt boyutunun kız öğrencilerde sakınmayla ilgili olduğu görülmüştür.

Sullivan (2002) üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sınav kaygısının dikkat ve hafıza becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma kapsamına 24 üniversite öğrencisi alınmıştır. Bulgular, dikkat testinde yüksek sınav kaygısı olan bireylerin düşük sınav kaygısı olan bireylere nazaran düşük fark olmakla birlikte daha çok yetersizlik yaşadıklarını ortaya koymuştur. Hafıza alanındaki veriler her iki grup için de aynı sonuçları göstermiştir. Ayrıca bulgular yüksek sınav kaygısı yaşayan bireylerin düşük sınav kaygısı yaşayan bireylere göre bilişsel görevlerde daha düşük performans sergilediklerini göstermiştir.

Putwain, Connors ve Symesb (2010) yaptıkları çalışmada sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtmaların etkileyebileceği sınanma sırasındaki performans arasında ters bir ilişki olup olmadığını saptamayı amaçlamışlardır. Veriler 121 erkek ve 123 kız olmak üzere toplam 244 öğrenciden toplanmıştır. Öğrencilerin ortalama yaşı 15.6'dır. Sınav kaygısını ölçmek için "Gözden Geçirilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği" (Revised Test Anxiety Scale), öğrencilerin bilişsel çarpıtmalarını ölçmek içinse "Çocukların Olumsuz Bilişsel Hata Envanteri" (Children's Negative Cognitive Error

Questionnaire) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; bilişsel çarpıtmaların akademik alanı GCSE başarısı ile ilişkilidir. Ayrıca bilişsel çarpıtmaların sosyal ve akademik alanı ile sınav kaygısı arasında ters yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Berk ve Nanda (2006) çalışmalarında mizahın sınav kaygısı üzerinde etkili olup olmadığı hipotezini test etmişlerdir. Araştırmada aynı test içeriğinin komik ve ciddi uyarlamalarının etkilerini test etmek için ön-test son-test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 98 öğrenci katılmıştır. Mizah içeren yönergelerin öğrencilerin test alma sırasındaki kaygılarını azaltmada ciddi yönergelerden daha çok etkisi olmadığına değinilmiştir. Bununla birlikte mizah içeren yönergelerin test performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

### **2.13 NLP Konusunda Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Tat (2007), uygulamalı NLP eğitimi almış 92 kişi ve ilgili eğitimi almamış 92 kişiden oluşan örgüt çalışanları arasında kişilerarası iletişim süreçleri, hedeflere ulaşmada sistem düşüncesi oluşturma, motivasyon ve performans geliştirerek verimlilik artırma temelinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Uygulamalı NLP eğitimi alan doksan iki kişi ve eğitim almayan doksan iki kişinin yanıtladığı anket formları değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; denekler NLP eğitiminden, özgüven kazanma, kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme, hedeflerini daha net biçimde belirleyerek başarıyı yakalama, beyinlerini daha etkili biçimde manipüle etme, yaşama karşı daha olumlu ve çok yönlü düşünce yapısına kavuşma, stres kat sayısını azaltma konularında faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Deneklerin çoğu bu hedeflerine ulaştıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca, NLP eğitimiyle başkalarının algı ve duygularına dair farkındalıkla empatik iletişim kurma becerisi açısından NLP eğitimi alan ve almayan iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. NLP eğitimi ile kişilerarası ilişkilerdeki çatışmaları etkili yöneterek uzlaşma yaratma durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş, eğitim alan ve almayan iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.



NLP eğitiminin örgütlerde kişilerarası iletişim süreçleri üzerinde olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

Demir ve Bingöl (2007), yaptıkları çalışmada, ilköğretim öğrenci ve velilerinin NLP'nin sınıf içi uygulamalarına ilişkin düşüncelerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Gaziantep Özel Sanko İlköğretim Okulu 2B sınıfında yapılmıştır. Sınıf öğretmeni, NLP Pratisyenlik eğitimi aldıktan sonra eğitimde öğrendiği yöntem ve NLP önermelerini öğrencilerle beraber uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dokunsal (kinestetik), işitsel, görsel öğrenme alanlarının hangisine daha yatkın olduklarını öğrenmeleri kendilerini fark etmelerini ve derse daha fazla motive olmalarını sağlamıştır. Velilerin çocuklarının öğrenme alanlarını öğrenmiş olmaları da onlarla daha kolay iletişime geçmelerini sağlamıştır. Öğrenme alanlarının belirlenmesi ve bunların sınıfta kullanılması, öğrencilere öğretmenleri tarafından iyi tanındıkları ve yönlendirildikleri hissi sağlamıştır.

Bilasa (2006) yaptığı çalışmada, NLP Pratisyenlik eğitim programlarını, eğitime katılan kişilerin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Nisan 2004'te Ankara ilinde NLP Pratisyenlik eğitimine katılan 22 kişi, Mart 2006'da İstanbul ilinde eğitimine katılan 28 kişi ve Nisan 2006'da İzmir ilinde NLP Pratisyenlik eğitimine katılan 19 kişi olmak üzere toplamda 69 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya katılan kişilerin eğitime başlamadan önce eğitimi alma amaçlarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Eğitim ortamında eğitmenin davranışlarını ayrıntılı olarak tanımlamak ve eğitimin çeşitli boyutlarında eğitmenin yeterliliğini ortaya koymak amacıyla gözlem formu hazırlanmış ve eğitimin sonunda kişilerin programın amaçlarına, içeriğine, öğretme-öğrenme sürecine, değerlendirmeye ilişkin görüşlerini almak amacıyla anket formu hazırlanmıştır. Bulgulara göre; NLP Pratisyenlik eğitimine çoğunlukla kadınlar katılmaktadır. Eğitimi alma amacı olarak önem sırasına göre; kendini geliştirmek, mesleğinde kullanmak, iletişimi güçlendirmek, NLP eğitmeni olmak ve özgüveni kazanmak gösterilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına göre, NLP Pratisyenlik eğitim programının amaçlarının



eğitime katılan bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olduğu, eğitimin içeriğinin amaçla aynı doğrultuda düzenlendiği saptanmıştır.

şaman (2006) yaptığı çalışmada NLP tekniklerinin İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenme ve öğretme üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Sınıf içerisinde öğrencilerin temsil sistemleri anket ile saptandıktan sonra onlara uygun olarak NLP teknikleri ve aktiviteleri uygulanmıştır. Anket sonucuna göre; öğrencilerin büyük çoğunluğu görsel ve işitsel temsil sistemlerini kullanmaktadırlar. Öğrenenlerin çok azı görsel-dokunsal, dokunsal ve işitsel-dokunsal temsil sistemlerini kullanmaktadırlar. Uygulama sonucunda NLP'nin etkililiğini saptamak amacıyla ğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapıldıktan sonra varılan sonuçlar arasında; öğrenme sürecinde öğrencilerin temel becerileri kullanmak için gönüllü olarak çalıştıkları saptanmıştır. En utangaç öğrencinin dahi aktivitelerde yer almak istemeye başladığı gözlemlenmiştir. İngilizceyi ğretme ve öğrenme sürecinde NLP'nin varsayımlarını ve ana kavramlarını içeren çok sayıda aktivite ve tekniklerin kullanılmasıyla öğretmenlerin öğretme ile ilgili kendi vizyonlarını yaratabildikleri saptanmıştır. Bunun da motivasyonu, rahatlığı, cesareti ve başarıyı getiren bir unsur olduğu bilinmektedir. Uygulanan tekniklerin ve aktivitelerin kullanılmasıyla öğrencilerin, öğrenmeye ket vuran kaygı seviyelerinin de düştüğü gözlemlenmiştir.

## 2.14 NLP Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Roberto (1995) NLP'nin hipnoz tekniğini kullanarak durumluk kaygı ve onun akademik performans üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, rasgele seçilmiş deney ve kontrol grubundan oluşan Texas A&M-Kingsville niversitesinde st sınıfa kaydını yaptıran öğrenciler oluşurmaktadır. Rasgele seçilmiş gruba "Rational Stage Directed Hypnosis" (nöro linguistik programlama formunda bir uygulama) uygulanmış ve kontrol grubuna ise hiçbir şey uygulanmamıştır. Buradaki amaç iki grup arasındaki ilişkiyi incelemektir. Daha sonraki aşamada bütün öğrencilere durumluk kaygı leğinden faydalananak ön test ve son test uygulanmıştır. Hipnoz tekniği ise Amerikan Hipnoterapi Konseyi

tarafından sertifikalı danışman tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise; durumluk ve sürekli kaygının her ikisinde de son test sonuçlarına dayanılarak öğrencilerin kaygı düzeylerinde belirgin bir farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Brown (2004), eğitimciyi iyi yapan şey nedir konusunun meta programlarla ilişkisini araştırmıştır. Bulgulara göre öğrenciler, öğretmenin etkililiği ile ilgili olarak öğretmenin ders hakkındaki bilgisi kadar iletişim becerileriyle bağlantılı uyum becerisine de önem vermektedirler.

Sandhu, Reeves ve Portes (1993) çalışmalarında yerli Amerikan ergenleri ile kültürlerarası danışma ve Nörolingüistik aynalama tekniğini konu almışlardır. Etnik ve kültürel olarak farklılık gösteren 14–19 yaş arası rasgele seçilmiş 60 erkek ergenle “liseden mezun olma” konusuyla ilgili tartışma niteliğinde önceden eğitilmiş danışmanlarla yapılan görüşmelerin sonucunda katılımcılara “Revised Empathy Scale” uygulanmasıyla aynalama tekniğini kullanan danışman, aynalama tekniğini kullanmayan danışmana göre daha çok empatik algılandığı saptanmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, kullanılan veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kendilerinde var olan öz kaynaklarına ulaşmalarında NLP yaklaşımının etkililiğinin incelendiği ön-test son-test kontrol gruplu deneme modelinde bir çalışmadır. Deneme modelinde, tahmin edilen sebep-sonuç ilişkisini sınamak üzere var olan durumun kontrollü olarak değiştirilmesi esas alınır (Karasar, 2004). Buna göre gözlemlenmek istenenler araştırmacı tarafından üretilir. Bu modelde; araştırmacının durumu değiştirebilmesi, değiştirmelerin kontrollü olması ve araştırmacının değiştirdiği durumun etkisini gözlemleyebilmesi beklenmektedir (Karasar, 2007).

Gerçek deneme modelleri, deneme modellerinin bir türüdür. Bu çalışmada gerçek deneme modellerinden ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu modelde, yansız atama yöntemiyle oluşturulmuş deney ve kontrol grupları bulunmaktadır. Her iki grup için deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır. Bunun amacı; grupların deney öncesi benzerliklerinin bilinmesi ve deney sonrası uygulanan son-test sonuçlarının buna göre düzeltilebilmesidir (Karasar, 2007).

Büyüköztürk ve ark. (2010), yansız atama yönteminden “seçkisiz örnekleme yöntemi” olarak bahsetmiştir. Bu yöntemde birimlerin örneklem için seçilme olasılıkları eşittir ve seçilme durumları birbirinden bağımsızdır. Temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli yolu seçkisiz örneklemedir.

### 3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2008–2009 eğitim ve öğretim yılında KKTC Mili Eğitim Bakanlığı'na bağlı Gazimağusa ilçesindeki Namık Kemal Lisesi'ne devam etmekte olan 215'i kız, 178'i erkek olmak üzere toplam 393 öğrencinin bulunduğu 9.,10. ve 11. sınıf düzeyleri oluşturmaktadır. SKE norm tablolarındaki T-puanları 50'nin üzerinde olan (Öner, 1990) 247 öğrenci yüksek sınav kaygılı olarak saptanmıştır. Deney grubu için, sınav kaygısı yüksek olarak saptanmış öğrenciler arasından SPSS 17.00 istatistik paket programı yardımıyla 9., 10. ve 11. sınıf düzeylerinden 10 kız, 10 erkek olmak üzere rasgele yöntemiyle 60 denek seçilmesi amaçlanmıştır. Fakat 10. sınıf düzeyinde sadece 8 erkek öğrenci yüksek sınav kaygılı olarak saptandığından 58 denek seçilmiştir. Çalışmaya, kendilerine ulaştırılan Kabul Formunda, kabul ettiğini belirten 14 öğrenci katılmıştır. Deney grubu oluşturulduktan sonra eşleştirilmiş çiftler düzenine uygun olacak şekilde, yaş ve cinsiyet değişkenleri göz önünde bulundurularak kontrol grubunda yer alacak denekler atanmıştır. Kontrol grubunu 14 kişi oluşturmuştur. Kontrol grubu deney grubunun oluşumundan sonra belirlenmiştir.

### 3.3 Veriler ve Toplanması

Öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini belirleyebilmek için kendilerine araştırmanın akışıyla ilgili "Bilgilendirme Formu" verildikten sonra SKE uygulanmıştır. Sınav kaygısı yüksek olarak saptanmış öğrenciler arasından bilgisayar yardımıyla rasgele 58 öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilere "Kabul Formu" ulaştırılmıştır. Araştırmanın diğer aşamalarına katılmayı kabul ettiğini belirten öğrencilere NLP yaklaşımı uygulanmıştır. Sınav kaygısı yüksek olarak saptanmış öğrenciler arasından deney grubuyla yaş ve cinsiyet bakımından benzerlik gösteren kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubuna NLP yaklaşımının uygulanmasıyla birlikte sınav haftasından bir hafta önce deney ve kontrol gruplarına SKE yeniden uygulanmıştır.



### 3.3.1 Bilgilendirme Formu

Bu araştırmada öğrencilerin gönüllülük ilkesine bağlı alınarak katılımlarını sağlamak üzere kendilerine SKE uygulanmadan önce bilgilendirme formu verilmiştir. SKE'yi araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğrenciler yanıtlamışlardır. Bu form EK-1'de sunulmuştur.

### 3.3.2 Sınav Kaygısı Envanteri

Araştırmada kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere Spielberger (1980) tarafından geliştirilmiş olan SKE uygulanmıştır. Envanterin Türkçeye uyarlanması ve güvenilirliğinin saptanması Albayrak-Kaymak (1985) tarafından, uyarlamanın üçüncü aşaması olan geçerlik çalışması Öner (1986) tarafından gerçekleştirilmiştir. Toplam 20 maddeden oluşan envanter kaygının iki boyutunu temsil etmek amacıyla 8'i "kuruntu" ve 12'si "duyuşsallık" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir madde için dört cevap seçeneği bulunmaktadır: (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) sık sık, (4) hemen her zaman'ı temsil etmektedir.

Kuruntu boyutu sınav kaygısının bilişsel yönünü temsil etmektedir. Kişinin kendine dair "ben beceriksizim", "bu işi başaramayacağım." gibi olumsuz düşüncelerini, iç konuşmalarını içerir.

Duyuşsallık boyutu ise otonom sinir sisteminin uyarılması ile terleme, hızlı kalp atışları, gerginlik gibi fizyolojik belirtileri içermektedir.

Envanter sonucunda, SKE Tümtest Puanı, SKE Duyuşsallık Puanı, SKE Kuruntu Puanı olmak üzere üç tür puan elde edilmektedir. Tümtest puanı en düşük 20 en yüksek 80, Duyuşsalık puanı en düşük 12 en yüksek 48 ve Kuruntu puanı ise en yüksek 8 en düşük 32 olabilmektedir.

SKE'nin Türkiye'de öğrenciler üzerinde, Öner (1986) ve Albayrak-Kaymak (1985)'in gerçekleştirdiği geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda envanterin iç tutarlılığının .89 ile .73 arasında değiştiği saptanmıştır. Envanterden elde edilen puanların zamana karşı güvenilirliğini desteklemek adına test-tekrar test yöntemi ile yapılan uygulamalardan elde edilen .90 ve .70' lerin üzerinde seyreden kolerasyonlar SKE puanlarının fazla değişmediğine işaret etmektedir.

Envanterin bu araştırma için iç tutarlılığı cronbach alpha kat sayısı hesaplanarak elde edilmiştir. Buna göre ölçeğin “tümü” için alpha değeri .90, “kuruntu” alt boyutu için .79, “duyusallık alt boyutu içinse .85 olarak bulunmuştur. SKE EK- 2'de sunulmuştur.

### **3.3.3 Ön-Testin Uygulanması**

SKE 2008–2009 eğitim ve öğretim yılı Bahar Dönemi final sınavından bir hafta önce araştırma evrenine uygulanmıştır. Öğrencilerin envanteri cevaplama süresi yaklaşık 15–20 dakika sürmüştür. Ölçek uygulanmadan önce öğrencilere verilen “Bilgilendirme Formu”nu dikkatlice okumaları istenmiştir.

### **3.3.4 Kabul Formu**

2009–2010 eğitim ve öğretim yılı Güz dönemi başında sınav kaygı seviyesi yüksek olarak saptanmış öğrenciler arasından rasgele yöntemiyle seçilen 58 öğrenciye gönüllülük ilkesine bağlı kalınarak katılımlarını sağlamak üzere velilerinin de onayını içeren “Kabul Formu” ulaştırılmıştır. Kendilerinin ve velilerinin katılımlarını onayladığına dair kabul formlarını araştırmacıya ulaştıran 14 öğrenci araştırmanın deney grubunu oluşturmuştur.

### 3.3.5 NLP 'nin Deney Grubuna Uygulanması

Gönüllülük ilkesine bağlı kalmak amacıyla hazırlanan kabul formunda araştırmanın diğer aşamalarına katılmayı kabul eden öğrencilere bazı NLP teknikleri uygulanmıştır. Uygulama, sınav haftasından bir hafta önce tamamlanacak şekilde her bir öğrenci ile tek bir oturum olmak üzere toplam 14 oturumda tamamlanmıştır. Her bir oturum 70–90 dakika sürmüştür. Öğrenciye okul sınırları içerisinde ve ders saatlerinde ulaşılmıştır. Uygulamada sınav kaygısını azaltacağı düşünülen NLP tekniklerine başvurulmuştur. Ek materyal olarak kâğıt ve kalem kullanılmıştır. Uygulama sırasında ilk olarak sorun tespit edilmiştir. Yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencinin sınav öncesinde, sınav sırasında ve sınav sonrasında yaşadıkları iç temsil açığa çıkarılarak netleştirilmiştir. Kişinin dikkatini yaşadığı duruma verdiği taktirde hissettiği duygunun şiddetini ölçümlendirmesi istenmiştir. Kişi birinci pozisyonundan koparılıp, ikinci pozisyona yönlendirilirken, öğrenciyi uygulama öncesi hazır hale getirmek amacıyla telkinler verilmiş ve yeniden çerçeveye yapılmıştır. Bunları yaparken şu kalıplara başvurulmuştur: *“Amaç duygudan kurtulmak değil, doğru zamanda ve doğru şiddette beynimize, bu ve ihtiyaç duyacağımız diğer duyguları hissetmesini öğretmektir.”*, *“Aslında tüm duygular, yerinde, zamanında ve doğru ölçüde hissedildiğinde bizim için faydalıdırlar.”* Kişi ikinci pozisyona yönlendirilirken kendini dışardan gözlemlemesi, oturduğu yeri değiştirip kendini tarafsız bir izleyici gibi dışardan izlemesi istenmiştir. Bu aşamadan sonra “altı adımda yeniden çerçeveleme” tekniğine başvurulmuştur. Bu teknikte öğrencinin hayal gücüne başvurulmaktadır. Sınav ile ilgili yaşanabilecek alternatif duygu ve düşünceler üzerinde çalışma yapılmıştır. Kişi ikinci pozisyona yeniden yönlendirilmiş ve alternatif davranış seçeneklerini (disiplinli çalışma, özgüven, sorumluluk) sergileyebilmek için ihtiyacı olan duygu ve düşüncelere sahip iki kişi (mentör) tespit edilmiştir. Mentör ve kaynakları karşılamak için yer çapaları tespit edilmiş ve kâğıt üzerine kişilerin isimleri yazılıp odanın uygun köşelerine yerleştirilmiştir. Öğrenciden tek tek her bir mentörün yerine geçmesi istenmiştir. Her bir mentörle bu konuda nasıl bu kadar iyi olabildikleri üzerinde konuşulmuş ve mentörlerden gelen kaynaklar kaynak karşılama yerine geçilerek karşılanmıştır. Kişi burada kendine aynı sözleri söylemiş ve mentör yerindeyken yaşadığı duygunun

aynisini yaşaması için yönlendirilmiştir. Kişiyile hedefine ulaştığında nasıl hissedeceği, hedef görüntüsünün ne olduğu üzerinde konuşulmuş ve zihninde canlandırması istenmiştir. Kaygı görüntüsü ile hedef görüntüsü belirlendikten sonra swish tekniği uygulanmış ve uygulama sonlandırılmıştır. Tekniğin akışı EK-4’de sunulmuştur.

### **3.3.6 Son-Testin Uygulanması**

NLP uygulamaları tamamlandıktan sonra 2009–2010 Güz dönemi I. sınavlardan bir hafta önce SKE kontrol ve deney gruplarına tekrardan uygulanmıştır.

### **3.4 Verilerin Çözümü**

Araştırma verileri toplandıktan sonra verilerin çözümü için SPSS 17.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmada, sınav kaygısının lise öğrencileri arasındaki yaygınlığını saptayabilmek için betimsel istatistik kullanılmıştır. Öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin cinsiyet ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için T-Test kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sınav kaygı düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını test etmek amacıyla Eşleştirilmiş Gruplar T-Testi kullanılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun ön-test ve son-test sınav kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla Bağımsız Gruplar T-Testi kullanılmıştır.

Bu araştırmada 0,05 manidarlık düzeyi temel alınmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde verilerin çözümü sonucunda elde edilen bulgular ve bunlarla ilgili yorumlara yer verilmektedir.

#### 4.1 Sınav Kaygısının Yaygınlığı

Sınav kaygısının lise öğrencileri arasındaki yaygınlığını belirlemek amacıyla uygulanan betimsel istatistik sonucunda sınav kaygısının lise öğrencileri arasında yaygın olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo 1).

**Tablo 1. Sınav kaygısının lise öğrencileri arasında yaygın olup olmadığına ilişkin bulguların N sayıları ve yüzdelikleri**

|                             | N   | Yüzdelik |
|-----------------------------|-----|----------|
| <b>Düşük Sınav Kaygısı</b>  | 142 | 36.1     |
| <b>Yüksek Sınav Kaygısı</b> | 247 | 62.8     |
| <b>Toplam</b>               | 389 | 99       |
| <b>Eksik Değer</b>          | 4   | 1        |
| <b>Toplam</b>               | 393 | 100      |

Literatürde buna benzer çalışmalar bulunmaktadır. Yıldırım (2008), yaptığı çalışmada ÖSS'ye hazırlanan öğrencilerin %19'unun "düşük", %42'sinin "orta" ve %39'unun ise "yüksek" sınav kaygılı olduğunu saptamıştır.

Yine, Yıldırım (2007), yaptığı çalışmada ÖSS hazırlanan öğrencilerin %42'sinin yüksek sınav kaygılı olduğunu saptamıştır.

Araştırma sonucunda sınav kaygısının lise öğrencileri arasında yaygın olduğunun saptanması, özellikle son yıllarda öğrencilerin belirli sınavlarda başarılı sayılabilmek için zorlu bir süreçten geçmelerinin bir sonucu olarak düşünülmektedir. Öğrenci performansının değerlendirilmesi sonucunda başarılı ya da başarısız sayılacağını düşündüğü durumlarda heyecanlanmakta ve bu da sınav kaygısına neden olabilmektedir.

#### 4.2 Sınav Kaygısı ve Cinsiyet

Envanterden elde edilen toplam puan ve envanterin alt boyutları olan kuruntu ve duyuşsallık puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kullanılan T-Test sonucunda, Tablo-2’de görüldüğü üzere, elde edilen puanlar cinsiyetin sınav kaygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığını göstermektedir. Kız öğrencilerin sınav kaygısı envanteri kuruntu ve duyuşsallık alt boyutları puanları ile envanterden elde ettikleri toplam puanların erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo 2).

**Tablo 2. SKE toplam puan, kuruntu ve duyuşsallık alt boyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı T-Test sonuçları**

| SKE Boyutları | Cinsiyet | N   | Ortalama | Standart Sapma | sd     | T    | P                  |
|---------------|----------|-----|----------|----------------|--------|------|--------------------|
| Kuruntu       | Kız      | 213 | 64,87    | 32,47          | 376,04 | 3,46 | 0,001 <sup>+</sup> |
|               | Erkek    | 176 | 53,53    | 31,79          |        |      |                    |
| Duyuşsallık   | Kız      | 212 | 62,71    | 32,85          | 381,82 | 4,00 | 0,00               |
|               | Erkek    | 175 | 49,98    | 29,69          |        |      |                    |
| Toplam Puan   | Kız      | 213 | 64,87    | 32,47          | 376,04 | 3,46 | 0,001 <sup>+</sup> |
|               | Erkek    | 176 | 53,53    | 31,79          |        |      |                    |

\* $p \leq 0.001$

+ Varyansların eşitliği varsayımı

Literatür araştırmasında sınav kaygısı ile cinsiyet arasındaki ilişkiye değinen çok sayıda çalışmaya rastlanabilmektedir. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir:

Stöber (2004) çalışmasında, kız öğrencilerin SKE toplam puanları, SKE alt testleri olan kuruntu puanı ve duyuşsalılık puanlarının erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Bacanlı ve Sürücü (2006) tarafından yapılan çalışmada kız öğrencilerin SKE tüm test puanları ve duyuşsalılık alt testi puanlarının erkek öğrencilerin SKE tüm test puanları ile duyuşsalılık alt testi puanlarından daha yüksek olduğunu saptarken, kuruntu alt testinden alınan puanlar arasında anlamlı ilişki bulunmadığını belirtmişlerdir. Aynı şekilde, Başoğlu (2007) yaptığı çalışma sonucunda SKE tüm test puanları ve duyuşsalılık puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterirken, kuruntu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır.

Kapıkıran (2007), çalışmasında sınav kaygısının erkeklerden çok kızlarda olduğunu saptamış ve toplam sınav kaygısı puanları ile sınav kaygısı duyuşsalılık ve kuruntu alt boyutları arasında anlamlı düzeyde fark bulmuştur. Yıldız (2007), araştırmasında cinsiyet faktörünün sınav kaygısının toplam puanlarının en güçlü yordayıcısı olduğuna değinmiş ve sınav kaygısının kuruntu ve özellikle duyuşsalılık boyutu üzerinde önemli bir etkisi olduğundan da bahsetmiştir.

Yine Türkiye Cumhuriyeti MEF Rehberlik ve Araştırma Servisi'nin 1985–1986 yılında yaptığı araştırma sonucunda kız öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bu sonucu, kızlara okumak için verilen şansın erkeklerden daha az olduğuyula ilişkilendirmişlerdir (Baltaş, 2009).

Literatürde araştırmada sınav kaygısı toplam puanları ve alt boyutlarından duyuşsalılık ve kuruntu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunması ile ilgili destekleyici bilgilere rastlanmaktadır. Kızların erkeklerle göre daha yüksek sınav

kaygısı yaşamalarının sebebi olarak, kızların vücutlarının erkeklere göre daha erken gelişmesinin beraberinde hormonal değişiklikler getirmesi ve bunun da ergenlikle bağlantılı olan yoğun ve karmaşık duygulara neden olabilmesi düşünülebilir Saunders (1996). McLellan (1992), kız çocuklarının aileleri ve içinde yaşadıkları toplum tarafından, gözlemlene yoluyla ya da deneyimleyerek küçüklükten başlayarak narin, sessiz ve başkalarına odaklı olmaları için koşullandırılırken, erkek çocuklarının dışa dönük, kendini gerçekleştirebilen, bağımsız, kendine odaklı olmaları için cesaretlendirildiğine değinmiştir. Bu bilgiler kız öğrencilerin sınav kaygısı seviyelerinin daha yüksek olma nedenini vurgular niteliktedir.

#### 4.3 Sınav Kaygısı ve Yaş

Envanterden alınan toplam puan ve envanterin alt boyutları olan kuruntu ve duyusallık puanlarının yaş ile ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla sıra farklar korelasyon katsayısı (Spearman's Rho) hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 3).

**Tablo 3. SKE toplam puan, kuruntu ve duyusallık alt boyutları ile yaş arasındaki ilişkinin değerlendirildiği Spearman's Rho testi sonuçları**

| SKE<br>Boyutları | N   | $r_s$        | P    |
|------------------|-----|--------------|------|
| Kuruntu          | 367 | 0,04         | 0,48 |
| Duyusallık       | 365 | 0,040.040.04 | 0,48 |
| Toplam<br>Puan   | 367 | 0,04         | 0,48 |

\* $p \leq 0,05$

Elde edilen sonuçlara göre yaş ile SKE'nin kuruntu, duyusallık ve toplam puanı arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.



Bu araştırmada elde edilen bulguları destekleyen çalışmalar olduğu kadar farklı sonuçlar veren çalışmalar da bulunmaktadır (Rasor ve Rasor, 1998; Kapıkıran, 2002; Başoğlu, 2007).

Rasor ve Rasor (1998) (akt.Bacanlı ve Sürücü, 2006) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarında yaş ve sınav kaygısı arasında anlamlı yönde bir ilişki saptamışlardır. Bulgular yaş yükseldikçe sınav kaygısının da yükseldiği yönündedir.

Kapıkıran (2002)'ın üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada yaş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Araştırmada, sınıf düzeyi arttıkça sınav kaygısı toplam puanları ve sınav kaygısının alt boyutlarından olan kuruntu boyutu puanlarının da arttığı saptanmıştır.

Başoğlu (2007) yaptığı çalışmada, sınav öncesinde uyguladığı SKE sonuçlarına göre tüm test, kuruntu ve duyuşsallık puanlarının 7. sınıf öğrencilerinin 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Sınav sonrasında uyguladığı SKE tüm test puanlarıyla ve duyuşsallık puanlarının anlamlı farklılık göstermediği, ancak kuruntu puanının yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini sonucuna varmıştır. Araştırmada 11 yaş grubunun kuruntu puanı 13 yaş grubuna göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Bu araştırmada yaş ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasının, envanterin üniversite sınavlarına hazırlanan ve bununla bağlantılı olarak yüksek sınav kaygısı yaşama olasılığı daha yüksek olan son sınıf öğrencilerine uygulanmamış olmasından kaynaklandığı düşünölmektedir.

#### **4.4 Deney Grubunun Sınav Kaygısı Puanları**

NLP yaklaşımı uygulanan deney grubunun SKE sonucunda elde edilen tüm test puanları ve envanterin kuruntu ve duyuşsallık alt boyutları ön-test ve son-test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini saptayabilmek amacıyla yapılan

Eşleştirilmiş Gruplar T-Testi sonucunda tüm test ve kuruntu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark görülürken, sınav kaygısı envanteri alt boyutu olan ön-test son-test duyuşsalılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Sonuçlar Tablo-4’de görülebilir.

**Tablo 4. Deney grubunun SKE toplam puanı, kuruntu ve duyuşsalılık alt boyutları ön-test ve son- test puanlarının karşılaştırıldığı T-Test Sonuçları**

| SKE Boyutları | Test     | N  | Ortalama | Standart Sapma | sd | T    | P    |
|---------------|----------|----|----------|----------------|----|------|------|
| Kuruntu       | Ön-test  | 14 | 83,86    | 14,26          | 13 | 2,62 | 0,02 |
|               | Son-test | 14 | 70,00    | 24,92          |    |      |      |
| Duyuşsalılık  | Ön-test  | 14 | 79,93    | 14,80          | 13 | 1,31 | 0,19 |
|               | Son-test | 14 | 73,36    | 18,29          |    |      |      |
| Toplam Puan   | Ön-test  | 14 | 84,43    | 31,59          | 13 | 3,31 | 0,05 |
|               | Son-test | 14 | 62,71    | 28,85          |    |      |      |

\* $p \leq 0.05$

Literatür incelendiği zaman konuyla ilgili Türkiye’de yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte yurt dışında yapılmış bir araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmada Reckert (1994), yüksek sınav kaygısının NLP tekniklerinden biri olan Çapalama tekniği ile bir seansta giderilip giderilemeyeceğini araştırmış ve çalışmanın sonucunda deney grubu üzerinde olumlu etkiler gözlemlemiştir. Söz konusu araştırmacının rapor ettiği bulgular sınav kaygısının çapalama tekniğiyle giderilmesine yöneliktir. Bu araştırmada sınav kaygısının azaltılmasına ilişkin çapalama tekniği kullanılmamasına rağmen, Çapalama tekniğinin NLP tekniği olarak, sınav kaygısı üzerinde etkisi olduğu bulgusuna varıldığı için, bu çalışma ile benzerlik gösterdiği düşünülmüştür.

Bu çalışmada sınav kaygısı envanteri toplam puan ve kuruntu ön test puanlarının son test puanlarına göre düşük saptanmasını NLP yaklaşımının düşünce odaklı tekniklerine yer verilmiş olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

#### 4.5 Kontrol Grubunun Sınav Kaygısı Puanları

Kontrol grubunun SKE sonucunda elde edilen tüm test puanları ve envanterin alt boyutları olan kuruntu ve duyusallık ön-test ve son-test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini saptayabilmek amacıyla yapılan Eşleştirilmiş Gruplar T-Testi sonucunda SKE duyusallık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark görülürken, SKE ön- test ve son-test, toplam puan ve kuruntu alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Bkz. Tablo 5).

**Tablo 5. Kontrol grubunun SKE toplam puanı, kuruntu ve duyusallık alt boyutları ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırıldığı T-Test sonuçları**

| SKE Boyutları | Test     | N  | Ortalama | Standart Sapma | sd | T    | P    |
|---------------|----------|----|----------|----------------|----|------|------|
| Kuruntu       | Ön-test  | 14 | 80,21    | 15,94          | 13 | 0,87 | 0,40 |
|               | Son-test | 14 | 74,14    | 29,92          |    |      |      |
| Duyusallık    | Ön-test  | 14 | 86,36    | 14,21          | 13 | 2,57 | 0,02 |
|               | Son-test | 14 | 75,07    | 20,28          |    |      |      |
| Toplam Puan   | Ön-test  | 14 | 86,43    | 12,59          | 13 | 2,05 | 0,07 |
|               | Son-test | 14 | 74,93    | 23,30          |    |      |      |

\*p≤0.05

Literatüre bakıldığı zaman benzer bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak NLP'nin yeni bir yaklaşım olması gösterilebilir.

Bu çalışmada kontrol grubunun SKE son-test toplam puanları, envanterin alt boyutu olan kuruntu puanlarıyla SKE ön-test toplam puanları, envanterin alt boyutları olan kuruntu puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Diğer taraftan SKE alt boyutu olan duyusallık ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir azalma görülmektedir. Sonuçların nedeni olarak araştırmanın kontrol grubunu az sayıda öğrencinin oluşturmuş olması gösterilebilir.

#### 4.6 Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Son-test Karşılaştırması

Deney ve kontrol gruplarının sırasıyla kendilerine uygulanmış olan ön-testten almış oldukları SKE toplam puan ve envanterin alt boyutları olan duyuşsalılık ve kuruntu puanları ile son-testten elde edilmiş SKE toplam puan, envanterin at boyutları olan duyuşsalılık ve kuruntu puanlarının karşılaştırmasını içermektedir.

##### 4.6.1 Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının SKE'den elde ettikleri tüm test puanları, alt boyutları olan duyuşsalılık, kuruntu ön-test puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (Bkz. Tablo 6.1).

**Tablo 6.1. Deney ve kontrol gruplarının SKE tüm test, duyuşsalılık ve kuruntu ön-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin T-Test sonuçları**

| SKE Boyutları | Grup    | N  | Ortalama | Standart Sapma | Sd | T     | P                 |
|---------------|---------|----|----------|----------------|----|-------|-------------------|
| Kuruntu       | Kontrol | 14 | 83,86    | 14,26          | 26 | 0,637 | 0,53 <sup>+</sup> |
|               | Deney   | 14 | 80,21    | 15,94          |    |       |                   |
| Duyuşsalılık  | Kontrol | 14 | 79,93    | 14,80          | 26 | -1,17 | 0,25 <sup>+</sup> |
|               | Deney   | 14 | 86,36    | 14,21          |    |       |                   |
| Toplam Puan   | Kontrol | 14 | 84,43    | 13,59          | 26 | -0,40 | 0,69 <sup>+</sup> |
|               | Deney   | 14 | 86,43    | 12,59          |    |       |                   |

\*p≤0.05

+ Varyansların eşitliği varsayımı

İlgili literatür incelendiği zaman benzer bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının SKE ön testten elde ettikleri tüm test puanları ve SKE alt boyutları olan kuruntu ve duyuşsalılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaması, örneklemin yeterli büyüklükte olmamasıyla ilişkilendirilmiştir.



#### 4.6.2 Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının SKE envanterinden elde ettikleri tüm test puanları, alt boyutları olan duyuşsalılık, kuruntu son-test puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T-Test sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sonuçlar Tablo 6.2’de görülebilir.

**Tablo 6.2. Deney ve kontrol gruplarının SKE tüm test, duyuşsalılık ve kuruntu son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin T-Test sonuçları**

| SKE Boyutları       | Grup    | N  | Ortalama | Standart Sapma | sd | T     | P                 |
|---------------------|---------|----|----------|----------------|----|-------|-------------------|
| <b>Kuruntu</b>      | Kontrol | 14 | 74,14    | 24,29          | 26 | -0,39 | 0,69 <sup>+</sup> |
|                     | Deney   | 14 | 70,00    | 29,92          |    |       |                   |
| <b>Duyuşsalılık</b> | Kontrol | 14 | 73,36    | 18,29          | 26 | -0,23 | 0,82 <sup>+</sup> |
|                     | Deney   | 14 | 75,07    | 20,28          |    |       |                   |
| <b>Toplam Puan</b>  | Kontrol | 14 | 62,71    | 28,85          | 26 | -1,23 | 0,23 <sup>+</sup> |
|                     | Deney   | 14 | 74,93    | 23,30          |    |       |                   |

\*p≤0.05

+ Varyansların eşitliği varsayımı

Literatürde konuyla ilgili benzer bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının SKE son testten elde ettikleri tüm test puanları ve envanterin alt boyutları olan kuruntu ve duyuşsalılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaması, örneklemin yeterli büyüklükte olmamasıyla ilişkilendirilmiştir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın temel amacı Nöro Liguistik Programlama yaklaşımının sınav kaygısı yaşamakta olan lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bunların yanında sınav kaygısının lise öğrencileri arasındaki yaygınlığı, sınav kaygı düzeyinin cinsiyet ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmektedir. Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1 Sonuçlar

Çalışma sonucunda sınav kaygısının lise öğrencileri arasında yaygın olduğu saptanmıştır.

Cinsiyetin, SKE tüm test puanlarıyla, duyuşsallık ve kuruntu alt boyutları puanları üzerinde istatiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı bulunmuştur. Diğer taraftan yaş değişkeninin SKE toplam puan ve alt boyutları olan duyuşsallık ve kuruntu puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Deney grubunun SKE'den elde ettikleri toplam puan ve envanterin kuruntu alt boyutu ön-test ve son-test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken; sınav kaygısı envanteri alt boyutu olan ön-test son-test duyuşsallık puanları üzerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Diğer yandan kontrol grubunun SKE'den elde ettikleri toplam puan ve envanterin kuruntu alt boyutu ön-test ve son-test puanları arasında da istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunamazken; sınav kaygısı envanteri alt boyutu olan ön-test son-test duyuşsallık puanları üzerinde istatiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının SKE'den elde ettikleri toplam puan duyuşsallık ve kuruntu ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aynı şekilde deney ve kontrol gruplarının SKE'den elde ettikleri toplam puan duyuşsallık ve kuruntu son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda sunulan öneriler aşağıdaki gibidir.

## **5. 2 Öneriler**

### **5.2.1 Araştırmacılar için öneriler;**

Araştırmanın deney grubuna uygulanan NLP tekniği araştırmacının NLP Pratisyenlik eğitimi bilgileriyle sınırlıdır. Araştırmanın uygulama aşaması, NLP Pratisyenlik eğitiminin üst aşaması olan NLP Master Pratisyenlik eğitimi tamamlamış uzman tarafından gerçekleştirilecek araştırmalar karşılaştırma yapılabilmesi bakımından gerekli görülmektedir.

Araştırmanın örneklemini lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın ilköğretim ve orta öğretimin birinci kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Yurt dışı ve Türkiye'de sınav kaygısının nedenleriyle ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Yüksek sınav kaygısını azaltabilmek adına sınav kaygısının nedenlerinin de bilinmesi gerekmektedir. Ülkemizde, öğrencilerin yaşamakta olduğu sınav kaygısının nedenlerini ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kaygı üzerinde kültürel etkenlerin de etkili olduğu (Cüceloğlu, 1992) göz önünde bulundurulduğu takdirde böyle bir çalışmaya başvurulabileceği düşünülmektedir.

### 5.2.2 Okullar için öneriler;

Öğrenciler değerlendirilme durumunda sınav kaygısı yaşamaktadırlar. Bu da öğrencinin performansının düşmesine neden olabilmektedir (Kapıkıan,2002). Ayrıca Sullivan (2002) öğrencilerin performanslarının öğretmenin nasıl değerlendirdiğiyle ilgili algıları tarafından etkilendiğinden bahsetmiştir. Bunun sonucu olarak eğitim tam olarak amaca hizmet edememiş olmaktadır. Bu nedenle, okulda eğitim ve öğretimin en verimli şekilde gerçekleşmesinden sorumlu olan yöneticiler ve öğretmenlerin sınav kaygısı konusunda bilgilendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Okulların Rehberlik Servisi bünyelerinde, sınav kaygısı yüksek öğrenciler belirlenerek, sınav kaygısını azaltmak adına bireysel psikolojik danışma veya grupta psikolojik danışma oturumları düzenlenebilir.

Öğrencilerin bilgi seviyelerinin, sınav yanında portfolyo değerlendirme gibi (Bahçeci, 2009) farklı değerlendirilme araçlarıyla da değerlendirilmesinin öğrencilerin sınav kaygılarını azaltacağı düşünülmektedir.

Sınav kaygısının nedenlerinden bazıları olarak gösterilen özgüven eksikliği, mükemmeliyetçi kişilik yapısına sahip olma (Yıldırım ve başk. 2008), çalışma davranışlarını gösterememe ile ilgili gerekli müdahalelerin okul bünyesindeki Rehberlik Servisi tarafından yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

### 5.2.3 Aileler için öneriler;

Anne babaların çocuklarının eğitim başarılarıyla ilgili beklentileri ve öğrencilerin akademik başarıları arasında ilişki olduğu saptanmıştır (Fan ve Chen, 2001; akt. Yıldırım ve Ergene, 2003). Öğrenciler anne babanın kendisinden yüksek beklentileri sonucunda bunu yerine getirememekten kaynaklanan korku sonucu sınav kaygısı yaşayabilmektedir. Anne ve babaların çocuklarıyla ilgili beklentilerini onlarla



konusarak ve uygun iletişim yollarıyla (Baltaş ve Baltaş,2006) ortak bir kararla düzenlemeleri önerilmektedir.

Anne babaların, çocuğunu özellikle sınav haftasında gözlemlmeleri, fizyolojik, düşünsel, ruhsal ve davranışsal belirtilerde farklılaşma olduğunu fark ettikleri zaman ise okul rehberlik servisine başvurmaları önerilmektedir.

Öğrencinin sosyal aktivitelerde bulunması, arkadaşlarıyla zaman geçirmesi enerjisini farklı alanlara yönlendirmesine ve özgüveninin artmasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklarını bu tip aktivite ve faaliyetlerde desteklemeleri ve gönüllendirmeleri önerilmektedir.

Ebeveynler çoğu zaman çocuklarına gösterdikleri başarıları doğrultusunda sevdikleri mesajını vermektedirler. Bu da öğrencinin kendini değersiz hissetmesine ve dolaylı olarak yüksek sınav kaygısı yaşamasına neden olabilmektedir. Ebeveynlerin, çocuklarına, başarılarının yanında başarısızlıklarının da olabileceğini ve bunun sevgilerinde herhangi bir olumsuz etki göstermeyeceği mesajı vermeleri önerilmektedir.

#### **5.2.4 Öğrenciler için öneriler;**

Sınav kaygısı yaşıyorsanız okul bünyesinde bulunan Rehberlik Servisinden yardım alabilirsiniz. Sınavla ilgili olumsuz duygu ve düşünceleriniz varsa ve bunun performansınıza yansıdığını düşünüyorsanız Okul Rehberlik Servisine başvurabilir, sınav kaygısı seviyenizin saptanması ve bununla ilgili müdahaleler yapılması konusunda yardım alabilirsiniz.

Sosyal aktivitelerde bulunmak, boş zamanları etkili bir şekilde değerlendirmek öz güveni etkilemekte ve kişinin enerjisini farklı yollarla ve sağlıklı bir şekilde dışa vurmasına yardımcı olmaktadır. Bu da sınav kaygısının azalmasında etkilidir.

## KAYNAKÇA

ALDER, Harry. (2004). **NLP El Kitabı**. (Çev. Banu Irmak), İstanbul: Kariyer Yayınları

ALDER, Harry. (1997). **NLP: Yüksek Performansa Ulaşmanın Yeni Bilim ve Sanatı**. (Çev. Zarife Biliz), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

ALTINTAŞ, Ersin, M. GÜLTEKİN. (2005). **Psikolojik Danışma Kuramları**. İstanbul: Aktüel Yayınları.

ALYAPRAK, İpek. (2006) **Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

ANDREAS, Steve, C. FAULKNER. (2001). **NLP Başarının Yeni Teknolojisi**. (Çev. Alican Azeri), İstanbul: Beyaz Yayınları.

ASLAN, A. Serpil. (2005) **Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri**. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

BACANLI, Feride ve M. SÜRÜCÜ (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 45, 7–35.

BAHÇECİ, Dilber. (2009). *Portfolyo Değerlendirmenin Sınav Kaygısı, Çalışma Davranışı ve Tutum Üzerine Etkisi*. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, 10 (1), 169–182.

BALTAŞ, Acar. (2009). **Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı**. İstanbul. Remzi Kitabevi.

BALTAŞ, Acar ve Z. BALTAŞ. (2006). **Stres ve Başa Çıkma Yolları**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

BANDLER, Richard ve J. GRINDER. (2008). **Trans ve Değişim Nöro Linguistik Programlama ve Hipnozun Yapısı**. (çev. Osman Akınhay), İstanbul: Melisa Matbaacılık.

BAŞOĞLU, T. Sezin. (2007). **Sınav Kaygısı ile Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

BEMBENUTTY, Hefer. (2009). *Test Anxiety and Academic Delay of Gratification*. **College Student Journal**, 43 (1), 10–21.

BERK, A. Ronald ve J.NANDA. (2006). *A Randomized Trial of Humor Effects on Test Anxiety and Test Performance*. **Humor**, 19–4.

BİLASA, Pınar. (2006). **NLP Pratisyenlik Eğitim Programının Değerlendirilmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BOZANOĞU, İhsan. (2005). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 38 (1), 17–42

BROWN, Nigel (2004). *What Makes a Good Educator? The Relevance of Meta Programmes*. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 29 (5), 515–533.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener ve başk. (2010). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.

CÜCELOĞLU, Doğan. (1992). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

DEMİR, Servet ve H. BİNGÜL. (2007). *İlköğretim Öğrenci ve Velilerinin NöroLinguistik Programlamanın (NLP) Sınıf İçinde Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Kış, 224–232.

DOWLEN, Ashley. (1996). *NLP-Help or Hype? Investigating the Uses of NeuroLinguistic Programming in Management Learning. Career Development Intenational*, 1 (1), 27–34.

GEÇTAN, Engin. (1982). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. Ankara: Maya Matbaacılık.

GERALD, Corey. (2008). *Psikolojik Danışma Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. (çev: Tuncay Ergene), Ankara: Mentis Yayıncılık.

HANÇERLİOĞLU, Orhan. (2003). *Ruhbilim Sözlüğü*. İstanbul. Remzi Kitabevi.

HUMPHREY, James H. (2003). *Stres Education For College Students*. United States of America: Novinka Books.

KAPIKIRAN, Şahin. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı PsikoSosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, I (1), 34–43.

KARASAR, Niyazi. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Basımevi.

KARASAR, Niyazi.(2004). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Basımevi.

KNIGHT, Sue. (1995) *Uygulamalarla NLP*. (Çev. İpek Görkey Taffe), İstanbul: Sistem Yayıncılık.



KOÇKAR, İlden ve başk. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı*. **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, 9 (2), 100–105.

KÖKNEL, Özcan. (1997). **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**. İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi.

KÖKSALAN, Taşkın. (2008). Yayımlanmamış NLP Pratisyen Eğitimi ders notları, 2008.

LINDEN, Anne. (1999). **Sihirli Anahtar**. (Çev. Ekin Duru) İstanbul: BZD Yayıncılık.

MACEOIN, Beth. (2001). **How To Cope Successfully With Anxiety and Depression**. Great Britain:Biddles.

MCDERMOTT, Ian ve W. JAGO (2003). **NLP Koçluğu**. (çev: Fatma Can Akbaş), İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

MCLELLAN, Betty. (2002). **Overcoming Anxiety**. Malaysia: Sdn

NARDO, Don. (1992). **Anxiety and Phobias**. New York: Chelsa House Publishers.

O'CONNOR, Joseph ve I. MCDERMOTT (1996). **Nlp'nin İlkeleri**. (çev: Demet Uyar Ezerler), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

ÖNER, Necla. (1990). **Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı**. İstanbul: YÖRET

ÖZER, Kadir. (2005). **Kaygı Sınanma Duygusuyla Baş Edebilme**. İstanbul:Sistem Yayıncılık.

PING, Loh Tze, K. Subramaniam ve S. Krishnaswamy. (2008). *Test Anxiety: State, Trait and Relationship With Exam Satisfaction*. **Malaysian Journal of Medical Sciences**, **15** (2), 18–23.

PUTWAIN, D. William, L. Connors, ve W. Symes. (2010). *Do Cognitive Distortions Mediate The Test Anxiety-Examination Performance Relationship*. <http://www.informaworld.com>, **30** (1), 11-26.

PUTWAIN, D. William. (2008). *Test Anxiety and GCSE Performance: The Effect of Gender and Socio-Economic Background*. **Educational Psychology in Practice**, **24** (4), 319–334.

PUTWAIN, D. William. (2008). *Examination Stres and Test Anxiety*. **21** (12), 1026–1029.

RECKERT, Horst. (1994). *Test Anxiety... Removed by Anchoring In Just One Session?*. **NLP Aktuell**, 6, Nov-Dec.

RİCCİ ve başk. (2009). *Treatment of Performance Anxiety, Sex Offenders, Couples, Families and Traumatized Groups*. **Journal of EMDR Practice and Research**, **3** (4), 279–288.

ROBERTO, P. Prezas. (1995). *The Effects of Neurolinguistic Programming on State-Trait Anxiety and Academic Performance Using Self-Hypnosis*. **Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences**, **56** (5-A), Kasım, 1715.

SAUNDERS, Charmaine. (1996). **Women and Stress**. Australia: Harper Collins Publishers.

SANDHU, Daya, G. T. Reeves ve R. P. Portes.(1993). *Cross-Cultural Counseling and Neurolinguistic Mirroring With Native American Adolescents*. **Journal of Multicultural Counseling & Development**, 21 (2), 106–118.

SAYGIN, Oğuz. (2003). **Kişisel Değişim Stratejileri**. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

SEZER, Fahri. (2009). *Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Azaltmada Müzikle Terapinin Etkisi*. **e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)**, 4 (3), 859–871.

SILKE, Neuderth, J. Bukhard ve S. Armin. (2008). *Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: a prevention-oriented pilot project of the University of Würzburg*. **Journal of Neural Transmission**, 116 (6), 785–790.

STÖBER, Joachim. (2004). *Dimensions of Test Anxiety: Relations to Ways of Coping With Pre-Exam Anxiety And Uncertainty*. **Anxiety, Stres and Coping**, 17 (3), 213–226.

SULLIVAN, Lindsay. (2002). *The Effects of Test Anxiety on Attention and Memory Skills in Undergraduate Students*. **Chrestomathy:Annual Review of Undergraduate Research at the College of Charleston**, 1, 263-273.

ŞAMAN, T. Sevin. (2006). **Effective Ways of Teaching and Learning English Through NLP Techniques**. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TAT, Merba. (2007). **Zihin Dili Programlamasının (NLP)nin Kişisel Gelişim ve Kişilerarası İletişim Üzerindeki Etkileri**. Doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

TOKUR, Behlül.(2006). **Kişisel Gelişim (NLP)- Din İlişkisi Üzerine Bir Araştırma**. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

WILLIAMS, J. Mark G. ve başk. (1999). **Cognitive Psychology and Emotional Disorders**. Great Britain: Bookcarft.

WONG, S. Shyh. (2008). *The Relations of Cognitive Tirad, Dysfunctional Attitudes, Automatic Thoughts, and Irrational Beliefs with Test Anxiety*. **Curr Psychol** 27. 177-191.

YALOM, Irvin. (2001). **Varoluşçu Psikoterapi**. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

YERİN, G. Oya. (2003). *Okul Düzeyi ve Cinsiyetin Sınav Kaygısı Üzerine Etkisi*. **Eğitim ve Bilim**, 28 (128), 3-8.

YILDIZ, H. Yatar. (2007). **Sınav Kaygısı Ana Baba Tutumları Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YILDIRIM, İbrahim ve başk. (2008). *Sınav Kaygısının Yordayıcıları Olarak Akademik Başarı, Mükemmeliyetçilik ve Sosyal Destek*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 34, 287-296.

YILDIRIM, İbrahim. (2008). *Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Ailesel Değişkenler*. **Eurasian Journal of Educational Research**, 31, 171-186.

YILDIRIM, İbrahim. (2007). *Üniversite Seçme Sınavına Hazırlanan Türk Öğrencilerde Depresyon, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek*. **Eğitim Araştırmaları**, 29,171-184.



YILDIRIM, İbrahim. (2004). *Depresyon Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 27. 241–250.

YILDIRIM, İbrahim ve E. TUNCAY. (2003). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 25. 224–234.

YILMAZ, Engin. (2005). **Öğrenciler ve Öğretmenler için NLP**. İstanbul: SistemYayıcılık.

<http://www.mindgarden.com/products/staisad.htm> 11.04.10

<http://www.cleanlanguage.co.uk/rapport1.html> 21.04.10

**EKLER**

**Ek I:** Bilgilendirme Formu

**Ek II:** Sınav Tutumu Envanteri

**Ek III:** Kabul Formu

**Ek IV:** NLP Teknik Akış

**EK I: Bilgilendirme Formu****NÖRO LİNGVİSTİK PROGRAMLAMA (NLP)  
İÇİMİZDEKİ KAYNAKLARA ULAŞABİLME****BİLGİLENDİRME FORMU**

Bu form, bir yüksek lisans tez çalışmasının gereği olarak yapılması düşünülmüş, araştırma hakkında bilgi vermek amacıyla sunulmuştur. Bilgilendirme formunu lütfen dikkatlice okuyunuz. Yeterince açık olmayan ya da daha fazla bilgiye ihtiyacınız olduğunu düşündüğünüz konular için rehber öğretmenlerinizden Bahar Öncelsoy ile iletişime geçebilirsiniz. Bilgilendirme formunu okuyup, bu önemli çalışmaya özen gösterdiğiniz için teşekkür ederiz.

Bahar Öncelsoy  
Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen  
Namık Kemal Lisesi

Dr. Özhan Öztuğ  
Tez Danışmanı  
Yakın Doğu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1) Bu araştırmanın amacı nedir?

Nörö Linguistik Programlama (NLP) yaklaşımına göre; herkesin kendi içinde sahip olduğu kaynaklar vardır. Kaynaklardan, kısacası, yapmak ya da olmak istediğimiz şeylerde bize yardımcı olan yatkınlıklar, beceriler, duygular, bilgiler... olarak bahsedilebilir. Örneğin; topluluk önünde konuşacağımız zaman cesaret, yarışmada kendine güven, yaratıcılık... Bazen sahip olduğumuz kaynakların farkında olsak bile ihtiyaç duyduğumuz anda onlara erişemeyebiliriz. Bununla birlikte, yaşadığımız olumsuz durumlarla baş edebilmek için aslında içimizde var olan kaynaklara ihtiyaç duyarız. Özellikle “fırtınalı dönem” yaşamakta olan siz ergenlerin sahip olduğu kaynaklarını keşfetmesi biraz daha zor olabilmektedir. Bu araştırmanın amacı; sizin yaşadığınız olumsuz durumlar ya da istenmeyen durumlarda öz kaynaklara ulaşabilmeniz için uygulanacak NLP (Nörö Linguistik Programlama) yaklaşımının etkililiğini saptamaktır.

2) Araştırmayı oluşturan basamaklar nelerdir?

- Sizlere yaklaşık 20 dakikada tamamlayabileceğiniz bir “Sınav Tutum Anketi” verilecektir. Anketin amacı sınava dair duygularınız hakkında bilgi sahibi olabilmektir.
- Anket sonuçlarına bağlı olarak, bilgisayar yardımıyla rasgele 60 öğrenci seçilecektir. Seçilen öğrencilere 2009–2010 Eğitim ve Öğretim yılının ilk dönemi seçilen öğrencilere seçildikleri bildirilip, 1. sınavlara kadar olan süre ve okul sınırları ve saatleri içerisinde, yaklaşık üç dersten izinli sayılacak şekilde bir oturumluk Nörö Linguistik Programlama (NLP) yaklaşımı uygulanacaktır. (Katılım koşulları hakkında 3. maddede bilgi verilmiştir.)
- 1. Dönem, 1. sınav haftasından bir hafta önce, Sınav Tutum Anketi, seçilen ve seansa alınan öğrencilere tekrar uygulanacaktır.
- 1. Dönem, 1. sınav haftasından bir hafta önce, Sınav Tutum Anketi, seansa alınmayan öğrenciler arasından seçilen öğrencilere tekrar uygulanacaktır.



3) Bu araştırmada yer almak zorunda mıyım?

Bu araştırmada yer almak zorunluluğu yoktur. Katılıp katılmamak sizin tercihinize bırakılmıştır. Size, 2009–2010 Eğitim ve öğretim yılının ilk dönemi, eğer bilgisayar tarafından seçilmiş öğrenci grubu içerisinde iseniz, rasgele seçildiğiniz bildirilecektir. Araştırmaya gönüllü olarak yer almaya karar verip vermediğinizi ve eğer vermişseniz ailenizin de onayı olduğunu belirleyen bir “*Kabul Formu*” verilecektir. Araştırmaya katılmayı kabul ettikten sonra, herhangi bir zamanda araştırmadan çekilme hakkına sahiptir.

4) Bu araştırmada yer almanın avantajları ve dezavantajları var mıdır?

Bu araştırmaya katılmak veya katılmamak ders notlarınızı herhangi bir şekilde etkilemeyecektir. Üç derslik bir zamanı kapsayacak seanslar sırasında derslerinizden izin sayılacaksınız. Seanslar maksimum üç derslik bir zamanı kapsayacaktır. Araştırmanın sonuçları sadece araştırmacı tarafından bilinecek ve okul yönetimi, aileniz veya arkadaşlarınızla vs. paylaşılmayacaktır.

5) Araştırmaya kimler katılabilir?

Araştırmaya Sınav Tutum Envanteri sonuçlarına göre bilgisayar tarafından rasgele seçilecek öğrenciler katılabilir.

6) Katılmak için ne yapmalıyım?

Katılmak için, size rasgele seçildiğiniz bildirildikten sonra, Kabul Formunu ailenize imzalatmanız ve 2009–2010 eğitim ve öğretim yılında başlayacak seanslara katılmanız yeterlidir.

## EK-II: Sınav Tutumu Envanteri

İSİM:..... CİNSİYET K E

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

YÖNERGE: Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların he birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin sağındaki boşluklardan uygun olanının içini karalayın. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbirisi üzerinde fazla zaman harcamadan yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

Hemen hiçbir zaman=1

Bazen=

Sık Sık=3

Hemen Her Zaman=4

1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim..... (1) (2) (3) (4)
2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler..... (1) (2) (3) (4)
3. Önemli sınavlarda donup kalırım..... (1) (2) (3) (4)
4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip 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 zamanlar bile kendimi oldukça  
sinirli hissederim..... (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 hissederim ..... (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 hissederim ..... (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)

### EK III: Kabul Formu

#### KABUL FORMU

**Sayın Veli,**

2008-2009 Eğitim ve Öğretim yılı ikinci dönem, Namık Kemal Lisesi 9., 10., ve 11., sınıf öğrencilerine, Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen Bahar Öncelsoy'un Yüksek Lisans tez çalışmasının gereği olarak, araştırmanın amacı ve kapsamını "Bilgilendirme Formu"nda belirtildikten sonra, gönüllülük esasına bağlı kalınarak, "Sınav Tutum Envanteri" uygulanmıştır. Envanterin amacı; öğrencilerin sınava dair duyguları hakkında bilgi sahibi olabilmektir.

Bilgilendirme Formunda önceden belirtildiği gibi, envanter sonuçlarına bağlı olarak bilgisayar yardımıyla rasgele 58 öğrenci seçilmiştir. Seçilen öğrencilerimize 2009–2010 Eğitim ve Öğretim yılı Bahar Dönemi birinci sınavlardan bir hafta öncesine kadar tamamlanacak şekilde, okul sınırları ve saatleri içerisinde, yaklaşık üç dersten izinli sayılacak şekilde, Rehber ve Psikolojik Danışman Bahar Öncelsoy tarafından bir oturumluk Nörö Linguistik Programlama (NLP) yaklaşımı uygulanacaktır. Birinci sınavlardan bir hafta önce "Sınav Tutum Envanteri" rasgele seçilen ve NLP uygulanan öğrencilere, tekrar uygulanacaktır. Araştırma öğrencinin notlarını herhangi bir şekilde etkilemeyecektir. Araştırmaya katılma zorunluluğu yoktur. Öğrenci, araştırmaya katılmayı kabul ettikten sonra araştırmadan herhangi bir zamanda çekilme hakkına sahip olacaktır. Araştırma sonuçları sadece araştırmacı tarafından bilinecektir.

#### **NLP Nedir?**

Biz, görme, duyma, tat alma ve dokunma yoluyla çevremizle temas kurarız. Bu beş duyumuz yoluyla sahip olduğumuz deneyimlerimizi, düşüncelere dönüştürürüz. Düşüncelerimizi dil (konuşma) yardımıyla dışa vururuz. NLP, İsteddiğimiz sonuçlara yani hedeflerimize ulaşmak için "düşüncelerimizi" ve "dilimizi" nasıl etkin kullanacağımızı öğreten bir çalışma alanıdır.



**Öğrenci tarafından doldurulacaktır:**

Ben ..... sınıf öğrencilerinden ..... Nöro  
Linguistik Programlama ve Sınav Tutum Envanteri konulu araştırmaya gönüllü  
olarak katılmayı kabul **ediyorum / etmiyorum**. (Lütfen görüşünüz hangisi ise onu  
daire içine alınız.)

**Öğrenci imzası:****Tarih:****Veli tarafından doldurulacaktır:**

Kızım / Oğlum .....'ın araştırmaya Nöro  
Linguistik Programlama ve Sınav Tutum Envanteri konulu araştırmaya gönüllü  
olarak katılmasını kabul **ediyorum / etmiyorum**. (Lütfen görüşünüz hangisi ise onu  
daire içine alınız.)

**Veli imzası:****Tarih:**

*Not: Öğrenci ile velinin konu hakkında birlikte fikir alışverişinde bulunmaları ve  
kararın ortak alınmış olması arzu edilmektedir. Çalışma gereği öğrencinin  
gönüllülüğü önemli bir husustur. Öğrenci kabul etmediği takdirde çalışmaya  
katılmama hakkını kullanmış olacaktır.*

**Kabul Formunu zaman ayırıp okuduğunuz için teşekkür ederiz.**

Bahar Öncelsoy

Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen

Namık Kemal Lisesi

Tel No: 0533 869 45 49

Dr. Özhan Öztuğ

Tez Danışmanı

Yakın Doğu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

## EK – IV

### Deney Grubuna Uygulanan NLP-Teknik Akış

1. Semptomun tespit edilmesi.  
Kişinin tam olarak ne düşündüğü ve ne hissettiği ile ilgili konuşmayı içerir.
2. Semptoma neden olan iç temsilin açığa çıkarılması  
Kişi algı pozisyonlarından birinci pozisyonudur.
3. Semptomun tanımlanması ve ölçümlendirilmesi
4. Kişinin birinci pozisyonundan Meta pozisyonuna yönlendirilmesi.
5. Altı adımda yeniden çerçeveleme tekniğinin uygulanması (Alder, 1997)
  - I. Değiştirilmek istenen davranış ya da alışkanlık kalıbı tanımlanır.
  - II. Benliğin davranışları gerçekleştiren parçasıyla iletişim kurulur.
  - III. Niyet, davranıştan ayırt edilir.
  - IV. Niyeti karşılayacak alternatif davranışlar yaratılır.
  - V. Eski davranıştan sorumlu olan parçanın yeni davranışlar bulmasından sorumlu olması sağlanır.
  - VI. Bütünsellik testi yapılır.
6. Kişinin Meta pozisyonuna yönlendirilmesi ve alternatif davranış seçeneklerinin hayata geçirilmesine imkan sağlayacak kaynakların ve Mentörlerin tespit edilmesi.
7. Mentörler ve kaynakları karşılamak için yer çapalarının tespit edilmesi.
8. Mentör tekniğinin uygulanması (Köksalan, 2008).
  - I. Sorunun tespit edilmesi ve yer çapasının oluşturulması
  - II. Kaynakları karşılama yeri ve yer çapasının oluşturulması

- III. Desteğine ihtiyaç duyulacak iki mentörün saptanması ve yer çapalarının oluşturulması
- IV. Birinci mentörün kaynakları
- V. Kaynakların alınması ve içselleştirilmesi
- VI. Diğer mentörden kaynakların alınması ve içselleştirilmesi
- VII. Ortak tutum ve kaynakların tespit edilmesi
- VIII. Ortak tutum ve kaynakların alınması
- IX. Kaynakların konuya transfer edilmesi
- X. Test etme

9. Swish Tekniğinin uygulanması (Linden, 1999)

- I. Kişiyi engelleyen ve sürekli yinelenen, olumsuz bir görüntünün belirlenir.(düşünce ve duyguları içeren bir görüntü).
- II. Kişinin görüntüyü zihninde büyük ve parlak hale getirmesi ve çerçeveleyip gözünün önüne yerleştirmesini içerir.
- III. Bu görüntünün sol alt köşesine, o kısıtlayıcı görüntü durumunda nasıl olmak isteniyorsa, nasıl tepki verilmek isteniyorsa, zihinde canlandırılan küçük ve karanlık resim yerleştirilir.
- IV. Aynı anda, küçük karanlık resim büyütülüp parlaklaştırılır ve büyük parlak görüntü de tamamen yok olana kadar küçültülür ve koyulaştırılır. Olmak istenilen görüntü tümüyle kısıtlayıcı imgenin büyü ve parlak resmin yerini alır. Bu göz açıp kapayıncaya kadar geçen kısa sürede yapılır.
- V. Swish (çevir-gitsin) sinyali ile değiş tokuş gerçekleştirilir ve küçük karanlık görüntü parlaklaşırken, asıl görüntü küçülüp kaybolur. Bunlar aynı anda ve çok çabuk yapılır. Olumlu görüntü olumsuz görüntünün yerine geçer. Bunu yaptıktan sonra gözler açılır, derin bir nefes alınır ve aynı işlem üç kez tekrarlanır.
- VI. Son değiş tokuştan sonra, gözler açılır, derin bir nefes alınır ve başlangıçtaki olumsuz görüntü anımsanır. Eğer başlangıçtaki görüntü yerine kişinin olmak istediği büyük parlak resim otomatik olarak canlanıyorsa teknik istenilen sonuca ulaşmış demektir.