

ISSN: 1300-7432

TIJSEG Turkish International Journal of Special
Education and Guidance & Counseling



Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

Volume 1 Issue 1

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

ISSN: 1300-7432

JUNE 2012

Volume 1 - Issue 1

Prof. Dr. Ayşegül Ataman,
Doç. Dr. Hakan Sarı,
Doç. Dr. Nergüz Bulut Serin,
Prof. Dr. Ömer Üre

Editors

Copyright © 2012

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

All rights reserved. No part of TIJSEG's articles may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Published in TURKEY

Contact Address:

Doç. Dr. Nergüz Bulut Serin - TIJSEG Editor Lefkoşa - KKTC

Message from the Editor

I am very pleased to publish first issue in 2012. As an editor of Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling (TIJSEG) this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling (TIJSEG), For any suggestions and comments on TIJSEG, please do not hesitate to send mail.

Prof. Dr. Ayşegül Ataman

Editor

Editors

- PhD. Ayşegül Ataman, (Gazi University, Turkey)
PhD. Hakan Sarı, (Konya University, Turkey)
PhD. Nerguz Bulut Serin, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Ömer Üre, (Konya University, Turkey)

Editorial Board

- PhD. A. Rezan Çeçen Eroğlu, (Muğla University, Turkey)
PhD. Abbas Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Adnan Kulaksızoğlu, (Fatih University, Turkey)
PhD. Ahmet Ragıp Özpolat, (Erzincan University, Turkey)
PhD. Alim Kaya, (İnönü University, Turkey)
PhD. Ayşegül Ataman, (Gazi University, Turkey)
PhD. Betül Aydın, (Marmara University, Turkey)
PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Galip Yüksel, (Gazi University, Turkey)
PhD. Gürcan Özhan, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Gürhan Can, (Anadolu University, Turkey)
PhD. Hafız Bek, (Uşak University, Turkey)
PhD. Hakan Sarı, (Konya University, Turkey)
PhD. Hasan Avcıoğlu, (Abant İzzet Baysal University, Turkey)
PhD. Hasan Bacanlı, (Gazi University, Turkey)
PhD. Melek Kalkan, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)
PhD. Mustafa Kılıç, (İnönü University, Turkey)
PhD. Mustafa Koç, (Sakarya University, Turkey)
PhD. Müge Akbağ, (Marmara University, Turkey)
PhD. Nejla Kapıkıran, (Pamukkale University, Turkey)
PhD. Nerguz Bulut Serin, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Ömer Üre, (Konya University, Turkey)
PhD. Ramazan Abacı, (Sakarya University, Turkey)
PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Seher Balcı Çelik, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)
PhD. Sezen Zeytinoğlu, (İzmir University, Turkey)
PhD. Sırrı Akbaba, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Süleyman Doğan, (Ege University, Turkey)
PhD. Şüheda Özben, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Tevhide Kargin, (Ankara University, Turkey)
PhD. Tuncay Ergene, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Turan Akbaş, (Çukurova University, Turkey)
PhD. Uğur Sak, (Eskişehir University, Turkey)
PhD. Yaşar Özbay, (Gazi University, Turkey)
PhD. Zeynep Hamamcı, (Gaziantep University, Turkey)

Table of Contents

Articles

From Editor

Prof. Dr. Ayşegül Ataman (Editor)

TIJSEG Volume 1 - Issue 2, 2012 The complete issue

TIJSEG - Volume 1 - Issue 1, 2012 The complete issue

LIFE STYLES SCALE AND ITS LANGUAGE ADAPTATION, RELIABILITY AND VALIDITY STUDIES

Ahmet R. Özpolat, Sırrı Akbaba

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ'NİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

M. Ceren Tokta, Hasan Avcıoğlu

ÇATIŞMA ÇÖZME EĞİTİM PROGRAMININ İLKOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

Serkan Mutluoğlu, Oğuz Serin

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARINI ALGILAMA DÜZEYLERİ

Zehra Kılıç Özmen

GRUP REHBERLİĞİ PROGRAMININ SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISINA ETKİSİ

Sait Coşaner, Oğuz Serin

GENÇ YETİŞKİN ERKEKLERİN KENDİLİK ALGILARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Mehmet Beyazsaçlı, Nergüz Bulut Serin

LIFE STYLES SCALE AND ITS LANGUAGE ADAPTATION, RELIABILITY AND VALIDITY STUDIES

Assist. Prof. Dr. Ahmet R. Özpolat
Erzincan University,
Faculty of Education, Erzincan-Turkey
ahmetozpolat@hotmail.com

Prof. Dr. Sırrı Akbaba
Uludağ University,
Faculty of Education, Bursa-Turkey
sakbaba@uludag.edu.tr

ABSTRACT

The life style scale developed by Kern in 1982 consists of five subscales and 35 items. The adaptation of the scale was made by Özpolat and Akbaba. The lowest correlation value was found to be .32 between English and Turkish items while the highest value was .92 which were found to be significant at the level of $p < .05$. In the reliability studies, the scale was conducted on 400 undergraduate students in Erzurum, Turkey. To find out whether the number of the subjects was adequate Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) was examined and the score was found to be .93; internal validity of the items was cronbach alpha (α) .96. In order to evaluate construct validity of the scale, principal components factor analysis was conducted, and the data was rotated in varimax. According to the results, the scale's distribution was the same as the original one. The scale was conducted to 280 undergraduate students for the similar scale validity with the defense styles questionnaire. The correlation between total scores that subjects took was analyzed and the correlation value was found to be .69 which is significant at the level of $p < .05$.

Keywords: life styles, adler, individual psychology

INTRODUCTION

Perceptions of an individual about the world he exists in is tried to be expressed by different concepts in psychology. Each one of psychological theorists basically tended to reflect the viewpoints of their concepts about this conceptual structure. However, Alfred Adler was the first psychologist who dealt with the viewpoints of human life with a systematical approach and named these form of systems as "life styles".

Alfred Adler had begun to talk about this concept in the early 1900s. Adler defended that each individual determines his own lifestyle by creating the schemes in his own family and social environment and develops strategies to cope with the problems faced according to this lifestyle. Thus, consultants' knowledge about the lifestyle of the individual will positively affect consultation progress and healing of the client (Kern, 2008).

Life style of a child is born and shaped by the creation power of child, how he sees the world and what he considers to be successful (Adler, 1993).

Newborn firstly benefits from the experiences in creating his concepts of the world and learns the environment. This learning process occurs as a result of trial and error experiences that he carried out to recognize the new environment. These experiences can cause a child to develop rules about the world (Shulman & Mosa, 1988). These rules lead us create a point of

view about the world around us and make sense of it. As a result; this set of rules become individuals' own life principles. Of course, these individuals' own life principles determine their life styles (Shulman & Mosak, 1988).

Lifestyles are affected not only from an individual's experiences, but also from his physical development (Adler, 1993). According to Adler, lifestyles have biological, psychological and social features. For instance; lack of an organ is a biological or physical disadvantage and affects the lifestyle of the individual. Family, friends and teachers are important effects on an individual's life as they have a big role; besides these, environmental effects, neighbors and culture are the factors that affect lifestyles.

Adler defended that all behaviors are shaped by an individual's lifestyle. An individual's value judgments are under the effects of the aims he developed and his established views. Each aspect of an individual is shaped by the effect of personality integrity (Geçtan, 1998).

Tendency bases of lifestyle can be divided into 4 groups;

1. Self-concept; individual's beliefs about who he is
2. Self-ideal; individual's beliefs about who he should be
3. Individual's views about what is the world except him and what does this world expect from him
4. Conscientious Beliefs; "right-wrong" directions developed by the individual

Human beings use this scheme in order to continue their lives easily. With this scheme, an individual can understand and evaluate his life, can presuppose about the events and control himself. But he is not conscious about the fact that he uses these instruments that are needed in order to continue his life (Geçtan, 1998).

If an individual's lifestyle isn't in accordance with the expectations of society, and if his personality is not developed enough, there occurs a tension in the individual. According to Adler, hostility, aggression, and sadistic tendencies aren't the primary tendencies. But if a person's personality and lifestyle isn't developed enough, these tendencies become apparent when he meets a difficulty in life. According to Adler, inconsistency with living conditions isn't a random situation. If social feelings are deficient, threats of the outer world reveals the reality of extemporaneousness to life. When such an individual's early childhood period is analyzed, it is usually seen that they had sleep disorders, urinary incontinence, tantrums...etc. which are the indications of inadaptability. Tendency to be self-centered increase as the one is under the burden of stress and society's expectations. This situation increases the inadaptability and self-centeredness. This creates a vicious cycle which is impossible to avoid (Yanbastı, 1996).

Under the light of these ideas of Adler, an individual's point of view about life can be defined as: *"The individual doesn't connect himself to the outer world in a predetermined way as supposed. He is always connected to his own thoughts about himself and according to his problem at that time. His limits aren't the same as the general limits like others; they are at the same time created by himself for his own life. The factor that determines his relation to the outer world is neither heritage nor environmental effects. Heritage gives him only some abilities; environment gives him only some impressions. These abilities and impressions creates the building stone he will use while taking and perceiving them; namely his interpretation of his own experiences and his attitude towards life. In other words, his*

genuine usage of these building stones or his own attitude towards life will determine his relation with outer world” (Adler, 1993).

In Adler’s definition of lifestyle, another important point he mentions is the early childhood experiences. Adler, (1931) said that “I have never made decisions about an individual’s lifestyle without asking him the very first experience he had”. He put forward the significance of early childhood experience with these words. Adler’s followers after him have always took this significant point into consideration and tried to question lifestyles in a more systematic way. Individual psychologists have mostly used the interview technique while questioning their clients (Eckstein & Kern, 2009). But when they understood that this technique’s determination of lifestyles changes from client to client, they decided to develop a more systematic approach. A standard inventory was developed by Kern, Wheeler and Curlette in 1982; they took early childhood experiences and individual lifestyles in terms of individual psychology into consideration while developing this approach (Kern, Wheeler & Curlette, 1984).

Thus, Adler stated that an individual’s point of view about life is determined by the experiences he created in his mind that are shaped by his interactions with environment. So the individual will use the experiences he lived and encoded in his mind in the problems he will face in his future life. His approach to his problems will either get him closer to normal behaviors or move him away from them. Life Style Scale developed by Kern (1982) is made of 5 sub-scales. These are: Control scale, perfectionism scale, self-esteem scale, expectation scale and pleasing scale. The scale is 5 point likert type and, has 7 items in each dimension and totally made of 35 items.

METHOD

The purpose of this research was to make the adaptation of Life Style Scale developed by Kern (1982) into Turkish and to study the validity and reliability of this inventory.

Study Group

The research was conducted on 400 undergraduate students in different departments of Atatürk University Faculty of Education. 110 of the students attended the study were in Turkish teaching, 50 were on English teaching, 75 in Archeology, 75 in Preschool teaching, 50 in Psychological counseling and guidance, 40 in Social Sciences teaching departments. Most of the sampling (%94), which was made of 198 female 202 male students, were between the ages of 19 and 23 and average age was 21.

Data Collection Tool

Life style Scale is an inventory prepared from Adlerian concepts and it is made of 35 items. In this context, the scale tries to determine an individual's life style on the basis of the basic concepts of individual psychology. Total sub-scale scores of the scale show how a person adopted to this life style. However, an individual's misbeliefs concerning with life style can be inferred from the scale responses’ scores. Therefore, identified misbeliefs of the individual are discussed with a consultant in the process of consultation. The purpose of scale development is to ease usage in clinical practice. Validity or reliability analysis of the

original of the scale which is developed by Kern (1982) and used in clinical diagnosis, haven't been made.

Process

In the process of adapting Life Style Inventory to Turkish, firstly translation of English form to Turkish was completed. In translation process, "Back-Translation Method" and "One Way Translation" methods were used for evaluation of translation and to develop a draft form. Translation of Life Style Inventory from Turkish to English was made and then controlled by researchers and 4 different academic members of department of English. Scale items with their English translations were shown to two academic members in PDR department and their opinions were taken. In the next stage, the prepared Turkish form was given to two academic members in English Teaching department who could use both languages very well and they were required to translate it to Turkish again. At the end of this Back Translation method, a Turkish draft form was prepared which was thought to represent the original one at its best. This form was then given to 41 university students and they were required to write if the items were understandable or not and to state their alternatives if they have. Some of the items were changed accordingly after the evaluations. The form reshaped by these changes were translated again to English; then this translated version was again sent to Kern and he was asked if the scale that was adapted to the culture was consisting similar items with the original one. Upon Kern's positive views about the Turkish form, a research was conducted on students in English Teaching department in order to analyze linguistic equivalence of the scale. Firstly the English and then the Turkish form were conducted two times with one week in between on 41 students in English teaching department in Erzurum Atatürk University. Correlation between these two applications was determined to be the linguistic equivalent criteria.

Item test correlation and %27 sub and supergroups comparisons were used for item distinctive of Life Style Inventory. In calculating item test correlation, Paerson product moment correlation coefficient was determined according to total score, t-test was used in comparing %27 sub and supergroups. Internal consistency and test-retest reliability coefficient studies were made for Life Style Inventory reliability studies which were conducted on 140 students in Atatürk University Department of Education. Turkish form was given to these students twice with 15 days time period between them and correlation between data of the two applications was taken as test-retest test reliability coefficient.

Construct and adaptation validity were analyzed for validity studies of Life Style Inventory. Explanatory factor analysis and confirmatory factor analysis were made for researching the construct validity of inventory. For determining confirmatory validity, correlation between the short form of defense styles test that was adapted to Turkish by Bodur (1999) and Turkish form was calculated and the result was accepted to be result adaptation validity. SPSS 15.0 and Lisrel 8.51 programs were used in calculating inventory's reliability and validity.

FINDINGS

Linguistic equivalence

Correlation between English and Turkish form scores were calculated in order to determine linguistic equivalence of the inventory and correlation for the complete scale were found to be .89, for control sub-scale .88, for perfection sub-scale .89, pleasing sub-scale .89, self-esteem sub-scale .87 and expectations sub-scale .89.

Reliability

Corrected Item-Total score correlation of Life Styles Inventory's 5, 6, 9, 13, 19, 33rd and 35th items were found to be negative. Corrected Item-Total score correlation of the 1st, 7th and 32nd items of Life Styles Inventory were very low and it was seen in the section of "If the item is removed, scale's Cronbach Alpha coefficient" Cronbach Alpha coefficient value increased to .89. These findings showed that 5, 6, 9, 13, 19, 33rd and 35th items had an inverse effect on the scale and 1st, 7th and 32nd items' contribution to scale was low. As a result, 1, 5, 6, 7, 9, 13, 19, 32, 33 and 35th items were removed from the scale. Total internal consistency reliability coefficient of the Life Styles Inventory were found to be .96 for the total inventory; cronbach alpha coefficient of perfection sub-scale was .96, cronbach alpha coefficient of control sub-scale was .95, cronbach alpha coefficient of pleasing sub-scale was .96, cronbach alpha coefficient of expectations was .95, cronbach alpha coefficient of self-esteem was .96. Test-retest test reliability coefficient of the inventory for the complete scale was found to be .87, for control sub-scale .70, for perfection sub-scale .75, for pleasing sub-scale .80, for self-esteem sub-scale .72 and for expectations sub-scale .80.

Construct Validity

Explanatory factor analysis and confirmatory factor analysis were made in order to analyze structural validity of Life Styles Inventory. Firstly, sampling convenience and Barlett Sphericity tests were made. For data to be convenient to factor analysis KMO should be higher than .60 and Barlett test should be meaningful (Büyüköztürk, 2004). In this study, KMO sampling convenience coefficient was found to be .93, Barlett Sphericity test X^2 value was found to be 87455,607 ($p < .001$). These results showed that the items given to scale answers could become factors.

As original Life Style Inventory was made of 5 sub-scales, principal components factor analysis was conducted, and the data was rotated in varimax and it was limited to 5 factors. After this process, a construct with 5 factors which explains %90 of the total variant was obtained and it was seen that item distribution in original form and the distribution in the adapted form were coherent. Factor results with factor loads are given in Table 1.

Items under the "Control Sub-scale" which is the first factor, mostly includes control centered life style of an individual. Individuals who get high scores in this sub-scale want to control everything around them. This factor's loads vary between .91 and .97; this factor explains %19.35 of the total variance and made of 5 items. An example of items in this sub-scale is; "I don't like changes in last-minute or uninvited guests". The second factor, perfection is made of 5 items. Individuals who get high scores in this sub-scale want perfection in their lives all the time. This factor's loads vary between .83 and .97 and it

explains %19.06 of the total variance. An example of the items in this sub-scale is; *“I like being tidy, I like my hair done and wear clean and tidy clothes”*.

Table 1: Life Style Inventory Explanatory Factor Analysis Results

Sub Scale	Item no	Factor Load	Factor Load	Factor Load	Factor Load	Factor Load
Control	6	0.94				
	10	0.97				
	14	0.92				
	19	0.91				
	24	0.92				
Perfect	1		0.83			
	7		0.97			
	11		0.85			
	15		0.97			
	20		0.95			
Pleasing	2			0.93		
	4			0.88		
	12			0.83		
	16			0.88		
	21			0.82		
Self-Esteem	3				0.75	
	8				0.93	
	17				0.89	
	22				0.93	
	25				0.93	
Expectations	5					0.74
	9					0.90
	13					0.91
	18					0.88
	23					0.80

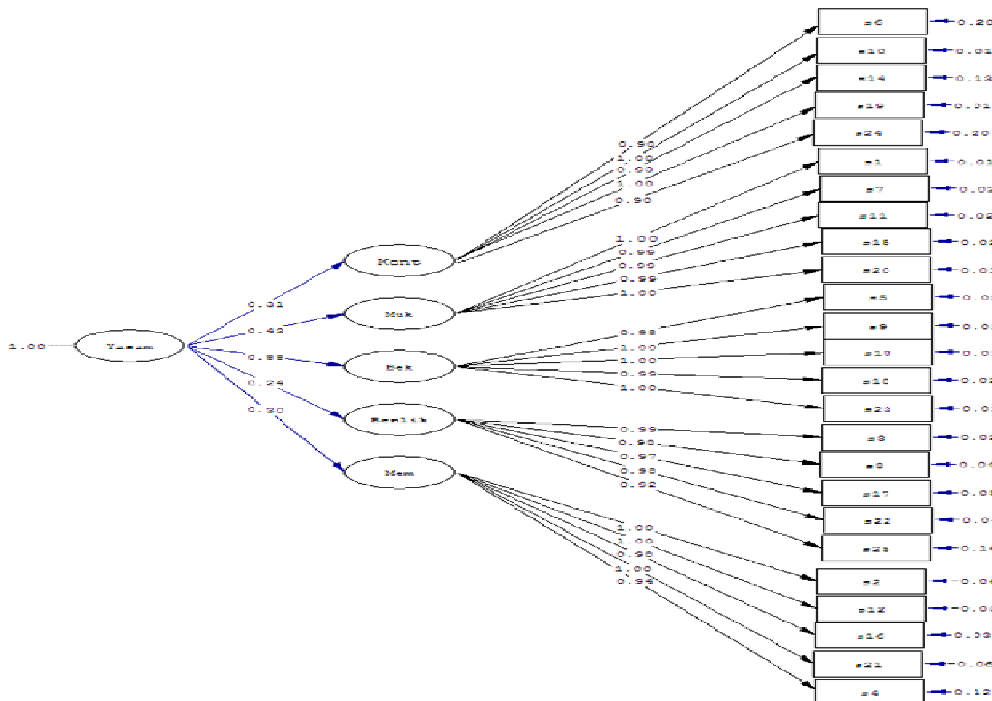
The third factor is pleasing; individuals who get high scores in this sub-scale are too sensitive towards people in their lives. They continuously try to avoid hurting others. This factor's loads vary between .82 and .93; this factor explains %18.26 of the total variance and it is made of 5 items. An example of the items in this sub-scale is; *“I especially try to avoid hurting people”*. The fourth factor is self esteem; the scores that are taken from its scale are inverse proportional with the self esteem. Namely, high score of an individual in this scale shows low self-esteem. These individuals are very shy, can not give personal decisions and can be used by others. This factor's loads vary between .75 and .93; this factor explains %17.07 of the total variance and made of 5 items. An example of the items in this sub-scale is; *“My life seems to be full of disappointments”*. The fifth factor is expectations sub-scale. Individuals who adopt this lifestyle are energetic. They use their energy to reach their goals in life. But when they can not reach what they want after their efforts, they step back and accept the situation. Factor loads vary between .74 and .91; this factor explains %16.99 of the total variance and it is made of 5 items. An example of the items in this sub-scale is; *“Mostly I think that I carry the burden of people around me, but I think that they don't deserve this”*. Correlation between sub-scales is taken into consideration besides factor structure in construction validity study. Correlation coefficient between factors of Life Style Inventory is given in Table 2.

Table 2: Correlation Coefficient between Factors of Life Style Inventory

	Cont	Perf.	Pleas.	Self-est.	Expec.	Total L.
Control	-					
Perfect	,36(**)	-				
Pleasing	,35(**)	,17(**)	-			
Self-est.	,28(**)	,28(**)	,61(**)	-		
Expectations	,43(**)	,49(**)	,69(**)	,54(**)	-	
Total Load	,57(**)	,60(**)	,85(**)	,75(**)	,63(**)	-

** p<.01

On the other hand, in order to verify this factor construction of Life Styles Inventory, gathered data were analyzed in Lisrel 8.51 program. In verification factor analysis, some statistical results are used in order to see if the scale is verified or not. The most commonly used statistic is Chi-square. Chi-square's ratio to degree of freedom should be 2 or below. The other statistics are GFI (Goodness of fit index), AGFI (Adjusted Goodness of fit index), CFI (Comparative fit index), RMSEA (Root mean square error of approximation), RMR (Root mean square residual) and SRMR (Standardized root mean square residual). If GFI, AGFI and CFI are higher than .90, it is acceptable and shows adjustment; if they are higher than .95, this shows good adjustment. If RMSEA, RMR, SRMR are below 0.5, this is a sign of a good situation while if they are below .08, this is a sign of an acceptable good situation (Şimşek, 2007).

Table 3: Life Styles Inventory Confirmatory Factor Analysis


At the end of confirmatory factor analysis of Life Style Inventory, it was found out that χ^2 (531.94) sd (270) ($\chi^2/sd= 1.97$); and RMSEA (.07) RMR (.08) SRMR (.08) GFI (.95) AGFI (.93) CFI (.96). Path diagram as a result of analysis is given in Table 3.

Adaptation Validity

For adaptation validity study, Life Style Inventory was evaluated with Defense Style Questionnaire. This questionnaire was developed by Bond, Gardner, Christian and Sigal in 1983. The test made of 88 items and 26 defenses was adapted to Turkish by Bodur in 1999. The short form of the test was used for adaptation validity of the test adapted to our language. Correlation between total scores of the participants in both the scale was calculated. The result of .69 was found to be significant at $p < .01$ level.

Factor Analysis

Total item correlation explains the scores taken from test items and test's total score. According to this, total item correlation is expected to be positive and high (Baykul, 2000). In the interpretation of item test correlation, it is accepted that items that are .30 and higher distinguish individuals well in terms of the feature that is measured (Büyüköztürk, 2004). Adjusted item-total score correlation of Life Style Inventory were between .45 and .59; t-test (sd=327) values about differences between item scores of %27 sub and super groups were found to be between 10.04 ($p < .01$) and 13.68 ($p < .01$). These findings are given in Table 4.

Table 4: Adjusted Item-Total Score Test Correlation of Life Style Inventory and t Value of Difference between %27 Sub and Super Groups

Factor	Item No	r_{ix}	t	Factor	Item No	r_{ix}	t	Factor	Item No	r_{ix}	t
Control	6	,50	11,85	Perfection	1	,56	12,94	Pleasing	2	,54	12,15
	10	,45	10,55		7	,54	11,75		4	,56	13,32
	14	,51	12,60		11	,59	14,26		12	,56	13,09
	19	,47	11,04		15	,55	12,66		16	,54	12,39
	24	,50	11,93		20	,59	13,43		21	,56	12,71
Self-Esteem	3	,46	10,04	Expectations	5	,55	13,15				
	8	,49	10,48		9	,55	12,08				
	17	,49	10,82		13	,54	12,69				
	22	,48	10,71		18	,56	13,68				
	25	,49	11,07		23	,57	12,34				

$p < .01$

Evaluation of Inventory Scores

There are 25 items in Life Style Inventory Turkish form. There are 5 items in each sub-scale of this inventory which is prepared with 5 point likert type. The highest score that can be taken from each sub-scale is 25 while the lowest is 5. Individual's lifestyle is determined

according to his score in each subscale. Application of the inventory takes 15-20 minutes. It can be applied individually or as groups.

DISCUSSION AND RESULT

At the end of linguistic equivalence study, it was seen that correlation coefficient between original and adapted form scores were .89. This result showed that translated Turkish version of inventory items were in accordance with the English original items and Turkish form and English form were equivalent. At the end of reliability analysis, it was seen that 10 items of Life Styles Inventory decreased Cronbach Alpha coefficient which was scale's internal consistency coefficient and they should be removed from the scale. These items were removed from the scale in line with the views of the writer of scale. Inventory's consistency was proven by the fact that test-retest test reliability coefficient of the Turkish form with 25 items was .87.

Adaptation and structure validity of Turkish form were investigated. As a result of explanatory factor analysis, it was seen that scale owns five factors like the original form and items in the sub-factors were in accordance with ones of original scale. In addition, result (.69) obtained from adaptation validity shows Life Style Scale possesses adjustment validity. In the light of obtained these data, Scale was subjected to confirmatory factor analysis. As a result of DFA, it was found that χ^2 (531.94), SD (270) ($\chi^2/sd = 1.97$) and RMSEA (.07), RMR (.08), SRMR (.08), GFI (.95), AGFI (.93), CFI (.96). These findings confirm that scale is compatible with the original form.

It is accepted that items that are .30 and higher at the end of the item analysis distinguish individuals well in terms of the feature that is measured. When t-test results of differences between %27 sub and super groups are taken into consideration besides the fact that adjusted item-total score correlation of Life Style Inventory were between .45 and .59, it can be seen that items' discrimination powers are enough.

Life style Scale is an inventory prepared with the inspiration from Adlerian concepts. In this context, the scale is based on the basic concepts of individual psychology and tries to determine an individual's life style. Total sub-scale scores of the scale show that a person adapts to a life style. However, an individual's misbeliefs concerning with life style can be inferred from the scale scores of responses. Therefore, identified misbeliefs of the individual can be discussed with a consultant in the process of consultation. The purpose of scale development is to ease the use in clinical practice. There isn't a scale in our language with these kinds of aspects, and there is a limited number of studies on life styles; from this point, this scale make up the deficiency in this field and can be used as a basis for future studies in this field.

REFERENCES

- Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. New York: Prestige.
- Adler, A. (1993). *Psikolojik aktivite*, (Çev: Belkıs Çorakçı), İstanbul: Say Yayınları.
- Baykul, Y. (2000). *İstatistik metod ve uygulamaları*, Ankara: Anı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bodur, F. (1999). *Savunma biçimleri testinin dil eşdeğerliliği güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Curlette, W. L., Kern, R. M., & Mullis, F. Y. (1984) *An overview of the development of a personality instrument to measure Adlerian life style*. Paper presented to the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA

Geçtan, E. (1998), *Psikanaliz ve sonrası*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Eckstein, D., & Kern, R. M. (2009). *Psychological fingerprints: Lifestyle assessment and interventions (6th ed.)*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Kern, R. (2008). *Lifestyle Assessment on Tenderness and Aggression*, International Congress of Individual Psychology August 3, Vilnius Lithuania.

Kern, R. (1996). *Kern life style scale interpretation manual*, Cmtı press

Shulman, B. H. & Mosak, H. H. (1988). *What is the life style?* Manual for the life style assesment, Levittown

Şimşek, Ö. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*, Ankara: Ekinoks Yayınları.

Yanbastı, G. (1996). *Kişilik kuramları*, İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ'NİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

THE OPINION OF TEACHERS ABOUT THE EFFECTIVENESS OF SOUND BASED TEACHING METHOD ON TEACHING READING AND WRITING TO THE MENTALLY HANDICAPPED STUDENTS SUBJECTED TO INCLUSION PROGRAM

M. Ceren Tokta
Özel Eğitim Uzmanı

Yrd. Doç. Dr. Hasan Avcıoğlu
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı,
Bolu - Türkiye
avcioglu_h@ibu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan ve sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine Ses Temelli Yöntemle okuma yazma öğretiminin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, 2006–2007 öğretim yılında, Orta Anadolu’da bir il merkezinde bulunan 5 resmi ilköğretim okulunda görev yapan ve sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi olan 18 öğretmenle görüşülmüştür. Verilerin toplanmasında niteliksel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler tümevarım yöntemiyle analiz edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun, Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmeleri üzerinde, olumlu katkısının olduğunu ve okumayı öğrenmelerine ilişkin yararları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları özellikle kapalı hecelere ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken zorlandıklarını ve heceleyerek okudukları için okuma hızlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Sonuçlardan bir diğeri ise, öğretmenlerin Ses Temelli Yöntemle zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduklarını anlamadıklarını belirtmeleridir.

Anahtar sözcükler: kaynaştırma, ses temelli yöntem, zihinsel yetersizliği olan öğrenci

ABSTRACT

The aim of this study is to help the class teachers who work in elementary schools and who have students subjected inclusion program express their ideas on the efficiency of teaching reading and writing by sound based method. For this purpose, 18 teachers who work in 5 legal elementary schools in the Centre of Middle Anatolia province in 2007-2008 academic year and who have the students subject to inclusion program in their class were interviewed. For the collection of data, semi-structured interviews method from the qualitative data collection was applied. The data were analysed by means of induction method. Most of the teachers who were interviewed explained that the Sound Based Method is useful for the student subjected to inclusion program to learn reading and writing. Some teachers state that these students get in difficulty especially when they read words completed with consonants; and therefore, they read slowly because they read by spelling out. Another finding gained is that teachers do not understand what the student who are subject to inclusion program say when they learn by Sound Based Method.

Keyword: inclusion program, sound based method, intellectual disability

GİRİŞ

Okuma, sadece okul yaşamımızda değil, hayatımızın her aşamasında ihtiyacımızın olacağı ve yaşamımızı kolaylaştıracak olan bir kazanımdır. Bağımsız olarak hayatımızı sürdürebilmemiz ve kendi ihtiyaçlarımızı karşılayabilmemiz için büyük önem taşımaktadır. Modern toplumsal hayatın gelişmesiyle okuma-yazma öğrenmenin önemi artmış olup, okuryazarlık oranındaki yükseklik çağdaş gelişmenin bir ölçütü haline gelmiştir. Bu öneminden dolayıdır ki ilk okuma-yazma öğretimini çocuğa

¹ Bu çalışma birinci yazarın Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde tamamlanmış yüksek lisans tezidir.

sadece ilk okuma-yazma becerisinin kazandırılacağı bir çalışma olarak düşünülmemesi gerektiği görüşü yaygın bir kabul görmüştür. İlk okuma-yazma öğretiminde hedef; okuma-yazma becerisini kazanmış olan çocuğun, aynı zamanda hızlı, doğru, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi olarak ele alınmaktadır (Çelenk, 2002).

Okuma, zihinsel yetersizliği olan çocukların çoğu zaman zorluklar yaşadığı bir alandır. Küçük yaştaki çocuklar temel okuma becerilerini istenen zamanda edinme, yazılı sözcükleri çözümlenme ve anlama konusunda, aynı yaşta normal gelişim gösteren çocuklardan geri kalabilmektedirler. Okuma konusunda daha da geri kalmış olan daha büyük öğrenciler ise, okuma becerisi ile birlikte diğer beceri ve konuları öğrenme yolunda bir araç olarak kullanmak için gereken becerilerden yoksun olabilmektedirler (McLoughlin, ve Lewis, 2004).

Okuma becerileri zihinsel yetersizliği olan çocukların düşük başarı gösterdiği akademik alanların başında yer almaktadır. Zeka ile akademik öğrenme arasında dolayısıyla okuma becerileri arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkiye rağmen okuma becerilerini etkileyen zeka dışında güdülenme, dikkat gibi birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenlerden dolayı sadece zeka düzeylerine göre öğrencilerin okuma becerilerinin kazanılmasına ilişkin kestirimlerde bulunulması yanıltıcı olabilmektedir (Dündar, 2006).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma yazma becerilerinin öğretilmesi günlük yaşamlarını bağımsız olarak sürdürebilmeleri için diğer becerilerin öğretilmesi kadar önem taşımaktadır. Okuma yazma öğretimi sırasında öğretmenler değişik yöntem ve tekniklere yer vermeli, deneyimlerinden de yararlanarak farklı etkinlikler yardımı ile öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun çalışmalar yapmalıdırlar (Başal ve Batu, 2002).

Öğrencinin okuldaki öğrenim yaşamı okuma yazmayla başlamakta ve öğrenim hayatı boyunca da devam etmektedir. İlk okuma yazmayla başlayan bu süreç müfredatın içeriği doğrultusunda yapılmaktadır. Müfredatta yer alan ilk okuma yazma öğretimi bu sürecin belirleyicisidir (Gün, 2006). Yeni öğretim programında “öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır” ifadesi sıkça yer almaktadır. Bireysel farklılıkları dikkate almak demek sadece öğretme-öğrenme sürecinde farklı yöntem, teknik, strateji kullanmak ya da farklı etkinlikler yapmak değil, aynı zamanda öğrencilerden olan beklentilerin de farklılaştırılması anlamına gelmektedir (Bıkmaz Hazır, 2006).

Türkiye’de 1924 ve 1926 yılları arasında ilk okuma yazma öğretiminde yöntem seçimi öğretmene bırakılmış, 1936 yılında çözümlenmeye dayalı cümle yöntemi zorunlu hale getirilmiş ve 2004’e kadar cümle çözümlenmesi yöntemi tek ve zorunlu yöntem olarak kullanılmaya devam edilmiştir. 2004’te hazırlanan taslak programda ise ses temelli yöntem tek ve zorunlu yöntem olarak ortaya konulmuştur. 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren ise tüm okullarda uygulamaya geçirilmiştir (Turan, 2007; Yangın, 2005).

Çoklu zekâ, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen yeni Türkçe Öğretim Programı’nda ilk okuma-yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak ses temelli cümle yönteminin kullanılması ön görülmüştür (Güneş, 2005). Ses temelli yöntem; ilk okuma yazma öğretiminde, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra, sestem (harften) heceye, heceden kelimeye, kelimedem cümleye ulaşarak okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasını sağlayan bireşimsel öğretim yöntemidir (Turan, 2007). İlköğretim çağındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim görmeleri, birlikte okuma yazma öğrenmeleri ve hayata hazırlanmaları, bağımsız olarak yaşayabilmeleri ve topluma üretken bireyler olarak kazandırılmaları açısından oldukça önemlidir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar akranlarından daha geç öğrenmektedirler ancak yeterli ilgi ve doğru yöntem seçilmesiyle bu öğrenciler okuma becerilerini kazanabilmekte ve akranları ile aralarındaki mesafenin daha fazla açılmaması sağlanabilmektedir (Dunn ve Capabianco, 1954).

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar yaşlılarından daha uzun sürede okuma-yazma becerisi kazanırken; zihinsel yetersizlik süresi arttıkça bu süre uzamakta ve güçleşmektedir. Zihinsel yetersizliğin derecesi arttıkça eğitimde ayrıntıya inme ihtiyacı doğmaktadır. Bu da öğretim yöntemlerinin iyi seçilmesi gerektiğini göstermektedir (Dündar, 2006). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara uygun okuma yazma öğretim yöntemi seçme ve bu yöntemi uygulama konusunda çok az araştırma yapılmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıflarındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ilk okuma yazma öğretirken, ses temelli yöntemin etkililiğinin belirlenmesiyle bu yöntemle okuma yazma öğretiminin yararlarının ve zararlarının bilinmesine, uygulamada karşılaşılan zorlukların tespit edilmesine ve bazı önlemlerin alınmasına katkı sağlanabilecektir. Bu nedenle ses temelli yöntem ve bitişik eğik yazı kullanılarak yapılan ilk okuma yazma öğretiminin, zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi planlanmış ve bunun için yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla sınıf öğretmenlerin görüşü alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı; sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin ses temelli yöntemle ilk okuma yazma öğretimine ilişkin görüşlerinin saptanmasıdır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır. (a) İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli yöntemin kullanılmasının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okumayı öğrenmelerine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir? (b) Ses temelli yöntemin kullanılmasının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir? (c) Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin ses temelli yöntemle okuma yazma öğrenmelerinin anlamlı okumalarına bir etkisi var mıdır? (d) İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli yöntemin kullanılmasının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yazmayı öğrenmelerine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada uygun veriler elde edebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli seçilmiş ve görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Tarama modeli, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir biçimde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005).

Katılımcılar

2006–2007 öğretim yılında Ankara ilindeki, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan ve sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri araştırmanın alanını oluşturmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmanın amaçları doğrultusunda, sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri arasından bir grup alınmıştır. Buna göre araştırma katılımcıları, Ankara İl merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında ilk önce kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu okullar belirlendikten sonra okul müdürü ve varsa rehber öğretmenle görüşülerek araştırmanın amacı ve yapılma nedeni açıklanmıştır. Sonra, okul müdürü ve rehber öğretmenle birlikte araştırmada görüşülmüş ve sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri belirlenmiştir. Bu işlemde bütün öğretmenler araştırma kapsamına dahil edilmemiş ve örneklem seçimine gidilmiştir. Örnekleme seçiminde kartopu/zincir örnekleme kullanılmıştır. Ankara ilinde 5 resmi ilköğretim okulunda yapılan ve sınıfında zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileri olan sınıf öğretmenleri gözlenerek en iyi bilginin alınabileceği tahmin edilen öğretmenler belirlenmiş ve özellikle onlarla görüşme yapılmıştır. Araştırmada 12 bayan ve 6 erkek olmak üzere toplam 18 öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özelliklerine ilişkin sayısal veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri

Oğretmenlerin Kodları	Cinsiyet	Yaş	Kıdem
A Öğretmeni	Erkek	38	2/1
B Öğretmeni	Bayan	35	2/2
C Öğretmeni	Bayan	36	2/2
D Öğretmeni	Erkek	41	1/4
E Öğretmeni	Bayan	29	7/1
F Öğretmeni	Bayan	33	4/1
G Öğretmeni	Bayan	40	1/1
H Öğretmeni	Erkek	32	5/3
I Öğretmeni	Erkek	32	5/3
K Öğretmeni	Bayan	40	5/3
L Öğretmeni	Erkek	45	1/1
M Öğretmeni	Bayan	34	4/1
N Öğretmeni	Bayan	26	8/2
O Öğretmeni	Bayan	27	8/1
P Öğretmeni	Bayan	39	2/1
R Öğretmeni	Erkek	25	8/3
S Öğretmeni	Bayan	27	8/1
T Öğretmeni	Bayan	31	7/1

Verilerin Toplanması

Ses temelli yöntemin kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkilerini belirlemek için yapılan bu çalışmada verilerin toplanması, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek,2004). Berg (1998)’e göre; yarı yapılandırılmış görüşmeler için, tüm görüşmelerde kullanılmak üzere bir dizi soru hazırlanır. Kendileriyle görüşülen kişilerin hepsine sorular aynı sıra ile sorulur; ancak görüşülen kişinin görüşme sırasında soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verilen görüşme şeklidir.

Görüşme soruları; sınıf ziyaretleri sırasında öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve Türkçe İlk Okuma Yazma Programı incelemelerinden elde edilen bilgilere göre hazırlanmıştır. Daha sonra bir ilköğretim okulundaki 3 öğretmenle ön çalışma yapılmış, ön çalışmalarda ortaya çıkan eksiklikler alandan bir uzman görüşü alınarak giderilmiştir. Soru sayısı 10 sorudan 4 soruya indirilmiş ve yeni düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme soruları belirlenirken soruların kolay ve anlaşılabilir nitelikte olmasına, açık uçlu sorular olmasına dikkat edilmiş, sorular belirlendikten sonra sıraya konularak görüşmecilere aynı sırayla sorulmuştur.

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerden gönüllü olanlarla konuşularak uygun gün ve saat kararlaştırılmıştır. Önceden belirlenen gün ve saatte veri toplamak için gerçekleştirilen görüşmeler; okul rehber öğretmenlerinin odasında, sessiz bir ortam hazırlanarak öğretmenlerin dikkatlerinin dağılmayacağı bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcıların kendi isimleri kullanılmıştır. Daha sonra her bir katılımcıya kod ismi verilmiştir. Görüşme soruları sorulmadan önce öğretmenlere görüşme formu verilerek görüşme hakkında bilgilenmeleri sağlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere verilen kodlar Tablo 2’de yer almaktadır. 17.04.2007/ 14.11.2007 tarihleri arasında yapılan görüşmeler her öğretmen için ayrı bir cd oluşturularak öğretmenlerin kod isimlerinin sırasına göre isimlendirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin tarih ve görüşme süreleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Görüşme Tarihleri ve Süreleri

ÖĞRETMENLERİNİN KODU	GÖRÜŞME TARİHİ	GÖRÜŞME SÜRESİ	CD ADI
A	17.04.2007	22 DK	1
B	19.04.2007	15 DK	2
C	09.05.2007	25 DK	3
D	17.05.2007	32 DK	4
E	03.10.2007	20 DK	5
F	05.10.2007	23 DK	6
G	10.10.2007	28 DK	7
H	12.10.2007	22 DK	8
I	16.10.2007	25 DK	9
K	18.10.2007	31 DK	10
L	23.10.2007	23 DK	11
M	26.10.2007	20 DK	12
N	30.10.2007	18 DK	13
O	02.11.2007	23 DK	14
P	06.11.2007	21 DK	15
R	09.11.2007	24 DK	16
S	12.11.2007	20 DK	17
T	14.11.2007	19 DK	18

Araştırma kapsamında bulunan ilköğretim okulu sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler, araştırmacılardan birisi tarafından bire bir yapılmış ve görüşmeler teybe kaydedilmiştir. Yine aynı kişi tarafından görüşmeler sırasında önemli görülen konularda notlar alınmıştır. Araştırmayla ilgili veriler 17.04.2007/ 14.11.2007 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmelerde katılımcılara aşağıda yer alan sorular sorulmuştur;

1. İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli yöntemin kullanılmasının zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumayı öğrenmelerine etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Ses temelli yöntemin kullanılmasının zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızlarına olan etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin ses temelli yöntemle okuma yazma öğrenmelerinin anlamlı okumalarına bir etkisi var mıdır? Varsa nasıl bir etkisi olduğunu söyleyebilir misiniz?
4. İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli yöntem ile birlikte uygulanan bitişik eğik yazının kullanılmasının zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine olan etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Sorular sorulurken öğretmenlerin anlamadığı yerlerde devreye girilerek yönlendirici olmayacak şekilde sorular açıklanmıştır. Sorular cevaplanırken farklı bir soruya da cevap verilmişse o soru tekrar sorulmamıştır.

Araştırma konusuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri dört temadan oluşmaktadır. Bu temalar şu şekilde belirlenmiştir. Ses temelli yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumayı öğrenmelerine etkisi, Ses temelli yöntemin kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızlarına olan etkisi, Ses

temelli yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına olan etkisi ve ses temelli yöntem ile birlikte uygulanan bitişik eğik yazının zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine etkisi.

Verilerin Analizi

Verilerin dökümü; öğretmenlerle görüşüldükten sonra ses kayıtları yazıya aktarılmış ve kayıtların yazıya aktarımı sırasında konuşulanlar olduğu gibi yazılmıştır. Aktarma işlemi tamamlandıktan sonra verilerin tamamı bilgisayarda düzenlenmiş ve her satıra bir numara verilmiştir. Düzenleme işlemi sırasında bir hata olmasını engellemek amacıyla bilgisayara aktarılan verilerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla kayıtlar bir kez daha dinlenerek sayfalara yazılan veriler aynı anda okunmuş ve verilerin tam olduğu görülmüştür.

Verilerin kodlanması sırasında tüm veriler ele alınmış ve her birine bir sayfa numarası verilerek bir sayfanın iki yerde kullanılması engellenmiştir. Tüm görüşmelerden toplanan 51 sayfa veri olduğu saptanmıştır. Veriler numaralandırıldıktan sonra, tüm veriler okunarak verilerin bir bütün olarak görülmesi sağlanmıştır. Verilerin kodlanması işlemi sırasında; kendi içinde anlamlı bütün oluşturan bölümler belirlenmiş ve bir kodlama listesi oluşturulmuştur. Uygun kodlar satırlara, paragraflara ya da sayfalara konulmuştur. Kodlamada hata olmaması için veriler birkaç sefer okunmuş ve gözden geçirilmiştir. Kodlar arasında birbiriyle ilişkili olanları bir kategoride toplamak için uygun temalar oluşturulmuştur. Temaların uygunluğu kontrol edilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kodlara ve temalara göre okuyucunun anlayacağı dilde betimlenmiş ve elde edilen bulgulara göre ilişkilendirilerek sonuçlar çıkarılmıştır. Görüşme notları tırnak içerisinde verilmiş ve daha sonra parantez içinde görüşmenin hangi öğretmene ait olduğunu, kaçınıcı sayfada ve kaçınıcı satırlar arasında olduğu belirtilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. “Geçerlilik” ve “Güvenilirlik” bu açıdan araştırmada en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2004:89). Geçerlilik, kısaca araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir. Güvenilirlik ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak ulaşıp ulaşmayacağına ilişkindir (LeComte ve Goetz, 1982, akt., Yıldırım ve Şimşek, 2004 :90). Bu araştırmanın geçerlilik çalışması; araştırma bulguları verilerin elde edildiği ortam göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bulunmuştur ve bu ortama bağlı olarak tanımlanmıştır. Bulguların kendi içinde tutarlı olup olmadığı sürekli kontrol edilmiş ve elde edilen bulguların kavramsal çerçeveye uyumu gözlenmiştir. Bu araştırmanın güvenilirliği için; alandan bir uzman tarafından 18 ses kaydından rastgele 2 tanesi seçilmiştir. Seçilen ses kayıtları uzman tarafından dinlenmiş ve yazıya geçirilmiştir. Araştırmacının tuttuğu kayıtlar ile uzmanın tuttuğu kayıtlar tek tek karşılaştırılmış ve tutarlı olduğu görülmüştür.

BULGULAR

Ses Temelli Yöntemin Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinin Okumayı Öğrenmelerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin, ses temelli yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmesine etkisine ilişkin görüşleri ikiye ayrılmıştır. Dokuz öğretmen, bu yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmesine olumlu etkisinin olduğunu söylemelerine rağmen beş öğretmen ise olumsuz etkisinin olduğunu söylemiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden C, K, M, N, O, P, T, G ve H öğretmenleri ses temelli yöntemin öğrencilerin daha çabuk okumayı öğrenmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. K öğretmeni öğrencilerin bu yöntem ile okumaya geçmelerine olumlu bakmakta ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “Zihinsel engelliler bu yöntemde daha kolay öğreniyorlar. Harfleri daha rahat

öğrenmelerinden kaynaklanıyor. Ağır öğrenenlerin, geç öğrenenlerin bu yöntemde daha çabuk okumaya geçtiklerini gördüm. Cümleyi ezberlemekte zorlanıyorlardı.” Öğretmen H bu başlığı desteklemektedir. Fakat yöntemin daha iyi olabilmesi için şu önerilerde bulunmuştur; “Bence zihinsel özrü olan çocuklarda sestem başlanmalı. Çünkü çocuk zaten cümleyi kavrayabilse normal bir çocuk olur. Ama çocuklara bu yöntemle öğretildiğinde daha başarılı olacaklarına inanıyorum.” “Seslere böldüğümüzde daha iyi öğretiyoruz. Fakat çocuklar hecelemeğe geçince od-un olarak heceliyorlar. Haliyle sesi heceye bölerken ya da cümleyi hecelerken çok sıkıntı yaşıyoruz. Daha yavaş okuyorlar. Çocuklara ilk başta sert sessizlerin ya da çocukların çok kolay çıkarabileceği seslerin verilmesi gerekiyor. Bence ses gruplarının değişmesi gerekiyor. Her zaman ilk önce sesli harflerin verilmesi ve çocukların hece olarak bunları kavrayabilmesi daha sonra da sert sessizlerin p,ç,t,k ya da s, ş olsun bu çocukların günlük hayattan örnekler verdikleri sesleri çok daha kolay çıkartabileceklerini düşünüyorum. Çünkü diğer türlü –l sesi çocuklara hiçbir şey ifade etmiyor. Çocuklara sadece bununla el oluşturabiliyorsun tersini öğretirken –le dediğinde çocuğun kafasında canlanmıyor. Ama önce seslileri verip sonra diğerlerine geçilse mesela ş harfini verirsek eş, iş ya da iç daha mantıklı geliyor. Ama –le hecesi çocuklara hiçbir şey ifade etmiyor. Çocuklar heceler tersini öğrendiğinde de anlamlı olmalı il mesela anlamlı geliyor ama li’yi söylediğinde mantıksız geliyor. İlin ne olduğunu çocuğa anlatabiliyorsun en azından günlük hayattan örnekler verebiliyorsun ama li sesiyle çocuğa hiçbir şey veremiyorsun ve çocuk bocalıyor. Mutlaka çocuklara önce sesli harflerin verilmesi daha sonra da çocukların çıkartabildiği su sesinin ya da yılan sesinin ondan sonra da p,ç,t,k dan herhangi bir sesin mutlaka verilmesi gerek.”

Öğretmenlerden A,B,F,L ve R öğretmenleri ses temelli yöntemin öğrencilerin okumayı öğrenmelerine olumlu katkısının olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmen B görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir; “Kaynaştırma öğrencileri zaten çok zor anlıyor. Önce bütünü görmek zorunda, bütünü gördükten sonra belki parçaları bir araya getirecek. Bütünü görmeyince onlarda sesler anlamsız kalıyor. Çocuk kafasında şekillendiremediği için kendini okumuş gibi hissetmiyor. Okuma hızına etkisi yok. Çocuklar bütünü daha rahat kavrayabiliyorlardı. Parça olduğu zaman ona alışması ve onu tanıyabilmesi çok daha zor oluyor. –e sesi ile başladık çocuklar –e’yi soyut olarak tanıyorlar.” Öğretmen F okumaya geçmemesinin nedeninin bu çocukların çabuk unutulmasından kaynaklandığını düşünmektedir ve bu düşüncesini; “Bu çocuklar çabuk unutulabiliyorlar. Kelimenin sonuna gelinceye kadar harf harf okuttuğumuz için cümlelerin sonuna gelinceye kadar unutuluyor. Kelimenin bütünü okuyamıyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Ses Temelli Yöntemin Kaynaştırma Öğrencilerinin Okuma Hızlarına Olan Etkisine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenler, ses temelli yöntemin kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızlarına olan etkisine ilişkin iki farklı görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden birincisi ses temelli yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızlarına olumlu etkisinin olduğu yönünde olurken diğer görüş ise bu yöntemin öğrencilerin okuma hızlarına olumsuz etkisinin olduğu şeklindedir.

Dört öğretmen, bu yöntemin ses temelli yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızına olumlu etkisinin olduğunu söylemelerine rağmen beş öğretmen ise olumsuz etkisinin olduğunu söylemiştir.

Konuyla ilgili görüşleri alınan D, E, G ve M öğretmenleri ses temelli yöntemin kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisinin bu sistemde daha hızlı okuduklarını belirten E öğretmeni bu fikirlerini; “Bence bu yöntem daha iyi. Okuma hızı olarak daha hızlı okuyorlar. Diye düşünüyorum.” “Yöntemden kaynaklanıyor olabilir ses temelli olduğu için harften başlıyoruz sesi tanıyor yanına da diğer sesi pekiştirebiliyor. Kaynaştırabiliyor ve heceye dönüştürdüğü için daha etkili diğerinde cümleyi ezberlemek zihinsel engelliler için biraz daha zor.” şeklinde ifade etmiştir.

Konuyla ilgili görüşleri alınan K, A, F, I, ve R öğretmenleri ses temelli yöntemin kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Normal gelişim gösteren öğrencilerinde okuma hızlarının düşük olduğunu söyleyen A öğretmeni okuma hızlarının düşük olmasının nedenini; “Okuma hızına etkisi oldukça geriletıyor. Normal öğrencilerimizde de zaten böyle, okuma hızı oldukça düşük oluyor” “harflerde bütünlük ve anlamlandırma yok. Kelimeleri veya cümleyi bütün olarak algılayamıyor. Bu nedenle, okuma hızları oldukça düşüyor.” şeklinde belirtmiştir. I öğretmeni zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisinin okumasını; “Heceleyerek okuyabiliyor. Ama akıcı okuyamıyor. Sessiz harflerde sorunlar yaşıyoruz. b harfini okurken be diye okuyor. Bu nedenle bealık diye okuyor, balık diyemiyor.” demiş ve şu öneride bulunmuştur; “bu çocuklara önce sesli harfleri öğretmek lazım, hecelemede sorun yaşıyorlar. “Ses temelli yöntem bazı konularda iyidir. Ama karma bir sistem uygulanmalı. Her çocuğa farklı anlayacağı sistemi uygulamak gerek.” şeklinde ifade etmiştir.

Ses Temelli Yöntemin Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamalarına Olan Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, ses temelli yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduklarını anlamalarına olan etkisine ilişkin görüşleri ikiye ayrılmıştır. Dört öğretmen ses temelli yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına olumlu etkisi olduğunu söylerken on iki öğretmen ise, ses temelli yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına olumsuz etkisi olduğunu belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden D, H, M, T ses temelli yöntemin öğrencilerin daha iyi okuduklarını anlamalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Bu başlığı destekleyen görüşte olan H öğretmeni eleştirisini; “Anlıyor ama cümle kavramı çocukta çok geç olduğu için anlamakta zorlanıyor. Cümlenin ne olduğunu anlatmaya çalışıyoruz. Sadece hecelerden kelimeler oluşturulduğunu, sonra da cümlenin oluşturulduğunu biliyor ama cümle uzun bir şey çocuk bunu anlayana kadar ilk etapta zorlanıyor. Bu geç kalmasından kaynaklanıyor. Hece aklında kalıyor ama cümlenin tamamı aklında kalmıyor.” ve şöyle bir öneride bulunmuştur; “Bir bütünlük sağlayamıyor. Benim dediğim harflerden verilerek başlansa çocuk daha kolay okumaya geçer. Ama şimdiki harf gruplarında 1. sırada e,l,a,t öğretiliyor, net kelimeler çıkmıyor. Çocuklara saçma geliyor. Saçma olan bir şeyin öğretilmesi çok kolay olmuyor.” şekilde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden A, B, C, E, F, G, K, L, N, O, P ve R ise, ses temelli yöntemin öğrencilerin okuduklarını anlamalarına olumlu katkısının olmadığını belirtmişlerdir. C ve A öğretmenleri, Türkçe kitaplarındaki metinlerin uzun olmasının okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediğini ifade etmiştir; Öğretmen A konu ile ilgili olarak düşüncelerini aşağıdaki gibi açıklamıştır; “Anlayamıyor ses temelli yöntemle gittiğimiz için kelimeleri bir bütün olarak anlayamıyor veya kelimeleri bir bütün olarak algılayamıyor. Parçalar ve kelimeler 1. sınıf kitaplarında çok uzun olduğu için anlayamıyor.” kısa bir metinse ve detaya girilmezse zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisinin anladığını şöyle belirtmektedir; “Okuyor ama akıcı ve anlamlı değil. Sesleri birleştirerek gittiği için akıcı ve anlamlı değil. Kısa bir metinse ve detaya girmeden okuduğumuzda anlıyor. Diğer türlü kısa bir bölümünü bize iletebiliyor.”. A öğretmeni konu ile ilgili; “Benim gözlemlediğim bize eğitim fakültesinde anlatılan beynin ya da gözlerin bütünü algıladığı ve bu şekilde daha iyi anlamlandırılabilirdiydi. Burada parçaları tek tek bir araya getirmeye çalışıyorlar. Ondan dolayı da anlamsız okuyorlar.” açıklamasını yaparak bütünün daha iyi algılandığını ve anlamayı sağladığını bu sistemde ise parçadan bütüne gittiği için anlamayı olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Öğretmen G zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okumayı öğrenene kadar ayrıca bir eğitim verilmesini ve sınıfların yetersiz olduğunu şu şekilde belirtmiştir; “Anlamada sıkıntımız var ya da hecelemede. Bu yöntemin uygulanabilmesi için okumayı öğrenene kadar ayrıca bir eğitim verilmesi lazım. Sınıf yetersiz. Ayrıca bir öğretmen tutarak ya da ayrı bir sınıfa alınarak çocuk pekiştirilebilir.”.

Ses Temelli Yöntem İle Birlikte Uygulanan Bitişik Eğik Yazının Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, ses temelli yöntem ile birlikte uygulanan bitişik eğik yazının zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin görüşleri ikiye ayrılmıştır. Üç öğretmen ses temelli yöntem ile birlikte uygulanan bitişik eğik yazının, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazmayı öğrenmelerine olumlu etkisinin olduğunu söylerken on beş öğretmen ise olumsuz etkisinin olduğunu ifade etmiştir.

Ses temelli yöntem ile birlikte uygulanan bitişik eğik yazının öğrencilerin yazmayı öğrenmelerine olumlu etkisinin olduğuna yönelik görüş bildirenler K, R, T öğretmenleridir. Öğretmen K ses temelli yöntemde yazmayı olumlu bulduğunu şu şekilde ifade etmektedir; “Daha hızlı yazıyorlar, her çocuğun kendine özgü bir yazı stili oluştu, görsel açıdan daha düzenli. Ezberden kurtuldular. Kendileri kelime üretebiliyorlar. Zihinsel yetersizliği olan çocuk için daha iyi.”

A, B, C, D, E, F, G, H, I, L, M, N, O, P ve S öğretmenleri ses temelli yöntem ile birlikte uygulanan bitişik eğik yazının öğrencilerin yazmayı öğrenmelerine olumlu katkısının olmadığını belirtmişlerdir. A öğretmenin el yazısına olumsuz eleştirileri şu şekildedir; “El yazısı olması ve çocuğun kelime arasında boşluk bırakması gerektiği gibi şeyleri beyinde yorumlayıp karar veremiyor. Kelime aralarına boşluk bırakmadan satır sonuna kadar gidiyor. El yazısından mı kaynaklanıyor bilmiyorum ama bitişik yazıyı tam olarak yapamıyorlar harfleri birleştiremiyorlar. Anlamsız bir görünüm ortaya çıkıyor çocuk kendi yazısını okuyamıyor ama normal bir kitaptan okuyabiliyor.” “Bu sistemde yazma hızı düşük el yazısı olduğu için. El yazısıyla öğrenmesi çok zordu satıra sığdıramadı ve düzgün birleştiremedi.” Öğretmen C bitişik eğik yazının öğrencinin el kaslarına uygun olmadığını; “El yazısıyla yazdıkları için çok yavaş eski yöntemde daha hızlı yazıyorlardı kasları el yazısına uygun değil. El yazısında bağlantılar ve hareket yönleriyle uğraşıyorlar. Eğik yazamıyorlar, dik yazıyorlar.” şeklinde ifade etmiştir ve “Bana göre bu yöntemin yazma hızına olumsuz etkisi var yazma hızları son derece yavaş. Harfleri yazmada sıkıntı yaşıyoruz.” şeklindeki ifadesinden bitişik eğik yazıya olumsuz olarak baktığı anlaşılmaktadır.

Türkçe kitaplarının düz yazı olmasının öğrencilerin ise el yazısı yazmalarının çelişki yarattığını belirten L, H, D ve P öğretmenlerinden D öğretmeni; “Karşılaştığımız zorluklardan biri de el yazısı öğretmekti. El yazısıyla yazdık ama Türkçe kitaplarının el yazısı olması çelişki yarattı.” “Türkçede dik harfle yazmak daha kolaydır. Şu an çevrede gördüğü her şey dik harflerle yazılmış, defter ve kitapları dik harflerle görüyor ve görsel olarak algıladığı için daha kolay yazabilir El yazısında sorunlarla karşılaşıyoruz. Zihinsel engellilerde daha çok sorun oluyor. Harf atlamaları sorun oluyor. Dilbilgisi yönünden soru işaretinde, noktalama işaretlerinde ve büyük harfleri kullanmada çok yetersiz kalıyor.” şeklinde ifade etmiştir.

El yazısını yapamadığı için kaynaştırma öğrencisinin uyumsuzluk gösterdiğini; “El yazısının da çok etkisi var. İlk başta başladığı zaman kendisine olan güvenini tamamen yitiriyor. Eğik yapamadığı için. Zaten çocuk normalde de yapamıyor. Eğik yapmaya geçtiği için yapamadığından dolayı baştan güvenini kaybediyor. Ağladığı, okula uyumsuzlaştığı oluyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Farklı bir görüş olarak ailelerin el yazısını bilmediklerinden çocuklarına yeterli desteği veremediğini söyleyen H öğretmeni, bu düşüncesini; “Yazmada sorunlarla karşılaşıyoruz. Çocuğa harflerin birebir hiçbir şey ifade etmemesi, bu konuda ailelerin yeterli bilgiye sahip olmaması, ailelerin el yazısı bilmemesinden kaynaklanan sıkıntılar oluyor.” şeklinde ifade etmektedir.

M öğretmeni bitişik eğik yazı ile ilgili düşüncesini; “Zihinsel yetersizliği olan çocuğa el yazısını öğretmek çok zor. Eğik yazamıyorlar ve harflerde de problem oluyor. Derslerin yoğunlaşmasıyla yazılar da iyice bozuldu. Çünkü geri dönüp işaretleri koyamıyor. Noktalama işaretlerini kullanmayı biliyor ama uygulamıyorlar. Cümlelerin büyük harfle başladığını, cümle bitince büyük harfle başlaması gerektiğini biliyor ama uygulayamıyor. Cümle yönteminde daha iyiydi. Cümleyi bir bütün olarak algıladığı için noktalama işaretlerine daha çok dikkat ediyorlardı.” şeklinde ifade etmiştir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan biri görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun, ses temelli yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmeleri üzerinde, olumlu katkısının olduğunu belirtmeleridir. Öğretmenler ses temelli cümle yönteminin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumayı öğrenmelerine olumlu yönlerine ilişkin; okumaya geçme süresini azalttığı, sesi verirken görsellerden yararlanmanın daha çabuk öğrenmelerini sağladığı, ezberi ortadan kaldırdığı, kelime ve cümle oluştururken yaratıcılığı arttırdığı görüşü saptanmıştır. Öğretmenlerin yöntemi olumlu bulmalarının bir nedeni, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin çözümleme yöntemi ile cümleyi ezberlemekte zorlanmalarının bu yöntemle azalacağı düşüncesinde oldukları söylenebilir. Bu bulguyu destekler şekilde Çelenk (2004) yaptığı araştırmada cümle yöntemi için, zaman alıcı ve okumayı geciktirici, öğrenci için sıkıcı, hecelerin ve seslerin sezdirilmesiyle ilgili eleştirilere yer vermektedir (Akt., Gün, 2006). Ayrıca, öğretmenlerden bazıları, ses temelli yöntemdeki ses gruplarının değiştirilmesiyle zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya daha rahat geçebileceklerini belirtmişlerdir. Turan (2007)'ın yaptığı araştırmada görüş bildiren öğretmenlerin, harf gruplarının çoğunlukla uygun olduğunu belirtmelerine rağmen, özellikle yazılıta ve seslendirmede sıkıntılı olan “r-n” ile “n-m” harflerinin aynı grupta olmaması gerektiğini belirtmeleri yukarıdaki bulguyu destekler niteliktedir. Harf gruplarının yeniden düzenlenmesinin öğrencilerin okumaya daha kolay geçmesini sağlayacağı düşünülebilir.

Elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin, ses temelli yöntemle okumayı öğrendiklerinde okuma hızlarının düşük olduğunu söyledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ses temelli yöntemi okuma hızı yönünden olumsuz bulmalarının nedeni, öğrencinin bütünü algılayarak okuyamamasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin harflere odaklanarak okumaları, okuma hızlarını düşürüyor olabilir. Öğretmenlerinden bazıları, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin, özellikle kapalı hecelere ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken zorlandıkları ve heceleyerek okudukları için okuma hızlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuma hızlarının yeterli düzeyde olmaması sadece zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri ile ilgili bir sorun olmayıp normal öğrencilerin de ses temelli yöntemde okuma hızlarının olumsuz etkilendiğini belirten araştırmalar vardır. Konuyla ilgili yaptığı araştırmada Gün (2006), öğrencilerin okuma hızının düştüğünü destekleyerek öğretmenlerin belirttikleri görüşler doğrultusunda öğrencilerin heceleyerek ve yavaş okuması, öğretmenler tarafından sorun olarak görülmektedir, bulgusuna ulaşmıştır. Bu olumsuzluğu giderebilmek amacıyla, bu konulardaki pekiştirme çalışmalarına daha çok zaman ayırmak ve etkinliklere daha fazla yer vermek gerekebilir.

Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgulardan biri öğretmenlerin ses temelli yöntemle zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin, okuduğunu anlamlandırmada zorluk çektiklerini belirtmeleridir. Kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlamada zorlanmalarının sebebi olarak, öğrencilere verilen etkinliklerin yetersiz olması, kitaplarındaki metinlerin çok uzun olması gösterilebilir. Bu nedenle onlar için kısa, günlük hayattan ve ilgilerini çekebilecek basit olayların geçtiği metinlerin oluşturulması, okuduklarını anlamaları açısından daha yararlı olabilir. Bu görüşü destekleyen Dünder (2006), orta düzeyde zihinsel engelli çocuklara okuma öğretiminde ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırdığı çalışması sonucunda, zihinsel engelli çocukların eğitiminde kullanılan materyallerin ve metinlerin kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu alanda gerekli materyaller, okuma metinleri, öyküler geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir, sonucuna ulaşmıştır. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin normal akranlarından daha geç öğrendikleri düşünülmektedir. Ses temelli yöntemin aşamalarını daha kolay öğrenebilmeleri için gerekli materyallerin sağlanması ve anlamayı kolaylaştırmak için daha çok zaman, ilgi ve etkinliklerle bu öğrencilerin okuduklarını anlamlı hale getirmeleri sağlanabilir. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduklarını anlamlandırmada zorluk çekmelerinin bir diğer nedeni ise; öğrencilerin kelime, cümle ya da metinleri bir bütün olarak görememesinden ya da ses temelli yöntemin aşamalardan birinde eksikliklerinin olmasından kaynaklanan bir sorun olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerden bazıları zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin sesi yanlış öğrendiği zaman okuyamamasının, örneğin; “-b” sesini “- be” olarak öğrendiğinde “bealık” şekline okumasının

ve harfleri karıştırmasının, örneğin “-l” ve “-e” harflerini birbirine benzetmesinin anlamaya olumsuz katkılarının olduğunu belirtmektedir. Bunun, ses temelli yöntemin parçadan bütüne, kolaydan zora doğru gitmesinin yarattığı bir sorun olduğu düşünülebilir. Buna bağlı olarak, sesler öğrencilere verilirken daha çok önem gösterilmesinin ve sesleri tanıtırken daha çok görsel ve işitsel materyal verilmesinin bu öğrencilerin hem dikkatlerini çekmesi hem de okuduğunu anlamaya yardımcı olması bakımından gerekli görülebilir. Samancı (2007) yaptığı çalışmada; öğrencilerinin okuduğunu anlamama, harflerin seslerini yanlış çıkarmalarından kaynaklı; yanlış okumaları, iki sesi birleştirirken ayrı ayrı okuyup sesleri birleştirememeleri ile ilgilidir, sonucuna ulaşması ve Özsoy (2006)’un çalışmasında, “Bazı harfleri okurken birbirine karıştırıyorlar ” sonucuna ulaşması, harflerin birbirine karıştırılmasının önemli bir sorun olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenler, bu aşamada öğrencilerin en çok “b-p, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, s-ş, r-n, k-g” ve “d-t” harflerini okurken birbiriyle karıştırdıklarını ifade etmişlerdir. Sesi tanıma aşamasında benzer seslerin(harflerin) karıştırılmış olması bu sorunun devam ettiğini ve okuma yazma çalışmalarının sorunlu noktası olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin ses temelli yöntem ile birlikte uygulanan bitişik eğik yazı ile yazma becerilerini kazanmalarıyla ilgili olarak öğretmenlerin büyük bir bölümü olumsuz görüş bildirmektedir. Bunun nedeni bitişik eğik el yazısını öğrencilerin geçmiş yaşantılarında görmemeleri olabilir. Bazı öğretmenler, öğrencilerinin çok yavaş yazdığını ve ailelerinin bitişik eğik yazıyı bilmemelerinin öğrenciye destek olma açısından sıkıntı yarattığını belirtmektedir. Öğretmenlerin çoğu, el yazısı olmasaydı kaynaştırma öğrencilerinin ses temelli yöntemle yazmayı öğrenmeleri daha olumlu olabilirdi şeklinde ifade edilmiştir. Ses temelli yöntemle birlikte başlayan bitişik eğik yazı ile yazmayı tam olarak bilmeyen ailelerin ve bazı öğretmenlerin, öğrencilerine nasıl öğretecekleri konusunda sıkıntı yarattığı belirlenmiştir. Okuldaki eğitimi çevre ve sosyal etkileşim faktörlerinden ayrı düşünemediğimiz gerçeğinden hareketle, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin de bitişik eğik el yazısı çalışmalarında olumsuz etkilendikleri belirtilebilir. Ayrıca; öğrencilerin yazarlarken cümle sonunda heceleri bölemedikleri, noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri ve kelimeler arasına uygun boşlukları bırakmalarının sıkıntıya neden olduğu görülmektedir. Bunun sebebi, öğrencilerin harflere tek tek vakit ayırmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerden bir kısmı ise öğrencilerinin yazarken harf atlama yaptığını belirtmişlerdir. Bulut (1998) yaptığı çalışmada, bireşim metoduyla okuma yazma eğitimi yapıldığında çocuklarda okuyup yazarken harf ve hece düşüklüğüne sıkça rastlandığını belirtmiştir. Benzer şekilde Samancı’da (2007), bitişik eğik harflerle yazan öğrencilerin yazdıktan sonra kendi yazılarını okuyamadıkları ya da yanlış okudukları yönünde görüş bildirmiştir. Bununla beraber bu yaş çocuklarının gelişim özelliklerinin bütünü görmeyi gerektirdiğini, uygulanan bu yöntemin çocukları parçayı görmeye yönlendirdiği için çocukların zorlandıklarını ifade etmiştir. Yurduseven (2007)’in ses temelli yöntem ile okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin değerlendirilmesi amacı ile yaptığı çalışma sonucunda ulaşılan bulguların, bitişik eğik el yazısı çalışmalarında sıkıntı yaşandığı düşüncesini desteklediği görülmüştür. Okuma yazmaya hazırlık aşamasında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar, çocukların öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemiş olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin, kalemi dik tutma alışkanlıklarından dolayı, bitişik eğik yazı yazmada zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin bitişik eğik yazısı ile yazmada zorlandıkları, bağlantılarını yapamadıkları ve bu nedenle motivasyonlarının düştüğü, kendilerine güvenlerini kayb ettikleri doğrultusunda bilgilendirilmiştir. Ancak bu araştırmanın bulgusunun aksine Gün (2006), öğretmenlerin ses temelli yöntemle ilişkin algıları ve görüşlerini belirten çalışmasında; öğretmenlerin çoğunun yeni müfredatla birlikte başlayan bitişik eğik el yazısı için olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır. Alan yazında ses temelli yöntemin öğrencilerin yazmayı öğrenmelerine etkisine ilişkin araştırma sonuçları bir biriyle paralellik göstermemesi bu yöntemin kullanılmasına ilişkin kesin karar vermeyi güçleştirmektedir. Fakat normal gelişim gösteren olan akranlarına kıyasla daha uzun süreli bir çaba ve emek isteyen zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri için aynı görüş söz konusu olmayabilir. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranları gibi elini kaldırmadan yazamamasının öğrenciyi olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, ses temelli yöntemin kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmeleri üzerinde, olumlu katkısının olduğunu ve okumayı öğrenmelerine ilişkin yararları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yararların okumaya geçme süresini azalttığı, ezberi ortadan kaldırdığı, kelime ve cümle oluştururken yaratıcılığı geliştirdiği ve sesi verirken görsellerden yararlanmanın daha çabuk öğrenmelerinin sağlanması olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin, ses temelli yöntemle okumayı öğrendiklerinde; okuma hızlarının düşük olduğunu söyledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerden bazıları özellikle kapalı hecelere ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken zorlandıklarını ve heceleyerek okudukları için okuma hızlarının düştüğünü belirttikleri görülmüştür.

Sonuçlardan bir diğeri ise, öğretmenlerin ses temelli yöntemle kaynaştırma öğrencilerinin okuduklarını anlamalarında bazı sorunlar yaşadıkları ve okuduklarını anlamalarına olumsuz yönde etkisinin olduğunu belirtmeleridir.

Ses temelli yöntem ile birlikte uygulanan bitişik eğik yazının zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir bölümü olumsuz görüş bildirmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin bitişik eğik yazı ile yazmada zorlandıkları, bağlantılarını yapamadıkları ve bu nedenle motivasyonlarının düştüğü, kendilerine olan güveni kaybettikleri doğrultusunda sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin, yazarken cümle sonunda heceleri bölemedikleri, noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri ve kelimeler arasına uygun boşlukları bırakmamalarının sıkıntıya neden olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler öğrencilerinin çok yavaş yazdığını ve ailelerinin de bitişik eğik yazıyı bilmemelerinin öğrenciye destek olma açısından sıkıntı yarattığını da belirttiği görülmüştür. Öğretmenler ayrıca el yazısı olmadan kaynaştırma öğrencilerinin ses temelli yöntemle yazı yazmayı öğrenmelerinden daha olumlu sonuçlar alınacağını ve bu nedenle bitişik eğik yazının kaldırılmasını da önermişlerdir.

Araştırmanın sonuçlandırılmasına kadar geçen süre içerisinde karşılaşılan sorunlar ve ilgili literatür incelemeleri sonucunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir: (a) el yazısı çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine öğretmenlerin daha esnek davranmaları sağlanmalıdır. (b) zihin gelişiminin temeli olan okuduğunu anlama çalışmalarında daha uzun süre ve ağırlık verilmelidir. Özellikle bu konuda öğretmenler geliştirilmeli ve bilgilendirilmelidir. Değişik kaynak ve etkinlikler öğretmenlere sunulmalıdır. (c) ses grupları tekrar gözden geçirilmeli gereken ses değişiklikleri yapılarak özellikle kaynaştırma öğrencilerinin anlayacağı biçimde ses grupları daha kolay öğrenilenlerden başlanılarak düzenlenmelidir. (d) sesleri tanıma çalışmasından itibaren öğretmenlerin anlama ile ilgili çalışmalara ağırlık vermeleri ve anlama çalışmalarıyla sonuçlanmayan hiçbir etkinliğe yer verilmemelidir. (e) Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri için alternatif olabilecek şekilde düzenlenmeli, daha kısa ve basit metinlere de yer verilmelidir. (f) bu çalışmada zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri de toplanarak karşılaştırması yapılabilir. (g) zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışma, özel alt sınıf öğretmenleriyle de yapılabilir. (h) ileri araştırmalarda bu tür araştırmalar farklı il, ilçe ve kırsal alanlarda yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir. (i) bu araştırma niteliksel olduğundan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile bilgi toplanmıştır. İleride aynı konuda niceliksel bir araştırma da yapılarak öğretmenlerin bu konudaki görüş ve önerileri hakkında bilgi toplanılabilir.

KAYNAKÇA

Başal, M., & Batu, E. S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 85-98.

Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

- Bıkmaç Hazır, F. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(1) 99-116.
- Bulut, F. (1998). *İlk okuma yazma öğretiminde bireşim ve çözümleme metodunun öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v01s02b.htm>
- Çelenk, S. (2004). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık,
- Dündar, R. (2006). *Orta düzeyde zihinsel engelli çocuklara okuma öğretiminde ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemlerinin etkililiklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dunn, L. M., & Capabianco R. J. (1954). Acomparison of the reading processes of mentally retarded and normal boys of the same mental age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 19, 7-99.
- Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, F. (2005). Ses temelli cümle yöntemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Dergisi*, 6(69), 52-55. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi69/index-gunes.htm>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (2004). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçülmesi. Assessing special students*(4th Edition). Türkçesi: Filiz GENCER. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özsoy, U. (2006). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler (Eskişehir il örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Samancı, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilkokuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yangın, B. (2005). *Türkçe öğretim programı inceleme raporu. Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu%5B1%5D.pdf
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurduseven, S. (2007). *İlkokuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Extended Abstract

The aim of this study is to help the class teachers who work in elementary schools and who have students subjected inclusion program express their ideas on the efficiency of teaching reading and writing by sound based method. For this purpose, 18 teachers who work in 5 legal elementary schools in the Centre of Middle Anatolia province in 2007-2008 academic year and who have the students subject to inclusion program in their class were interviewed. For the collection of data, semi-structured interviews method from the qualitative data collection was applied. The data were analysed by means of induction method. As a result of the analysis made on the data, the following results have been reached: Most of the teachers who were interviewed explained that the Sound Based Method is useful for the student subjected to inclusion program to learn reading and writing. It is seen that this method shorten the time for learning reading and writing, encourages the student not to memorize, improve the creativeness when they frame sentences and words and they benefit from the visual elements better when they give the sound and the teachers state that when the students who are subject to the inclusion program learn reading and writing with sound based methods, they read slowly. Some teachers state that these students get in difficulty especially when they read words completed with consonants; and

therefore, they read slowly because they read by spelling out. Another finding gained is that teachers do not understand what the student who are subject to inclusion program say when they learn by Sound Based Method. Based on the data collected, the teachers raise negative statements about the learning level of student who are subjected inclusion program to write with Sound Based Method. It has been concluded that the student who are subject to inclusion program have difficulty in writing with combining italic style and they cannot make combination; therefore, their motivation decreases and they lose self-confidence. That these student do not divide the syllables appropriately, do not pay attention to punctuations, and they do not leave space between words makes problems. Some teachers state that these students write in combined italic style slowly, and they cannot receive help from their families because nobody in their families know this style of writing; therefore, this situation makes a problem. Moreover, they state that the student subject to inclusion program would have better conclusion with sound based learning method if there were not hand writing.

ÇATIŞMA ÇÖZME EĞİTİM PROGRAMININ İLKOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

A PROGRAMME OF SOLVING CONFLICT WITHIN EDUCATION IN 5TH YEAR PRIMARY SCHOOL CHILDREN THE SKILLS OF THE EFFECTS OF SOLVING CONFLICT

Serkan Mutluoğlu
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Öğrencisi, Lefkoşa-KKTC
palamut.palamut@gmail.com

Doç. Dr. Oğuz Serin
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Lefkoşa-KKTC
oserin@ciu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Çatışma Çözme Eğitim Programı'nın ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisini incelemektir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışmaya 18'i deney, 22'si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Sarı (2005) tarafından geliştirilen "Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Deney grubuna haftada 1 defa olmak üzere 6 hafta "Çatışma Çözme Eğitim Programı" uygulanmıştır. Verilerin analizinde deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda çatışma çözme eğitimi alan ve almayan öğrencilerin sadece bütünleşme sontest puanlarında anlamlı farklılık olduğu; kaçınma, uyma ve hükmetme puanlarında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: çatışma, çatışma çözme, ilkokul 5. sınıf öğrencileri.

ABSTRACT

The importance of the research of this programme of solving the conflict within education in 5th year primary school students is to research the skills of the effects of solving this kind of conflict. The research is criticized half by experimental work which is a first test and a final test group control. The work 18% experimental and 22% control group which adds up to a total of 40 student participation. In order to 'solve the conflict abilities' the developed data collection of Sarı (2005) was used. The experimental group for 'solving conflict in education by using a programme' was used once a week; all together was a total of 6 weeks. During the analization of the data experimental and control group first test and the final test was compared with the t-test. Finally the research of solving the conflict in the area of education and students who do not learn only within the whole final test points show a signifigant difference; However in rhyme,invalidand avoidance points they do not have a difference.

Keywords: conflict, conflict resolution, 5th primary school children

GİRİŞ

Okullarımızda birbirinden farklı kültüre, seviyeye ve gereksinmelere sahip öğrenciler bulunmaktadır. Öğrenciler arasındaki bu farklılıklardan dolayı zaman zaman çatışmalar yaşanmaktadır. Çatışma, iki ya da daha fazla kişi arasında yaşanan bir anlaşmazlık durumudur. Her geçen gün okullarımızdaki çatışmalar artmaktadır. Öğrenciler yaşadıkları çatışmaları çözmek için ya saldırganlık, ya kaçma ya da işbirliği stratejilerini kullanmaktadırlar. Yıkıcı stratejiler öğrencilere zarar verebilir ve istenmeyen sonuçlara yol açabilir. Okul içerisinde yaşanan öğrenci çatışmaları öğrencinin eğitim-öğretimden alması gereken bilgi ve beceriyi kazanmasına engel teşkil edebileceği gibi, okuldan, öğretmenlerinden, arkadaşlarından uzaklaşmasına, daha saldırgan, intikamcı, umutsuzluğa düşmüş veya güç peşinde koşan bireylere dönüşmelerine sebep olabilir (Gülşen, 2006). Öğrencilerin çatışma yaşadıklarında şiddette bulunmayı etkili bir yöntem olarak görmeleri ve kendilerince etkili buldukları bu yöntemi uygulamaları, onların akranlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerini bozmakta ve eğitim yaşamlarında verimli olamamalarına neden olmaktadır (Taştan, 2004). Son zamanlarda öğrenciler arasındaki çatışmaların dolayısıyla da şiddetin artması böyle bir çatışmanın önemini artırmıştır.

Çatışmalar yapıcı bir şekilde sonuçlandığında taraflar olumlu bir değişim ve gelişim yaşamaktadır. Çatışma, kişilerarası ilişkilerin gelişmesine, yaratıcılıkların ortaya çıkmasına, yeni düşünce ve fikirlerin oluşmasına, iyi karar verme ve karşılıklı anlayışın gelişmesine, iş performansının artmasına ve kişilerin daha pozitif ve yapıcı olmalarına katkıda bulunarak olumlu sonuçlar da doğurabilmektedir (Deutsch, 1973; Pelled, Eisenhardt ve Xin, 1999; Rahim, 2002; Kurtzberg ve Mueller, 2005; Chen, Liu ve Tjosvold, 2005; Pitt, 2005; Chen, 2006). Nitekim çatışmaların olumlu veya olumsuz olarak sonuçlanması, çatışmanın nasıl ele alındığı ve çözümüne yönelik hangi yaklaşımların sergilendiğiyle yakından ilişkilidir. Çatışmanın yaşanmasını engelleyemeyiz. Ancak öğrencilere çatışmalarını çözmeleri için yapıcı yollar öğretebiliriz.

Bu çalışma okullarda yaşanan şiddet olaylarının azalmasını sağlanması, çocukların kendilerini daha iyi tanıyarak ve kontrol ederek yaşadıkları çatışmaları yapıcı ve barışçı yollarla çözebilmesi, kendi kararlarını verebilen, özgüveni ve empatisi yüksek, nitelikli, topluma yararlı bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlaması açısından önemlidir. Bunun yanı sıra araştırmacılar tarafından farklı yaş gruplarına yönelik hazırlanacak çatışma çözme eğitim programları için de yararlıdır.

Araştırmanın Denencesi

Araştırmanın denencesi “Çatışma çözme eğitimi alan ve almayan ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri arasında fark vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki denencelere yanıtlar aranmıştır:

1. Çatışma çözme eğitimi sonunda deney öncesi ve sonrasındaki “Bütünleşme” alt ölçeği puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterir.
2. Çatışma çözme eğitimi sonunda deney öncesi ve sonrasındaki “Kaçınma” alt ölçeği puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterir.
3. Çatışma çözme eğitimi sonunda deney öncesi ve sonrasındaki “Uyma” alt ölçeği puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterir.
4. Çatışma çözme eğitimi sonunda deney öncesi ve sonrasındaki “Hükmetme” alt ölçeği puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Çatışma Çözme Eğitim Programının ilkokul 5.sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışma KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulun 2 sınıfında gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler hali hazırda sınıflarındaki eğitime devam ettiklerinden ve seçkisiz olarak yeni grupların oluşturulması söz konusu olmadığı için çalışmada yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Bu desende yansız atama kullanılmaz. Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz olarak atanır. Ancak seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda ciddi bir alternatif desendir (Büyüköztürk ve ark. 2008).

Çalışma Grubu

Araştırma Girne İlçesi'ndeki KKTC Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı Lapta İlkokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 5. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan 18 öğrenci (%45)'i deney grubunu, 22 öğrenci (%55)'i kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan toplam öğrenci sayısı 40'tır.

Veri Toplama Aracı

Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği (ÇÇBÖ)

“Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği”, Sarı tarafından 2005 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, 26 maddeden oluşan 5'li'likert tipi ölçek (1-katılıyorum ve 5-katılmıyorum) olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörde toplandığı görülmüştür.

Birinci boyut olan bütünleşme boyutu 8 olumlu maddeden oluşmuştur. Bütünleşme alt alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8'dir. Bütünleşme alt boyutundan alınan yüksek puan öğrencilerin karşılaştıkları çatışmaları yapıcı, olumlu bir şekilde çözdüklerini göstermektedir.

Kaçınma alt ölçeği, Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin ikinci alt ölçeğidir. Bu alt ölçek 6 olumsuz maddeden maddeyi kapsamaktadır. Kaçınma alt ölçeğinden öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6'dır. Kaçınma boyutundan alınan yüksek puanlar, çatışma çözüm becerileri açısından istenmeyen kaçınma davranışının yüksek olduğunu göstermektedir.

Uyma alt ölçeği 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden öğrencilerin alabilecekleri en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6'dır. Uyma ölçeğinden alınabilecek yüksek puanlar, çatışma çözme becerileri açısından istenmeyen uyma davranışının yüksek olduğunu göstermektedir.

Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği'nin son alt ölçeği hükmetmedir. Bu alt ölçek 6 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin alabilecekleri en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6'dır. Bu alt ölçekten alınana yüksek puanlar çatışma çözme becerileri açısından istenmeyen hükmetme davranışlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması, her alt boyut için tutarlılık katsayısına bakılarak hesaplanmıştır. Bu anlamda; hükmetme alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı “0.69”, kaçınma alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı “0.56”, uzlaşma ve bütünleşme alt boyutları için Cronbach Alfa katsayısı “0.71”, olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki yarı test güvenilirliği için yapılan analizler sonucunda güvenilirlik; hükmetme alt boyutu için “0.70”, kaçınma alt boyutu için “0.70”, uzlaşma alt boyutu için “0.73” ve uyma alt boyutu için “0.56” olarak hesaplanmıştır (Sarı, 2005).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığı için “t-testi” kullanılmıştır. Araştırmada güven düzeyi 0.05 alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmada ulaşılan bulgular ve bu bulgulara dayanılarak yapılan yorumlara şöyledir: Bütünleşme alt ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi ile karşılaştırma yapılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Bütünleşme Alt Ölçeğine İlişkin Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	N	X	ss	t	sd	p
Öntest	Deney	18	36.555	12.962	1.303	38	.201>.05 Fark anlamlı değil
	Kontrol	22	32.681	4.734			
Sontest	Deney	18	35.666	4.242	2.031	38	.049<.05 Fark anlamlı
	Kontrol	22	32.900	4.297			

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 36.555, standart sapması 12.962; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 32.681, standart sapması 4.734 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(38) = 1.303$, $p = .201 > .05$] bulunamamıştır.

Bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanları da karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre Tablo 1’de görüldüğü gibi deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 35.666, standart sapması 4.242; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 32.900, standart sapması 4.297 bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t_{(38)} = 2.031$, $p = .049 < .05$] bulunmuştur.

Kaçınma alt ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi ile karşılaştırma yapılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Kaçınma Alt Ölçeğine İlişkin Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	N	X	ss	t	sd	p
Öntest	Deney	18	18.555	4.767	1.130	38	.265>.05 Fark anlamlı değil
	Kontrol	22	17.045	3.683			
Sontest	Deney	18	18.222	3.781	0.614	38	.543>.05 Fark anlamlı değil
	Kontrol	22	19.090	4.927			

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 18.555, standart sapması 4.767; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 17.045, standart sapması 3.683 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t(38) = 1.130$, $p = .265 > .05$] bulunamamıştır.

Bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanları da karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 18.222, standart sapması 3.781; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 19.090, standart sapması 4.927 bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t_{(38)} = -0.614$, $p = .543 > .05$] bulunamamıştır.

Uyma alt ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi ile karşılaştırma yapılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Uyma Alt Ölçeğine İlişkin Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	N	X	ss	t	sd	p
Öntest	Deney	18	13.055	4.607	.801	38	.428>.05
	Kontrol	22	14.136	3.931			Fark anlamlı değil
Sontest	Deney	18	12.944	4.136	1.20	38	.237>.05
	Kontrol	22	11.272	4.568			Fark anlamlı değil

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.055, standart sapması 4.607; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 14.136, standart sapması 3.931 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t_{(38)}=.801$, $p=.428>.05$] bulunamamıştır.

Bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanları da karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre Tablo 3'te görüldüğü gibi deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 12.944, standart sapması 4.136; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 11.272, standart sapması 4.568 bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t_{(38)}=1.201$, $p=.237>.05$] bulunamamıştır.

Hükmetme alt ölçeğinin deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest puanlarına ait ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi ile karşılaştırma yapılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 4'te verilmiştir

Tablo 4: Hükmetme Alt Ölçeğine İlişkin Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve T-Testi Sonuçları

	Grup	N	X	ss	t	sd	p
Öntest	Deney	18	12.111	3.628	1.044	38	.303>.05
	Kontrol	22	13.272	3.397			Fark anlamlı değil
Sontest	Deney	18	14.000	4.702	.276	38	.784>.05
	Kontrol	22	14.409	4.635			Fark anlamlı değil

Tablo 4'te görüldüğü gibi deney grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 12.111, standart sapması 3.628; kontrol grubunun öntest puanlarının aritmetik ortalaması 13.272, standart sapması 3.397 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t_{(38)}=-1.044$, $p=.303>.05$] bulunamamıştır.

Bağımsız değişkenin etkisini ölçmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya göre Tablo 4'te görüldüğü gibi deney grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.000, standart sapması 4.702; kontrol grubunun sontest puanlarının aritmetik ortalaması 14.409, standart sapması 4.635 bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest

puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı için yapılan analizde anlamlı bir fark [$t_{(38)}=.276, p=.784>.05$] bulunamamıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı “Çatışma Çözme Eğitim Programının” ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaçla öğrencilere eğitimden önce ve sonra Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği puanları karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci denencesinde “Çatışma çözme eğitimi sonunda deney öncesi ve sonrasındaki “Bütünleşme” alt ölçeği puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterir.” ifadesi yer almaktadır. Denencenin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği”ne ait bütünleşme alt ölçeği öntest ve sontest puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sadece bütünleşme alt ölçeği sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmada deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanması nedeniyle deney grubuna uygulanan eğitim programının öğrencilerin bütünleşme becerilerini kullanma eğilimlerini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine uygulanan olumlu çatışma çözme becerilerini kazandırma programlarının etkili olduğu görülmektedir (Sweeny ve Carruthers, 1996; Johnson ve diğ., 1997; Woody, 2001; Johnson ve Johnson, 2004; Uysal, 2003; Stevhan, 2004; Sertel ve Kurt, 2004; Öner-Koruklu ve Aysan, 2004; Çoban, 2005; Tapan, 2006; Kuş, 2007; Güner, 2007; Şevkin, 2008; Sarı, 2005; Türk, 2008; Sezgin, 2008; Coşkun, 2008). Benzer şekilde Taştan (2004) tarafından ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine uygulanan çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin olumlu çatışma çözme davranışlarında artış oluşturduğunu ve etkisinin üç ay sonra da sürdüğünü saptamıştır. Bu belirtilen araştırma sonuçlarıyla mevcut araştırmanın sonuçları arasında paralellik var. Dolayısıyla öğrencilere verilecek çatışma eğitiminin öğrencilerin bütünleşme becerilerine olumlu etkisi olacağı söylenebilir. Buna karşın Ergül (2008) uyguladığı eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde bütünsel olarak olumlu bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın ikinci denencesinde “Çatışma çözme eğitimi sonunda deney öncesi ve sonrasındaki “Kaçınma” alt ölçeği puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterir.” ifadesi yer almaktadır. Denencenin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’ne” ait kaçınma alt ölçeği öntest ve sontest puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kaçınma alt ölçeği öntest ve sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmada uygulanan eğitim sonrası öğrencilerin kaçınma becerilerini kullanma eğilimleri arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Buna karşın Şevkin (2008), Sarı (2005), Türk (2008), Sezgin (2008), Coşkun (2008) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları deneysel çalışmalarda uygulanan eğitim programlarının öğrencilerin çatışmalarını çözmeye kaçınma becerilerini kullanma eğilimlerini azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü denencesinde “Çatışma çözme eğitimi sonunda deney öncesi ve sonrasındaki “Uyma” alt ölçeği puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterir.” ifadesi yer almaktadır. Denencenin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’ne” ait uyma alt ölçeği öntest ve sontest puanlarının ortalamaları puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uyma alt ölçeği öntest ve sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmada uygulanan eğitim sonrası öğrencilerin uyma becerilerini kullanma eğilimleri arasında

anlamli bir fark saptanamamıştır. Buna karşın Şevkin (2008), Sarı (2005), Türk (2008), Sezgin (2008), Coşkuner (2008) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları deneysel çalışmalarda uygulanan eğitim programlarının öğrencilerin çatışmalarını çözmede uyma becerilerini kullanma eğilimlerini azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü denencesinde “Çatışma çözme eğitimi sonunda deney öncesi ve sonrasındaki “Hükmetme” alt ölçeği puanlarındaki değişim deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterir.” ifadesi yer almaktadır. Denencenin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği’ne” ait hükmetme alt ölçeği öntest ve sontest puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hükmetme alt ölçeği öntest ve sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmada uygulanan eğitim sonrası öğrencilerin hükmetme becerilerini kullanma eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna karşın Şevkin (2008), Türk (2008), Sezgin (2008), Coşkuner (2008) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları deneysel çalışmalarda uygulanan eğitim programlarının öğrencilerin çatışmalarını çözmede hükmetme becerilerini kullanma eğilimlerini azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Okullarda uygulanan çatışma çözme eğitim programlarının daha etkili olmasını sağlamak için öğretmenlere, okul yöneticilerine ve ailelere de çatışma çözme eğitimi uygulanabilir.

Çatışma çözme eğitim programına atılganlık eğitimleri de eklenirse bu tür çalışmalar daha başarılı olabilir.

Çatışma çözme programı ile öğrencilerin akademik başarılarında, okula ilişkin tutumlarında ve okulda yaşanan disiplin olaylarında değişim olup olmadığı da araştırılabilir.

Bu çalışma kapsamında çatışma çözme eğitimi alan bütün öğrencilere küçük gruplar oluşturularak akran arabuluculuğu eğitimi verilebilir.

KAYNAKLAR

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Chen, G., Liu, C., & Tjosvold, D. (2005). Conflict management for effective top management teams and innovation in China. *Journal of Management Studies*, 42(2), 277-300.

Chen, M. H. (2006). Understanding the benefits and detriments of conflict on team creativity process, *Creativity and Innovation Management*, 15(1), 105-116.

Coşkuner, E. (2008). *Bariş eğitim programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çoban, R. (2002). Çatışma çözme eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin çatışma çözümleme stratejileri üzerine etkisi. S. Erkan ve A. Kaya (Ed.), *Grupla psikolojik danışmanlık ve rehberlik programı* (s.257-295). Ankara: Pegem Yayınevi.

Deutch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven and London: Yale University Pres.

Ergül, H. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ile saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gülşen, S. (2006). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında yaşanan öğrenci çatışmalarının nedenleri ve öğretmenlerin kullandıkları çatışma çözüm stratejileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Dudley, B., Mitchell, J., & Fredrickson, J. (1997). The impact of conflict resolution training on middle school students. *The Journal of Social Psychology*, 137(1), 11-21.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Implementing the teaching students to be peacemakers program. *Theory into Practice*, 4(1), 68-79.

Kuş, M. (2007). *Çatışma çözümü eğitim programının anadolu lisesi bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurtzberg, T. R., & Mueller, J. S. (2005). The influence of daily conflict on perceptions of creativity: a longitudinal study. *The International Journal of Conflict Management*, 16(4), 335-353.

Öner-Koruklu, N. ve Aysan, F. (2004). Arabuluculuk eğitiminin empatik eğilim, iletişim ve çatışma çözme becerilerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 21-32.

Pelled, L. H., Eisenhardt, K. M., & Xin, K. M. (1999). Exploring the black box: an analysis of work group diversity, conflict and performance. *Administrative Science Quarterly*, 44(1), 28-38.

Pitt, M. (2005). A dynamic model of strategic change in growth-oriented firms, *Strategic Change*, 14, 307-326.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 1(3), 206-235.

Sarı, S. (2005). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine çatışma çözümü becerilerinin kazandırılmasında akademik çelişki, değer çizgisi, güdümlü tartışma yöntemlerinin etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sertel, J.m. ve Kurt, G. (2004). *Winpeace barış eğitimi barış bireyde başlar*. İstanbul: Ekspres Basım.

Sezgin, F. (2008). *Müzareke (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılganlık becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Stevahn, L. (2004). Integrating conflict resolution training into the curriculum. *Theory into Practice*, 43(1), 50-61.

Sweney, B., & Corruthers, W. L. (1996). Conflict resolution: History, philosophy, theory and educational application. *The School Counselor*, 43(5), 326-338

Şevkin, B. (2008). *Müzareke (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tapan, Ç. (2006). *Barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Taştan, N. (2004). *Çatışma çözme ve ekran arabuluculuğu eğitim programlarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve ekran arabuluculuğu becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türk, F. (2008). *Müzareke (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uysal, A. (2003). *Şiddet karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Woody, D. (2001). A comprehensive school-based conflict-resolution model. *Children & School*, 23(2), 115.

Extend Abstract

Purpose of this study is to examine the effect of Conflict Resolution Education Program on conflict resolution skills of elementary school fifth grade students. This study was made in Lapta Elementary School which is under the Ministry of Youth and Sports, and TRNC National Education, Girne. Study group is composed of fifth grade students. In study group, 18 (45%) students are in experimental group and 22 (55%) students are in control group. There are 40 students in total in study group. In this study semi experimental design with pretest and final test control groups were preferred because students still attend their classes and it is not possible to compose new groups without selection. Experimental group was exposed to “Conflict Resolution Education Program” once a week, totally 6 weeks. During the analysis of data, pretest and final test points of experimental and control group were compared. Trust level in the study was regarded as 0.05. As a way for data collection, “Conflict Resolution Skills Scale”, developed by Sarı (2005), was preferred. This scale evaluates conflict resolution skills under 4 secondary levels as integration, avoidance, adherence and control. A separate grading and evaluation was made for each level of the scale. In the first level of the study, change in “Integration” sub scale grades shows a considerable difference in the benefit of experimental group sentence takes place at the end of conflict resolution education. Average grades of integration pretest and final test which belong to experiment and control students’ “Conflict Resolution Skills Scale” were compared. It was defined that there is a considerable difference only between final test grade averages of integration sub scale which belongs to students in experimental and control groups. It could be claimed that education program applied to experimental group was effective in inclination of students’ to apply their integration skills since a considerable difference in support of experimental group in final test grades of experimental and control groups was defined. When field literature was examined, it was seen that programs for positive conflict resolution skills adoption which were applied to elementary and secondary school students were effective (Sweeny and Carruthers, 1996; Johnson and other, 1997; Woody, 2001; Johnson and Johnson, 2004; Uysal, 2003; Stevahn, 2004; Sertel and Kurt, 2004; Öner-Koruklu and Aysan, 2004; Çoban, 2005; Tapan, 2006; Kuş, 2007; Güner, 2007; Şevkin, 2008; Sarı, 2005; Türk, 2008; Sezgin, 2008; Coşkuner, 2008;). Accordingly, it was defined that conflict resolution and peer hunt education which was applied to elementary school sixth grade students by Taştan (2004) drive an increase in conflict resolution attitudes of students and its effect last following three months. There is a parallel hood between results of this referred study and current study. Accordingly, it can be said that conflict resolution education which will be applied to students will have positive results on students’ behaviors. However, Ergul (2008) reached the result that education program does not have an integrated positive effect on the conflict resolution skills of students. In the second hypothesis testing of the study, there was considerable difference in grades of “Avoidance” sub scales of pre-experiment and after-experiment to the benefit of experimental group sentence takes place. In order for hypothesis testing, average of pretest and final test grades which belong to avoidance sub scale of experimental and control group students’ “Conflict Resolution Skills Scale” were compared. When average grades of pretest and final test which belong to experimental and control group students’ avoidance sub scale were compared, any considerable difference in the benefit of experimental group could not be observed. However, Şevkin (2008), Sarı (2005), Türk (2008), Sezgin (2008), Coşkuner (2008) education programs applied to experimental studies on elementary school 4th and 5th grade students were observed as effective on decrease of students’ avoidance skill application tendencies. In the third hypothesis testing of the study, there was considerable difference in grades of “Adherence” sub scales of pre-experiment and after-experiment to the benefit of experimental group sentence takes place. In order for hypothesis testing, average of pretest and final test grades which belong to adherence sub scale of experimental and control group students’ “Conflict Resolution Skills Scale” were compared. When average grades of pretest and final test which belong to experimental and control group students’ adherence sub scale were compared, any considerable difference in the benefit of experimental group could not be observed. However, Şevkin (2008), Sarı (2005), Türk (2008), Sezgin (2008), Coşkuner (2008) education programs applied to experimental studies on elementary school 4th and 5th grade students were observed as effective on decrease of students’ adherence skill application tendencies. In the fourth hypothesis testing of the study, there was considerable difference in grades of “Control” sub scales of pre-experiment and after-

experiment to the benefit of experimental group sentence takes place. In order for hypothesis testing, average of pretest and final test grades which belong to control sub scale of experimental and control group students' "Conflict Resolution Skills Scale" were compared. When average grades of pretest and final test which belong to experimental and control group students' control sub scale were compared, any considerable difference in the benefit of experimental group could not be observed. However, Şevkin (2008), Sarı (2005), Türk (2008), Sezgin (2008), Coşkuner (2008) education programs applied to experimental studies on elementary school 4th and 5th grade students were observed as effective on decrease of students' control skill application tendencies. In accordance with the results of this study, following offers can be made: In order to make conflict resolution education applied at schools more effective, conflict resolution education may also be applied to teachers, school administrators and parents. If entrepreneurship education is also added to conflict resolution education, such studies can be more successful. By conflict resolution program, it can be also searched whether there happens any change in students' academic success, attitudes to the school and discipline events taking place at school. Within the scope of this study, peer hunting education may be applied to all students to whom conflict resolution education was applied.

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARINI ALGILAMA DÜZEYLERİ*

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTION LEVEL OF THEIR STUDENTS' UNWANTED BEHAVIORS

Yrd. Doç. Dr. Zehra Kılıç Özmen
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
İstanbul-Türkiye
kilicozmen@yahoo.com.tr

ÖZET

Bu çalışma ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını nasıl algıladıklarını bazı demografik özellikler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında çalışan 365 ilköğretim öğretmenin kişisel özellikleri ve istenmeyen davranışları algılama düzeyleri belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Karakaş'ın geliştirdiği anket uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler, branş öğretmenleri, meslekte yeni olan öğretmenler ve sınıf mevcudu fazla olan öğretmenler istenmeyen davranışlarla daha fazla karşılaşmaktadır. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla öğretmenin cinsiyeti, medeni durumu, sahip olunan çocuk sayısı, yaşı, mezun olduğu bölüm ve okuttuğu sınıf arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: ilköğretim, istenmeyen davranışlar, öğretmen.

ABSTRACT

This study was executed on purpose of analyzing elementary school teachers' way of perception on student misbehaviours in terms of particular demographical qualities. Personal qualities and perception levels on misbehaviour for 365 elementary school teachers which are employed in Anatolian side of İstanbul in the academic year 2007-2008 were observed. Karakaş's survey is applied as data collection tool. SPSS package software is used for the data analysis. Public school teachers, subject teachers, young teachers and the teachers whom classrooms are overpopulated have been confronting misbehaviours more than regular. Any significant correlation between the student misbehaviour and the teacher profile in terms of gender, marital status, number of children, age, major or grade was not found.

Keywords: elementary school, misbehaviour, teacher.

GİRİŞ

Türkiye'de ilköğretim, zorunlu eğitimin süresi içinde yer almaktadır. Dolayısıyla sınıflar en az 30-35 kişiden oluşmaktadır. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında sıkıntı yaşamasına neden olmaktadır. Sınıf içinde sosyalleşemeyen çocuk, toplumsal anlamda da sorunlar yaşamaktadır.

İstatistikler incelendiğinde her yıl olaylara karışan çocuk ve gençlerin sayısı artmakta, yaş oranı düşmektedir. Araştırmacılar bu artışa sebep olarak; aileden ve çevreden yeterince ilgi görememe, sevgi yoksunluğu, otoriter aile yapısı, eğitimin yanlış ya da eksik olması, ekonomik sıkıntılar, ailelerin parçalanması, bazı gelenek ve görenekler, göç, dışlanmışlık psikolojisi, örnek alınan suçlu bireyler, TV'de suç işlemenin ve mafyalaşmanın övülür hale gelmesi gibi nedenleri saymaktadırlar (Yücesan, 2008).

Okula devam eden öğrencilerin yarısına yakın bir bölümü (%40) bedensel, sözel, duygusal ya da cinsel zorbalığa maruz kalmaktadır (Kapıcı, 2004). Öğrenciler günün büyük bir kısmını öğretmenin nezaretinde eğitim-öğretim ortamında geçirmekte fakat sorunlarını konuşarak değil, sözel, bedensel ya da duygusal şiddetle çözmektedir. Bu durum çevredeki diğer yetişkinlerin yanlış davranışlarından da

* Bu makale M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim anabilim dalında yapılan "İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Algılamaları ve Başa Çıkma Yöntemleri Arasındaki İlişki" adlı tezin bir kısmına dayanılarak hazırlanmıştır.

kaynaklanabilir. Çevrelerindeki yetişkinler tarafından şiddet gören çocuklar acı çekerler, fakat doğru davranış kalıplarını öğrenemezler. Hatta yetişkinler şiddet gösterme şekilleriyle çocuğa model olurlar (Rutherford, Robert, Nelson ve Michael, 1995, ss.14).

Sınıf içi disiplin, öğrencinin kendisiyle ve diğer öğrencilerle ilişkilerini düzenleyen, öğrencilerin bireysel ve sınıf olarak hak ve özgürlüklerini garanti altına alan ilke, değer ve kurallar bütünüdür (Arıcak, 1997, s.14). Öğretmenin akademik bilgisi ne kadar mükemmel olursa olsun sınıf yönetimi alanında yetersizse bilgilerini aktarmak için uygun bir ortam bulamayacaktır. Charles ve Senter (2005), sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarının; öğrencilerin doğru öğrenmesine, öğretmenlerin doğru öğretmesine zarar verdiğini belirtmektedir. İlerleyen zamanlarda istenmeyen öğrenci davranışları; öğrencilerde motivasyon ve enerji kaybına, sınıf atmosferinin öğrenci ve öğretmen için korku ve stres üretmesine sebep olur. Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin, öğretmeyle geçmesi gereken zamanlarının yarısını istenmeyen davranışlar sebebiyle kayb ettikleri vurgulanmaktadır (Jones, 2000). Sınıf yönetimi; sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetimidir (Durmuş ve Başak, 2004, s.106). Öğretmenin sınıfı yönetme biçimi öğrencilerin başarıları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Sınıfın iyi yönetilmesi için, öğretmenin bilgi ve beceriyle donatılmış olması gereklidir. Sınıf yönetiminde şiddet kullanılması, gerilime ve öğrencinin özgüvenini kaybetmesine, kişilik bozukluklarına yol açması nedeniyle asla uygun görülmez (İlgar, 1996, s.141).

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri:

1. Sinir Sisteminden Kaynaklanan Nedenler: Davranışlarımız, beynimiz ve çevresel sinir sistemimiz kontrolünde oluşur ve gelişir. Kontrollü ya da kontrolsüz, amacı açık ya da belirsiz tüm davranışlar sinir sistemimizin bir fonksiyonudur. İhtiyaçlar, davranışı harekete geçiren güdülerdir. İhtiyaçlar somut, kökeni ve hedefi belli olabileceği gibi; oldukça soyut, karmaşık, kökeni derinlerde ve hedefi belirsiz ya da yanıltıcı da olabilir. Günlük yaşamda özellikle eğitim ortamında kökeni ilk bakışta belli olmayan, karmaşık ve çoğunlukla nedene ilişkin olarak bireyin kendisinin de farkında olmadığı davranışlar yoğunluktadır. Bu durum, istenmeyen davranışların ele alınmasında ve düzeltilmesinde ciddi sorunlar oluşturmaktadır (Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004, s.244-245).

2. Okul Ortamından Kaynaklanan Nedenler: Sınıfta sıkılan, kendisine sunulan öğretim materyallerinden hoşlanmayan öğrenci, doğal olarak kendisini oyalayacak başka etkinliklere yönelir. (İpşir, 2002; Çağlayan, 2004, s.142).

3. Aile ve Özel Yaşamdan Kaynaklanan Nedenler: Öğrencilerin aile içinde yeterli düzeyde duygusal ihtiyaçlarının giderilmemesi. Aile içinde sağlıklı bir disiplinin gelişmemiş olması ve dolayısıyla öz-disiplinin yetersiz düzeyde gelişmesi. Aile içinde yanlış/tutarsız ödül ve ceza yaklaşımlarının uygulanması. Aile içinde çocuğun/gencin yaşına uygun sorumluluk almasının engellenmesi. Tüm beklentilerinin yanlış şekilde giderilmesi. Okul dışında olumsuz model olarak alınan kişi ya da arkadaşlıklar (Gürsel ve arkadaşları, 2004, s.257-258).

4. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler: Öğretmenin iyi bir sınıf atmosferi yaratmak için öncelikle öğrencilerine karşı sağlıklı bir model olması gerekmektedir. Sözlü ya da sözsüz yapılan her davranış, öğrencileri etkiler. Öğretmenin olumlu ya da olumsuz tüm davranışlarının etki derecesi, bu davranışları ne derece inanarak ve samimiyetle yaptığına bağlıdır. Olumlu görünen; fakat zoraki ya da yapmacık davranışlar, beklenen etkiyi oluşturmayacağı gibi süreç içinde hem öğretmene hem de öğrenciye, ilişkinin tutarsızlığı bağlamında zarar verebilecektir. Bu da ciddi bir güven bunalımına neden olur (Gürsel, Sarı ve Dilmaç, 2004, s.259). Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2005)'nin yaptığı araştırmada öğretmenlerin şiddete (bedensel, zihinsel ya da duygusal) karşı eğilim ve tutumlarının ürkütücü boyutlarda olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, hem kendileri öğrenciyken şiddete maruz kaldıkları hem de şu anda kendi öğrencilerine şiddet uyguladıkları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler, sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarını en aza indirmek için şunları yapabilir (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai; 2008);

- Konular, karşılıklı etkileşimle işlenmeli. Karşılıklı etkileşim sadece öğretmen-öğrenci arasında değil, öğrenci-öğrenci arasında da olmaktadır ki böylece sınıf ortamında sosyal etkileşim sağlanarak başarının artması sağlanmış olur.

- Proje çalışmaları

- Rahat bir sınıf ortamı: Öğrenme ortamları özgürleştirilerek, öğrencilerin birbirinden öğrenmeleri desteklenmelidir.

- Bilgisayar destekli öğrenme ortamları

- Çalışma kağıtları: Öğretmen anlatacağı konunun ana hatlarını kavram haritaları şeklinde verir. Öğrenci alt başlıkları ve bağlantıları ders sırasında kendisi doldurur. Böylece aktif olan öğrenci pasif dinleyici konumundan uzaklaştığı için daha fazla şey öğrenir.

5. Kitle İletişim Araçlarından Kaynaklanan Nedenler: Öğrencinin evdeki zamanının büyük bir kısmı televizyon veya internet karşısında geçmektedir. En kısa bir çizgi filmde veya basit bir oyunda bile pek çok şiddet sahnesi bulunmaktadır (Sadık 2002a). İlköğretim çağı, öğrenmenin çok hızlı geliştiği bir dönemdir. Özellikle gözlem, model alma yoluyla öğrenmelerin zihinde daha kalıcı olduğu ve davranış haline çok çabuk dönüştürüldüğü düşünülmektedir (Senemoğlu, 2010).

Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışları algılama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. İstenmeyen davranışları algılamayı etkileyen değişkenler belirlenerek, araştırmacılara ve öğretmenlere yol göstereceği, eğitim programlarına kaynak teşkil edeceği, hizmet içi eğitim çalışmalarına rehberlik edileceği umulmaktadır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin istenmeyen davranışları algılama düzeyleri nedir?

2. Öğretmenlerin istenmeyen davranışları algılama düzeyleri, sınıf mevcudu, kıdemi, çalıştığı kurum (özel, resmi), branş, cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, İstanbul ili Anadolu yakasında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışları algılama düzeylerini belirlemek amacıyla tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinin Anadolu yakasında bulunan ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Örnekleme ise Üsküdar, Kadıköy, Ümraniye, Maltepe ve Pendik ilçelerinden, olasılığa dayalı olmayan örnekleme grubundan kolayda örnekleme (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2004, s.129-130) yöntemiyle seçilen okulların öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 26 ilköğretim okulunda görev yapan 365 öğretmenle çalışılmıştır. İlçelerin belirlenmesinde araştırmacının çalışma şartları önemli rol oynamıştır. Araştırmanın yapıldığı dönemde Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulunda sınıf öğretmeni olarak çalışan araştırmacının, boş dersi ve boş günü

bulunmamaktaydı. İzin aldığı takdirde kendi öğrencileri zor durumda kalacağı için çalıştığı okula ve evine yakın ilçe ve okulları seçerek tam gün ya da sabah eğitim veren okullarda uygulamalarını yapmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada demografik özellikler hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 11 sorudan oluşan Kişisel Bilgiler Formu ve Karakaş (2005)'in hazırladığı “Öğretmenlerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarla Karşılaşma” anketi kullanılmıştır. 48 sorudan oluşan anket, 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Anketten alınacak en az puan 48, en fazla puan ise 240’tır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümü ile ilgili olarak aşağıdaki istatistiksel analizler yapılmıştır:

1. Öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılama düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapmalar
2. Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılama düzeylerinin kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumlarını belirlemek amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi.

BULGULAR

Bu bölümde uygulama sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri yer almaktadır. Amaçlara göre hazırlanan soruların cevapları sırayla tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

Araştırmanın Amaçlarına Yönelik Analizlere Ait Bulgular

Tablo 1: Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Durumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

n	x	ss
365	113,6549	23,37710

Tablo 1’e göre, öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılama sıklığı $x=113,6549$ ’dur. Ölçeğin ham puanları üzerinden alınabilecek en düşük puan 48, en yüksek puan ise 240 olduğuna göre, orta değer 192 olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin aldıkları puanın, ortalama değer altında kaldığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını ortalamanın altında algıladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2: Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumlara Göre İstenmeyen Davranışlar İle Karşılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Kurum	n	x	ss	t	sd	p
Özel	91	104,69	21,20	4,322	363	,000
Resmi	274	116,63	23,34			

Tablo 2’ye göre özel ve resmi ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin istenmeyen davranışlar ile karşılaşma durumları puan ortalamaları arasındaki fark resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur [$t_{(363)}= 4,322, p<.01$]. Resmi ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler, istenmeyen davranışlarla daha fazla karşılaşmaktadır.

Tablo 3: Öğretmenlerin Branşlarına Göre İstenmeyen Davranışlar İle Karşılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Branş	n	x	ss	t	sd	p
Sınıf Öğretmeni	183	107,17	21,33	5,466	362	,000
Branş Öğretmeni	181	120,05	23,59			

Tablo 3'te görüldüğü gibi sınıf ve branş öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar ile karşılaşma durumları puan ortalamaları arasındaki fark branş öğretmenleri lehine anlamlı bulunmuştur [$t_{(362)}=5,466$, $p<.01$]. Branş öğretmenleri istenmeyen davranışlarla daha fazla karşılaşmaktadır.

Tablo 4: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İstenmeyen Davranışlar İle Karşılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	x	ss	t	sd	p
Kadın	234	114,81	22,89	1,259	363	,209
Erkek	131	111,60	24,18			

Tablo 4'e göre, bay ve bayan öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaşma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(363)}=1,259$, $p>.05$]. İstenmeyen davranışlarla karşılaşmada cinsiyet rol oynamamaktadır.

Tablo 5: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İstenmeyen Davranışlar İle Karşılaşma Durumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	n	x	ss
1-5	86	113,73	25,24
6-10	89	122,28	25,70
11-15	76	108,61	19,36
16-20	30	110,12	21,22
21 ve üzeri	68	108,91	20,92

Tablo 5'e göre meslekte yeni olan öğretmenler istenmeyen davranışlarla daha fazla karşılaşmaktadır.

Tablo 6: Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre İstenmeyen Davranışlar İle Karşılaşma Durumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	x	ss
20 ve altı	70	102,84	16,86
21-30	57	108,64	24,94
31-40	99	117,22	24,85
41-50	80	114,97	21,94
51 ve üzeri	30	123,32	19,78

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre istenmeyen davranışlarla karşılaşma durumları görülmektedir. Sınıf mevcudu 51 ve üzeri olan sınıflarda istenmeyen davranışlarla karşılaşma daha fazla olmaktadır. Sınıf mevcudu arttıkça istenmeyen davranışlarla karşılaşma daha fazla olmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılamaları ortalamanın altında bulunmuştur. Ölçeğin ham puanları üzerinden alınabilecek en düşük puan 48, en yüksek puan ise 240 olduğuna göre, orta değer 192 olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin aldıkları puanın ($x=113,6549$), ortalama değer 192'nin altında kaldığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını, ortalamanın altında algıladığı anlaşılmaktadır.

Resmi ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler, istenmeyen davranışlarla daha fazla karşılaşmaktadır. Gökdoğan (2007), çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış, sebepleri arasında, “özel okullara giden çocukların ailelerinin sosyo ekonomik düzeylerinin iyi olması, ailelerin çocuğun eğitiminin gerekliliğinin bilincinde olmaları ve bu şekilde hareket etmeleri, özel okullardaki fiziki şartların daha iyi olması ve sınıf mevcutlarının resmi okullara göre daha az olması”nı sıralamıştır.

Bayan ve erkek öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaşma durumlarında; cinsiyet rol oynamamaktadır. Yüksel (2005), Beşdok (2007), Özbebit (2007) ve Keskin (2002)'in yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, istenmeyen öğrenci davranışları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Meslekte yeni olan öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarıyla daha fazla karşılaşmaktadır. 1-10 yıl ve 11-20 yıl kıdemli öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarıyla daha fazla karşılaşmaktadır. Buna karşın 11-20 yıllık öğretmenler başa çıkma stratejilerini daha az kullanmaktadır (Karakaş,2005; Sezgin ve Duran, 2010).

Sınıf mevcudu arttıkça istenmeyen davranışlarla karşılaşma ihtimali daha fazla olmaktadır. Karakaş (2005), “31-40 ve 41 daha çok mevcutlu sınıflarda, kalabalık nedeniyle istenmeyen öğrenci davranışlarıyla daha çok karşılaşıldığını ve öğretmenin zamanında ve gerektiği gibi müdahalede zorlandığını” belirtmiştir. Bulut (2008) tarafından yapılan çalışmada da sınıftaki öğrenci sayısı çokluğunun, öğretmen performansını, velilerle ilişkileri ve sınıf disiplini sağlama konusunda olumsuz etkilediği görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Görerek öğrenme, davranış meydana gelmesinde en önemli etkidir. Öğrenilenlerin %90'ını görsel olarak öğrenilenler oluşturmaktadır. Bu sebeple şiddete dayalı televizyon dizileri kontrollü seyrettilmeli, bilgisayar oyunlarında seçici davranıp, süre konulmalıdır.
2. Sınıf mevcutları azaltılmalıdır. Kalabalık sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş edebilmek ve uygun sınıf atmosferi oluşturmak zorlaşmaktadır.
3. Sınıflar teknolojik yönden zenginleştirilmeli, dersler ilgi çekici hale getirilmelidir. Öğrenciler derslerle meşgul olursa istenmeyen davranışlarda azalma meydana gelir.
4. Mevcudu 24'ü aşan sınıflarda 2 tane sınıf öğretmeni istihdam edilmelidir.

KAYNAKLAR

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Arıcak, T. (1997). Nasıl bir disiplin?. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 52, 14-17.

Beşdok, D. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilme yeterliklerinin değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Charles, C. M., & Senter, G. W. (2005). *Elementary Classroom Management* (4th ed.). New York: Pearson Education.
- Çağlayan, A. (2004). *Eğitimde özlenen öğretmenler*. İstanbul: Ağaç Yayınları, No:14.
- Durmuş, A. ve Başak, A. (2004). *Kara tahtayı aşmak*. İstanbul: Kaknüs Eğitim.
- Gökdoğan, G. (2007). *Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarının resmi ilköğretim okulları ve özel ilköğretim okullarında mukayeseli incelenmesi (Kayseri ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Gürsel, M., Sarı, H., ve Dilmaç, B. (Ed.) (2004). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Basım Yayın Dağıtım.
- Hatunoğlu, B. Y. ve Hatunoğlu, A. (2005). Öğretmenlerin Fiziksel Cezalandırmaya İlişkin Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 105-115.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- İpşir, D. (2002). Sınıf yönetiminde; öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Jones, F. (2000). *Tools for teaching: Discipline instruction motivation*. Santa Cruz, CA: Fredric H. Jones & Associates.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 1-13.
- Karakaş, B. N. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, M. A. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları baş etme yolları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sadık, F. (2002a). Sınıf içindeki problem davranışların nedenleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 106–115.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara. A Pegem Akademi.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik önleme ve müdahale yöntemleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 147-168
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*. 31, 351–380.
- Özbebit, G. (2007). *İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve kullanım sıklıkları (Kayseri ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Rutherford, Jr., Robert, B., Nelson, & Michael, C. (1995). Management of aggressive and violent behavior in the schools. *Focus on Exceptional Children*, 27 (6), 1-15.
- Yücesan, E. (2008). Çocuk suçluluğu. <http://www.Caginpolisi.Com.Tr/48/47-48.Htm> Web sitesinden 02.08.2008 tarihinde edinilmiştir.
- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I.kademe 1., 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Extended Abstract

The classroom discipline is the body of rules, values and principles that regulates students' relationships of his/her own self and other students and guarantees students' individual and as a group (Arıcak, 1997: 14). No matter how excellent the teacher's academical knowledge is, he/she will not be able to find a fertile environment to transfer his/her information when he/she is inadequate at classroom management. Charles and Senter argues that unwanted student behaviours in the classroom causes offense to the correct learning for students and correct teaching for teachers. Unwanted student

behaviours will cause loss of motivation and energy for students and class environment to yield dismay and stress for teachers later on. A research carried out in the United States of America puts an emphasis on teachers to lose half amount of time for needs to be passing on teaching (Jones, 2000). Classroom management is the management of sources, people and time of the class (Durmuş and Başak, 2004: 106). The style of a teacher's managing classroom has a large influence on students' success. A teacher has to be endowed with knowledge and skills for being able to manage the classroom. An act of force on classroom management is seen inappropriate because of causing students to lose self-confidence and to have personality disorder (İlgar, 1996: 141). Almost half (40%) of the schooling students come under assault physically, verbally, emotionally or sexually (Kapıcı, 2004) Students spend large part of their daytime coming under their teachers' watch in the educational environment; however they try to solve their problems without conversational way but ways of oral, physical or emotional violence. This situation may be caused by other adults' misbehaviours as well in the circumference. Children who were subjected to violence by adults around will suffer but they will not learn proper behavioural patterns. Even adults make role model to children with their ways of acts of violence. (Rutherford, Robert, Nelson and Michael, 1995: 14). Statistics show that quantity of children and teenagers increase annually each year and the average age of those decrease. Researchers mention causes to this increase facts like unattracting attention adequately, lovelessness, unpermissive family body, education's being wrong or deficated, economical distresses, dismemberment of the family, some customs and traditions, migration, ostracising psychology, malefactor role models, praising guilt and mafiatric attitudes on television shows (Yücesan, 2008). Unwanted student behaviours are explained by causes as neural system (Gürsel, Sarı and Dilmaç, 2004: 244-245), school environment (İpşir, 2002; Çağlayan, 2004: 142), family and personal life (Gürsel ve arkadaşları, 2004, s.257-258), teachers (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2005) and mass media (Sadık, 2002a; Senemoğlu, 2010). Teachers can do these to decrease unwanted student behaviours (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers and Sugai, 2008); Subjects should be discussed interactively. Interactivity occurs between students but not solely between a student and a teacher therefore social interactivity in the classroom environment is realized and increase of the success will be provided. Projects: 1. An easy classroom environment: learning from peer to peer should be supported by liberalizing learning environments. 2. Computer aided learning environments. 3. Work notes: teachers will give main themes of the topics he/she will discuss as concept maps. Students will fill subtitles and links by themselves in the class. Therefore active students will learn more because of being far from the passive listener situation. This study tries to state perception levels of elementary school teachers. It is hoped that guiding for in service trainings and making source for educational programs and orientate researchers and teachers by defining variables that affect unwanted behavioral perceptions. This research is a descriptive study which were run on scanning method with the aim of clearing unwanted behavioural perceptions of the elementary school teachers where work on Anatolian side of Istanbul province. Population of this research is consisted of teachers where were employed on Anatolian side of Istanbul province. And the sample is consisted of teachers from districts of Üsküdar, Kadıköy, Ümraniye, Maltepe and Pendik, which were chosen by convenience sampling method (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu and Yıldırım, 2004: 129-130) from among non-probability sampling methods. In the research "Teachers' Confronting Negative Behaviours In the Classroom" survey by Karakaş (2005) and the Personal Information Form of 11 questions which were developed by the author in the aim of collecting data about demographical features are utilized. The 45- question-survey is done in the type of likert scale of 5. The minimum grade from the survey is 48 and the maximum grade is 240. The median is appeared as 192. Therefore grade of teachers are found under the median. According to the results of evidences, teachers to percept unwanted student behaviors are found below average. Teacher who were employed in public elementary schools are confronted unwanted student behaviours more than others. A gender difference is not found when male and female teachers' situations of confronting unwanted student behaviours. Teachers which were new to the profession have been confronting to the unwanted student behaviours more than those old to profession. Therefore, the larger class size the bigger possibility to confront unwanted student behaviours. Developed suggestions in consideration of conclusions are below: 1. Visual learning is the most important factor to shape a behaviour. 90% of the learned are of visual ones. Then, television shows which were carrying violence should be allowed to watch under control and computer games should be chosen selectively and be limited in terms of time. 2. Class

sizes should be reduced. Crowded classes are hard to cope with in terms of unwanted student behaviours and shaping a proper class environment. 3. should be amplified technologically and lessons should be endeared. When students will be focused on the class, unwanted behaviours turn out to be diminishing. 4. Second class teachers should be employed for those classes whose sizes are over 24.

GRUP REHBERLİĞİ PROGRAMININ SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISINA ETKİSİ

EFFECT OF ANXIETY IN EIGHT GRADE STUDENTS EXAM GROUP GUIDANCE PROGRAM

Sait Coşaner

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Öğrencisi, Lefkoşa-KKTC

sait_cosaner@hotmail.com

Doç. Dr. Oğuz Serin

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, Lefkoşa-KKTC

oserin@ciu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Grup Rehberliği Programı'nın sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel bir çalışmadır. Çalışmaya 26'ı deney, 24'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 50 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Öner (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sınav Kaygı Envanteri" kullanılmıştır. Deney grubuna haftada 1 defa olmak üzere 10 hafta "Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma Programı" uygulanmıştır. Verilerin analizinde deney ve kontrol grubunun puanları Anova ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda grup rehberliği programı eğitimi alan veya almayan öğrencilerin duyusallık ve kaygı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı, kuruntu puanları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: kaygı, sınav kaygısı, sekizinci sınıf öğrencileri

ABSTRACT

Eighth Grade Students' Group Guidance Program The purpose of this study was to examine the effect of Test Anxiety Levels. The study is a quasi-experimental pretest-posttest control group matched study. 50 students participated in experimental (26), control (24) subjects. Tell as a means of data collection (1990) adapted to Turkish by "Test Anxiety Inventory". The experimental group of 10 weeks to 1 times per week "can not handle test anxiety program" was applied. Data analysis, experimental and control group pretest, posttest scores were compared by Anova At the end of this study, it was defined that there is no considerable difference in affection and anxiety grades of the students who had Group Guidance Program or the students who did not have Group Guidance Program, but on the other hand there is a considerable difference in their suspicion grades.

Keywords: anxiety, test anxiety, eighth-grade student

GİRİŞ

Kaygı, bireyin hayatının belirli dönemlerinde yaşadığı evrensel bir duygu ve deneyimdir. Genel olarak gelecekte kötü bir olay olacaktı gibi algılanan ve bireyin kendisini güvensiz hissettiği durumlar karşısında gösterdiği bu tepki, geleceğe yönelik endişe, kararsızlık, karmaşa, korku, kötümserlik ve umutsuzluk duygularını ifade etmekte, dolayısıyla da bireyin yaşamda başarısız olmasına neden olmaktadır. Kaygı, bireyi normal yaşamda fazlasıyla etkileyebilen ve çoğu kez tedirgin edebilen bir duygu olup bireyin davranışlarını büyük ölçüde etkileyerek belirli bir uyumsuzluğa neden olarak okul ortamlarında sık sık kendini göstermektedir (Hill & Sarason, 1966).

Kaygı, eğitim alanında yapılan çalışmalarda sıklıkla yer alan değişkenlerden birisi olmuştur. Okullarda kaygının en yoğun yaşandığı anlar sınavlardır. Bu noktada sınav kaygısı, özel bir kaygı çeşidi olup bireyin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda hissedilen korkuyla karışık bir tedirginlik duygusudur. Sınav kaygısı birçok ülkede ilkokuldan sonraki eğitim ve öğretime hazırlanmada yoğun olarak yaşanan ve beraberinde birçok olumsuzluğu getiren güncel bir konudur (Öner, 1989). Bu

yüzyılın basından itibaren kaygı ve okul başarısı arasında olumsuz bir ilişki olduğu literatürde sıklıkla vurgulanmıştır.

Sınav kaygısı öğrenciler için büyük bir tehdittir. Sınav kaygısı, son zamanlarda akademik performansla etki eden davranışlar bütünü olarak kullanılmakta olup, doğal olarak sınav kaygısı, yetersiz ders çalışma becerilerini, aşırı fizyolojik tepkileri ve sınavla ilişkili olmayan zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır. Bir çok araştırmacı sınav kaygısını, kaygılı davranışları içeren aşırı tepkiler olarak da tanımlamaktadır (Kirkland & Hollandsworth, 1980). Spielberger ve Vagg (1987)'a göre, sınav kaygılı öğrenciler sınavı oldukça tehdit edici, korkutucu olarak algırlar. Yüksek sınav kaygılı öğrencilerin, düşük sınav kaygılı öğrencilere göre, kendilerini küçülten kuruntu ve duyuşsal reaksiyonlar seklindeki tepkileri daha yoğundur. Yüksek sınav kaygılı bireylerin değerlendirme ortamlarında düşük sınav kaygılı bireylere göre daha fazla olumsuz düşünceleri bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar öğrencilerin sınav esnasında duyuşsal düzeyinin gittikçe azaldığını, kuruntu düzeyinde ise sınavın başlamasından bitimine kadar bir azalmanın olmadığını göstermektedir (Doctor & Altman, 1969; Spielberger, Morris & Liebert, 1968; Morris & Fulmer, 1976). Öğrencilerin sınav kaygısını tamamen ortadan kaldıramayız. Ama Sınav kaygılarını azaltacak eğitim programlarıyla öğrencilerin sınav kaygılarını azaltabiliriz. Bu çalışma öğrencilerin sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsal boyutlarına ilişkin bilişsel terapi, gevşeme eğitimi, ders çalışma, ders planlama gibi teknikleri pratik bir grup rehberliği ortamında öğrencilerimize uygulamaktır. Böylelikle hızla değişen ve gelişen dünyamızda gecikmeden yerimizi alabilmek için eğitime gerekli hassasiyeti göstermeliyiz. Bu çalışma farklı yaşlardaki öğrencilere de grup rehberliği programları da uygulanabilir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Gurup Rehberliği Programının sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerine etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki denencelere yanıtlar aranmıştır:

1. Kaygı Envanteri ön test puanları kontrol edildiğinde, kaygı son test puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Kuruntu kaygı alt ölçeği, ön test puanları kontrol edildiğinde kuruntu son test puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Duyuşsal kaygı alt ölçeği öntest test puanları kontrol edildiğinde duyuşsal son test puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Gurup Rehberliği Programını Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeylerine Etkisini incelemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışma KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı bir kolejin 8.sınıfında gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler hali hazırda sınıflarındaki eğitime devam ettiklerinden ve seçkisiz olarak yeni grupların oluşturulması söz konusu olmadığı için araştırmada yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Bu desende yansız atama kullanılmaz. Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz olarak atanır. Ancak seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda ciddi bir alternatif desendir (Büyüköztürk ve ark. 2008).

Çalışma Grubu

Bu araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle evren ve örneklem yerine çalışma grubu hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma Girne İlçesi'ndeki KKTC Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı Türk Maarif Koleji'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 8. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Çalışma grubunu

oluşturan 24 öğrenci (%48)'i deney grubunu, 26 öğrenci (%52)'i kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan toplam öğrenci sayısı 50'tir.

Veri Toplama Araçları

Sınav Kaygı Envanteri (Test Anxiety Inventory)

Bu araştırmanın belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için kullanılacak veri toplama aracının seçilmesi aşamasında, daha önce yapılmış olan çalışmalar belirlenmiş, buna ek olarak, şimdiye kadar geliştirilen ve kullanılan sınav kaygı envanterleri incelenmiştir. Bu inceleme sonunda Necla Öner ve Deniz Albayrak-Kaymak tarafından Türkçe'ye çevrilen C.D. Spielberger ve arkadaşlarının ABD'de 1980 yılında geliştirdiği Sınav Kaygı Envanteri (Test Anxiety Inventory), bu araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Bu envanter, çeşitli araştırmalarda da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Örneğin, Turna ve Zorlu (2003), Rize ili ve ilçelerindeki 63 ortaöğretim okullarında 448'i kız ve 512'si erkek olmak üzere toplam 960 lise öğrencisi üzerinde uygulamış ve 0.90 Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı elde etmiştir. Bu araştırmada, sınav kaygı envanteri, araştırmacılar tarafından KPSS sınavı için uyarlanmış ve 192 KPSS öğretmen adayına uygulama sonucunda 0.82 Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı elde edilmiştir.

Sınav Kaygı Envanteri 20 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin 20 soruya verdikleri cevapların sayısal karşılıkları toplanarak "Toplam sınav kaygı ham puanları" elde edilmektedir. Elde edilen ham puanlar "Sınav Kaygı Envanteri"inde yer alan Tablo 13'den yararlanılarak standart puan olarak adlandırılan T-puanına dönüştürülmektedir. Standart puana dönüştürmenin en büyük katkısı, dönüştürme işleminin öğrencinin cinsiyeti ve okul türü de dikkate alınarak yapılmasıdır. Her öğrenci için elde edilen standart T-puanları öğrencilerin genel sınav kaygı düzeylerini belirleyen puanlardır.

Sınav kaygı envanteri kullanma kılavuzuna göre standart puanları 50 ve üzerinde olan öğretmen adaylarının "Yüksek Sınav Kaygısına" sahip oldukları kabul edilmektedir. Yalnız, elde edilen bu puan, öğrencinin kaygı düzeyi hakkında genel bir bilgi vermektedir. Oysa "Sınav Kaygı Envanteri", "Kuruntu Kaygısı" ve "Duyuşsal Kaygı" olmak üzere iki alt testten meydana gelmektedir. Bu nedenle bu alt testlere ait puanların da ayrı olarak değerlendirilmesi ve yorumlanması gerekmektedir.

a) Kuruntu Kaygısı (Worry) Alt Testi

Kuruntu alt testi, sınav kaygısının bilişsel yönü ile ilgilidir. Bireyin kendisi hakkındaki olumsuz görüşlerini, başarısızlıklarını, beceriksizliklerini kısacası bireyin kendisi ile ilgili içsel konuşmaları oluşturur. Envanterde yer alan 20 maddenin 8 tanesi (2, 3, 4, 5, 8, 12, 17 ve 20) öğrencilerin Kuruntu kaygılarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu maddelerden elde edilen puanların toplamı, bir öğrencinin kuruntu alt testi ham puanını oluşturmaktadır.

b) Duyuşsal (Emotional) Kaygı Alt Testi

Duyuşsal alt testi, sınav kaygısının duygusal ve heyecansal alt yönü ile ilgilidir. Heyecanın da fiziksel alt yapısını, örneğin hızlı kalp atışları, terleme, mide bulantısı, gerginlik gibi psikolojik temellere dayanan fizyolojik belirtileri ve uygulamaları kapsar (Öner, 1990).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde deney ve kontrol gruplarına ait öntest, sontest, fark-kazanç ve yalnızca deney grubunun öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığı için "Anova" kullanılmıştır. Güven düzeyi 0.05 alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmada ulaşılan bulgular ve bu bulgulara dayanılarak yapılan yorumlar şöyledir:

Öğrencilerin kaygı öntest puanlarına göre düzenlenmiş kaygı sontest ortalama puanları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Kaygı Envanteri Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	24	36.833	36.006
Kontrol	26	37.807	40.326

Tablo 1’e göre kaygı öntest ortalama puanları deney grubu için 36.833, kontrol grubu için 37.807 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bakarak bir farkın olduğunu ve kontrol grubunun kaygı düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Grupların kaygı öntest puanları kontrol edildiğinde kaygı sontest puanlarında değişmeler olduğu görülmektedir. Kaygı sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 36.006, kontrol grubu için 40.326 dır. Düzeltilmiş kaygı sontest ortalama puanlarına göre deney grubunun kaygı düzeyi azalırken, kontrol grubunun kaygı düzeyi artmıştır.

Grupların düzeltilmiş kaygı sontest ortalama puanları, arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Anova sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Kaygı Envanteri Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikler

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Öntest	418.419	1	418.419	7.221	0.010
Grup	418.419	1	418.419	2.063	0.158
Hata	2665.406	46	57.944		
Toplam	73991.000	50			

Tablo 2’deki Anova sonuçlarına göre deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin kaygı öntestine göre düzeltilmiş kaygı son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık [$F_{(1-46)} = 2.063$, $p > .0158$] bulunamamıştır.

Grupların düzenlenmiş kaygı sontest puanları arasında yapılan Bonferroni Testi sonuçlarına göre deney grubunun kaygı sontest puanları ($\bar{x}=36.006$) , kontrol grubuna ($\bar{x}=40.326$) dır. Deney grubundaki öğrencilerin kaygı düzeyi azalmıştır.

Öğrencilerin kuruntu ön test puanlarına göre düzeltilmiş kuruntu sontest ortalama puanları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Kuruntu Alt Ölçeği Puanlarına Göre Betimsel İstatistikler

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	24	13.000	13.134
Kontrol	26	13.653	15.028

Tablo 3'te göre kuruntu öntest ortalama puanları deney grubu için 13.000, kontrol grubu için 13.653 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bakarak bir farkın olduğunu ve kontrol grubunun kuruntu düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Grupların kuruntu öntest puanları kontrol edildiğinde kuruntu son test puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Kuruntu sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 13.134, kontrol grubu için 15.028 dir.

Düzeltilmiş kuruntu sontest ortalama puanlarına göre deney grubunun kuruntu düzeyi artmıştır. Grupların düzeltilmiş kaygı sontest ortalama puanları, arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Anova sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Kuruntu Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Kuruntu Sontest Puanlarının Gruba Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Öntest	54.238	1	54.238	3.222	0.079
Grup	64.910	1	64.910	4.623	0.037
Hata	645.923	46	14.042		
Toplam	9793.000	50			

Tablo 2'deki Anova sonuçlarına göre deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin kuruntu öntestine göre düzeltilmiş kuruntu sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu [$F_{(1-46)} = 4.623, p < .037$] bulunmuştur.

Grupların düzenlenmiş kaygı sontest puanları arasında yapılan Bonferroni Testi sonuçlarına göre deney grubunun kaygı sontest puanları ($\bar{x}=13.134$), kontrol grubuna ($\bar{x}=15.028$) dir. Deney grubundaki öğrencilerin kuruntu düzeyi kontrol grubuna göre az artış göstermiştir.

Öğrencilerin duyuşsal öntest puanlarına göre düzeltilmiş duyuşsal sontest ortalama puanları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Duyuşsal Alt Ölçeği Puanlarına Göre Betimsel İstatistikler

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	24	23.833	22.954
Kontrol	26	24.153	25.351

Tablo 5'te göre Duyuşsal öntest ortalama puanları deney grubu için 23.833, kontrol grubu için 24.153 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bakarak bir farkın olduğunu ve kontrol grubunun duyuşsal düzeyinin yüksek olduğu düşünülebilir. Grupların duyuşsal öntest puanları kontrol edildiğinde duyuşsal sontest puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Duyuşsal sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 22.954, kontrol grubu için 25.351'dir.

Düzeltilmiş duyuşsal sontest ortalama puanlarına göre deney grubunun duyuşsal düzeyi düşmüş, kontrol grubunun artmıştır. Grupların düzeltilmiş duyuşsal sontest ortalama puanları, arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Anova sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'daki Anova sonuçlarına göre deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin duyuşsal öntestine göre düzeltilmiş duyuşsal sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark [$F_{(1-46)}=0.540, p > .466$] bulunmamıştır.

Tablo 6: Kuruntu Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Duyuşsal Sontest Puanlarının Gruba Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Öntest	316.473	1	316.473	14.630	0.000
Grup	11.676	1	11.676	0.540	0.466
Hata	995.059	46	21.632		
Toplam	30536.000	50			

Grupların düzenlenmiş duyuşsal son test puanları arasında yapılan Bonferroni Testi sonuçlarına göre deney grubunun duyuşsal sontest puanları ($\bar{x}=22.954$), kontrol grubuna ($\bar{x}=25.351$) dir. Deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal düzeyde anlamlı olurken kontrol grubunda duyuşsal düzeyde artma olmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı “Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Programının” 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısıyla başa çıkma becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaçla öğrencilere eğitimden önce ve sonra Sınav Kaygı Envanteri Ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Sınav Kaygı Envanteri Ölçeği puanları karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci denencesinde sınav kaygısı ile başa çıkma eğitimi sonunda “Kaygı Envanteri öntest puanları kontrol edildiğinde, kaygı sontest puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” ifadesi yer almaktadır. Denencenin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kaygı envanteri öntest puanları kontrol altına alınıp sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında da anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Alan yazın incelendiğinde ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine uygulanan sınav kaygısı ile başa çıkma becerilerini kazandırma programlarının etkili olduğu görülmektedir. Mandler ve Sarason (1952), Allen (1970), Dusek (1980), Spielberger (1980), Lazarus & Folkman, (1984), Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000), Devito ve Kubis (1983), Dentado ve Diener (1986), Schwarzer (1988), (Yerin, 1995), (Erkan, 1991), Gündoğdu (1994), Spielberger & Vagg (1995), Güneri (1996), Aral ve Basar (1996), Erkan (1996), Kuyucu (1990), Aysan ve arkadaşları (2001), öğrencilerin sınav kaygısı ile başa çıkma becerilerini kazandırma programlarının eğitiminin öğrencilerin olumlu sınav kaygısı ile başa çıkma becerilerini arttırdığını ve etkisinin uzun süre saptanmıştır. Erkan (1994) tarafından lise 1. ve 2. sınıflarına uygulanan grup rehberliği öğrencilerin sınav kaygısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi konulu araştırma sonucunda deney gurubu öğrencilerinin sınav kaygısı ile başa çıkma becerilerini arttırdığını ve etkisinin uzun süre devam ettiği saptanmıştır. Erkan (1994) araştırmasında elde edilen bulgularda deney ve kontrol gruplarının son ölçümleri arasında yapılan istatistiksel işlemler sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkan (1994) araştırmanın sonuçları ile bu araştırma bir arasında paralellik olmasa da deney gurubunun sınav kaygısı ile başa çıkma becerileri belli oranda görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilere verilecek sınav kaygısı ile başa çıkma eğitiminin öğrenci davranışlarında olumlu etkisi olacağı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci denencesinde sınav kaygısı ile başa çıkma eğitimi sonunda “Kuruntu kaygı alt ölçeği, öntest puanları kontrol edildiğinde kuruntu sontest puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” ifadesi yer almaktadır. Denencenin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kuruntu alt ölçeği öntest puanları kontrol altına alınıp sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında da anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Sınav kaygısı ile başa çıkma eğitimi sonunda Kuruntu kaygı alt ölçeği, öntest puanları kontrol edildiğinde kuruntu sontest puanları deney ve kontrol grubuna göre deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında da anlamlı farklılık olduğu ve bulguların Züleyman (1979), Rathus ve Nevid (1986), Sarason ve Sarason (1987), Almalen (1990), Erkan (1994), araştırmaları ile paralellik görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü denencesinde sınav kaygısı ile başa çıkma eğitimi sonunda ” Duyuşsal kaygı alt ölçeği öntest test puanları kontrol edildiğinde duyuşsallık sontest puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir”?’ ifadesi yer almaktadır. Denencenin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal alt ölçeği öntest puanları kontrol altına alınıp sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında da anlamlı fark bulunmamıştır.

Denencenin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal alt ölçeği öntest puanları kontrol altına alınıp sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında da anlamlı fark bulunmaması Almalen (1990) araştırmasıyla benzerlik gösterirken bu bulgular Erkan (1994) bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Öneriler

Sınav kaygısı farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen farklı yetenekteki öğrencilerin oluşturacağı örneklem üzerinde de incelenebilir.

Benzer araştırmalar ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde de yapılabilir.

Sınav kaygısının öğrenciyi nasıl etkilediği konusunda öğrenci ve velilerin bilgilendirilmesi yararlı olacaktır.

Gurup rehberliğinin sınav kaygısına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada preformansı da ne ölçüde etkilediği incelenebilir.

Okullarımızda grup rehberliği yaygınlaştırılmalıdır. Böylece rehberlik hizmetleri geliştirilerek daha fazla öğrenciye ulaşılması yararlı olacaktır.

Okullarda sınav kaygısıyla baş çıkma programları daha kapsamlı ele alınarak yürütülmesi önerilebilir. Öğrencilere yönelik; verimli ders çalışma, sınav teknikleri, öğrenme stilleri gibi konuları içeren grup çalışmalarına ağırlık verilebilir.

KAYNAKLAR

Alisinanoğlu, F. ve Ulutas, İ. (2000). Çocukların denetim odağı ile annelerinin denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 23-31.

Allen, G. J. (1970). Effect of three conditions of administration on trait and state measures of anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 335-359.

Almalen, E. (1990). *Individual response profiles and treatment outcome for test anxiety*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Aral, N. ve Basar, F. (1996). Anadolu liseleri sınavına hazırlanan ve hazırlanmayan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *IX. Ulusal Psikoloji Kongresi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul*.

Aysan, F., Thomson, D., & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies and perceived health in a group of high school students: a Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology; Child Behavior and Comparative Psychology*, 162, 402-411.

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Dendato, K., & Diener, D. (1986). Effectiveness of cognitive relaxation therapy and study. Skills training in reducing self reported anxiety and improving the academic performance of test anxious students. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 131-135.
- Devito, A., & Kubis, J. (1983). Actual and recalled test anxiety and flexibility, rigidity and self-control. *Journal of Clinical Psychology*, 39, 970-975.
- Doctor, R. M., & Altman, F. (1969). Worry and emotionality as compenent of test anxiety: replication and further data. *Psychological Reports*, 24, 563-568.
- Dusek, J. B. (1980). *The development of test anxiety in children*. In I.G. Sarason (ed.) Test Anxiety: Theory Research And Applications. Hillsdate, Nj: Prentice- Hall.
- Erkan, S. (1991). *Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı ile ilişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erkan, Z. (1994). *Grup rehberliği 'nin yüksek sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Erkan, Z. (1996). Grup rehberliğinin yuksek sınav kaygısı üzerindeki etkisine yönelik deneysel bir çalışma. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Cukurova Üniversitesi, Adana*.
- Folkman, S., & Lazarus, S. R. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Psychology*, 1, 141-169.
- Güneri, O. Y. (1996) durumluk ve sürekli kaygı ile sınav arasındaki ilişki. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana*.
- Gündoğdu, H. M. (1994). The relationship between helpless explanatory style, test anxiety and academic achievement among sixth grade basic education students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hill, K. T., & Sarason, S. B. (1966). The relation of test anxiety and defensiveness to intelligences, and school performance, over elementary school years. A Futjer Longitudinal Study. *Monographs of The Society for Research in Child Development*. 3, 92-104.
- Kirkland, K., & Hollandsworth, J. G. (1980). Effective test taking: Skillacquisition versus anxiety-reduction on techniques: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 431-439.
- Kuyucu, S. (1990). *Modified systematic desensitization combined with self-instruction technique*. Unpublished Master Thesis, Middel East Technica University, Ankara.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Morris, L. W., & Fulmer, R. S. (1976). Test anxiety (Worry and Emotionality) changes during cademic testing as a function of feedback and test importance. *Journal of Educational Psychology*, 68, 817-824.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yüksek Öğretimde Rehberliği Yayma Vakfı:1-2.
- Rathus, S. A., & Nevid, J. S. (1986) *Adjustment and growth, challenges of life*. CBS College Publishing. Nevyork.
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R (1987). Cognitive interference as a component of anxiety: Measurement of its state and trait aspects. *Advances in Test Anxiety Reserch*, 5, 3-4.
- Schwarzer, R. (1988). Worry and emotionality as seperate componenets in test anxiety. *International Review of Applied Psychology*, 33, 205-220.
- Spielberger, C. D. , Morris, L. W., & Liebert, R. M. (1968). Cognitive and emotional compenents of test anxiety temporal factors. *Psychological Reports*, 5, 179-186.
- Spielberger, C. D. (1980). *Periliminary profesional manual for teh test anxiety inventory*. Palo Alto.C.A: Consulting Psychologist Press.
- Spielberger, C. D., & Vagg, R. (1995). *Text anxiety,theory, assesment and treatment*. USA: Taylor and Francis.

Yerin, O. (1995). *The effect of cognitive behavior modification technique on test anxiety level of elementary school students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Züleyman, A. (1979). *Comparison of cognitive therap, modified desensitization cognitive behavior modifcation and control groups for reducing test anxiety*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi.

Extend Abstract

Purpose of this study is to examine the effect of Group Guidance Program on Eighth Grade Students' Anxiety Level about tests. This research was done in Turkish Maarif College which is under the Ministry of Youth and Sports, and TRNC National Education, Girne. Research group is composed of eighth grade students. In this study group, 24 (48%) students are in experimental group and 26 (52%) students are in control group. The total number of students in this research group is 50. In this study semi experimental design with pretest and final test control groups were preferred because students still continue their classes and it is impossible to compose new groups without selection. Experimental group was exposed to "Education of Dealing with Test Anxiety" once a week, totally 10 weeks. During the analysis of data, the analysis of data of experimental and control groups were compared with Ancova. Trust level in the study was regarded as .05. Test Anxiety Inventory translated into Turkish by Necla Öner and Deniz Albayrak-Kaymak, that C.D Spielberger and his friends developed in America in 1980, was used as a way for data collection. In the first level of the study at the end of Education of Dealing with Test Anxiety, this sentence takes place: "When pretest grades of Anxiety Inventory were observed, did final test grades of Anxiety Inventory show a considerable difference according to experimental and control groups?" For the aim of testing the hypothesis, pretest grades of Anxiety Inventory of the students in experimental and control groups were observed. And their final test grades were compared. Finally, it was defined that there is no considerable difference between final test grades of experimental and control groups. When the research was examined, it was noticed that programs for the skills of dealing with test anxiety which were applied to elementary and high school students were effective: According to Mandler and Sarason (1952), Allen (1970), (Dusek, 1980; Spielberger, 1980), (Lazarus & Folkman, 1984), (Alisinanoğlu and Ulutaş, 2000), Klausmer and Goodwin (1982), Devito and Kubis (1983), Dentado and Diener (1986), Schwarzer (1988), (Öner, 1989), Yerin, (1995), (Erkan, 1991), (Gündoğdu, 1994), (Spielberger & Vagg, 1995), (Güneri, 1996), (Aral and Basar, 1996), (Erkan, 1996), (Kuyucu, 1990), Aysan and his friends (2001), education of programs for the skills of dealing with test anxiety in terms of students increase the students' ability of dealing with positive test anxiety and this effect lasts for a long time. Erkan (1994) realized that the skills of dealing with test anxiety in terms of High School first and second grade students increased and this effect lasted for a long time through group guidance. In the second level of the research at the end of Education of Dealing with Test Anxiety, this sentence takes place: "When sub scale of suspicion-anxiety and pretest grades were observed did final test grades of suspicion show a considerable difference according to experimental and control groups?". For the aim of testing the hypothesis, pretest grades and sub scale of suspicion related to students in experimental and control groups were observed. Their final test grades were compared. Finally, it was defined that there is a considerable difference between final test grades of experimental and control groups. It was noticed that difference is good for experimental group. At the end of Education of Dealing with Test Anxiety "When sub scale of suspicion-anxiety and pretest grades were observed, final test grades of suspicion according to experimental and control groups showed there is a considerable difference between experimental and control groups' final test grades. And it was seen that these findings parallel the researches of Züleyman (1979), Rathus and Nevid (1986), Sarason and Sarason (1987), Almalen (1990), Erkan (1994). In the third level of the research, at the end of Education of Dealing with Test Anxiety, this sentence takes place: "When sub scale of affective anxiety and pretest grades were observed, did final test grades of affection show a considerable difference according to experimental and control groups?" For the aim of testing the hypothesis, pretest grades and affective sub scale of the students in experimental and control groups were observed. Their final test grades were compared. And it was defined that there is no considerable difference between final test grades of experimental and control groups. As a result, that reflects there is a similarity between these findings and Almalen

(1990)'s research, but there is no similarity between these findings and Erkan (1994)'s findings. In accordance with the results of this study, the following recommendations can be made: The students with different abilities, having different socioeconomic status can be considered as examples to determine test anxiety thoroughly. Similar researches can be done on the students in Primary School, Elementary School, High School and University Students and parents can be informed about how exam anxiety affects students. This research into the effect of group guidance on test anxiety can be examined to what extent does group guidance influence performance. Group guidance can be generalized in our schools. Thus guidance can be developed and more students can benefit from it. The programs of dealing with test anxiety in schools can be implemented more elaborately. in terms of the students, group works including the issues such as studying lessons effectively, test techniques, the styles of learning can be organized very much.

GENÇ YETİŞKİN ERKEKLERİN KENDİLİK ALGILARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

THE VIEWS OF YOUNG ADULTS MALES ON THEIR SELF PERCEPTIONS

Mehmet Beyazsaçlı
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi,
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı Lefkoşa-KKTC
mbeyazsacli001@gmail.com

Doç. Dr. Nergüz Bulut Serin
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık Bölümü Lefkoşa-KKTC
nserin@ciu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; KKTC’nde geçici askerlik görevini yapmakta olan genç yetişkin erkeklerde kendilik algılamalarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından anlamlı farklılaşmanın olup olmadığının incelenmesidir. Araştırmanın evrenini KKTC ‘nde geçici askerlik hizmetini yapmakta olan 18-25 yaş arası genç yetişkin erkekler oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 304 genç yetişkin erkek araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak; Gilbert, Allan ve Trent tarafından 1991 yılında geliştirilen ve 1993 yılında, Şahin, Durak ve Şahin tarafından Türkçe’ye uyarlanan, Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,89 olan Sosyal Karşılaştırma Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Veriler için, Aritmetik Ortalama, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve t-Testi uygulanmıştır. Bu araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal karşılaştırma alt maddelerinden “yetersiz-yeterli” olma maddesine ait puan ortalaması düşük bulunmuştur. “Yetersiz-yeterli” olma maddesine ait puan ortalamalarının eğitim, gelir, gelecek umudu ve anne hayatta olup-olmama değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. “Yetersiz-yeterli” olma algısını etkileyen faktörlerin belirlenmesinde, odak grup görüşmesi verileri ışığında içerik analizi yapılmıştır. Buna göre, “yetersiz-yeterli” olma algısı “Aile ve Toplumsal Faktörler”, “Mesleki Rehberlik” ve “Siyasi Faktörler” ve “Olumsuz Duygudurum” başlıkları altında gruplanabilmiştir.

Anahtar Kelimeler: kendilik algısı, kendilik algısına ilişkin görüşler, genç yetişkin erkek.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the young-adult males of the TRNC about a temporary self-perceptions of military service, and to investigate whether there is significant differentiation in terms of some variables. The study includes 304 young adult males between the ages of 18-25 who have been in temporary military service in North Cyprus. As a means of data collection; Gilbert, developed in 1991 and in 1993 by Allan and Trent, Sahin, adapted by Durak and Şahin, Cronbach's alpha reliability coefficient of 0.89, "Social Comparison Scale". SPSS program was used to analyze the data. For the data, the arithmetic mean, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and t-test was applied. In this study, the level of significance was taken as 0.05. As a result, sub-items of social comparison "insufficient-sufficient" to mean score was lower in the article. "Inadequate-adequate" scores of the article to be education, income, and mother are alive-not to hope for the future according to the variables found to differ significantly. "Poor-sufficient" in determining the factors that influence the perception of being, the focus group interview data were analyzed in the light. Accordingly, the "out-sufficient," the perception of being "Family and Social Factors", "Vocational Guidance" and "Political Factors" can be classified under three main headings.

Keywords: self-perception, self perception of views, young-adult male.

GİRİŞ

Kendilik algısı, sosyal çevreden gelen geri bildirimler sonucu kişinin kendisi hakkında vardığı yargısal sonucu ifade etmektedir (Shavelson ve ark 1976). Kendilik algılaması olumlu kişilerin kişilerarası çatışma çözümü becerilerinde daha yapıcı olduğu belirtilmektedir (Şahin ve diğ., 2009). Öz yeterlilik algısı ise, Bandura (1995), tarafından kişinin olaylar karşısında gösterebileceği yeteneklerine olan inancıyla ifade edilmektedir. Bandura (1977), kişilerin yaşam olayları ile edindikleri bilgi birikimine bağlı olarak olaylar karşısında yeterlilikleri ile ilgili algılamalar geliştirdiklerini ve bu algılamaların kişisel davranış değişikliği üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Öz yeterlik insan davranışını birkaç yolla etkiler: Birincisi, davranış seçimine etki eder. İnsanlar yetenekli olduğu ve

kendilerine güven duydukları işleri yapmaya istekliken, yetenekli olmadıkları ve kendilerine güvenmedikleri işlerden uzaklaşırlar. İkincisi, öz yeterlik, insanların anksiyeteye yönelik ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar uzun süre sebat gösterebileceklerini belirlemelerine yardımcı olur. Üçüncüsü, öz yeterlik inançları kişinin düşünce modellerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Düşük öz yeterliğe sahip insanlar bir şeyin görüldüğünden daha zor olduğuna inanabilir, bu inançları stresi artırabilir ve problemi çözmeye yönelik dar bir vizyona sahip olmasına neden olabilir (Kumar ve Lal, 2006).

Olumlu öz yeterlilik algısının eylemlere yönelik yüksek başarı beklentisi yarattığı (Bandura, 2002), motivasyonu yükselttiği, yeni ve zor görevlerde başa çıkma yetisini artırdığı ve çaba harcamaya istekli kıldığı; olumsuz öz yeterlik beklentisinin ise kişinin kendi inisiyatifi ile davranamamasına ya da yapılan bir işi sonuçlandırmadan bırakmasına neden olduğu belirtilmektedir (Yılmaz ve diğ. 2007; Bıkmaz, 2004; Çapri ve Kan, 2006). Ayrıca özyeterlilikteki düşüklüğün olumsuz duygulara neden olduğu ve debresyonu artırdığı belirtilmektedir (Çubukçu, 2008).

Bandura (1993), yüksek ve düşük özyeterliliğe sahip insanların özelliklerini şöyle özetlemektedir: Düşük özyeterliliğe sahip olanlar kişisel tehlike olarak algıladıkları zor işlerden kaçınırlar. Takip etmeyi seçtikleri amaçları ile ilgili düşük düzeyde beklentilere ve zayıf bir kararlılığa sahiptirler. Nasıl başaracaklarına konsantre olmak yerine kendilerini tahlile odaklanırlar. Zor işlerle karşılaşmalarında kişisel yetersizlikleri, karşılaşılabilecekleri engeller ve her türlü karşıt çıktılar üzerinde dururlar. Çabalarını yavaşlatırlar ve zorluklar karşısında hemen vazgeçerler. Yüksek yeterlikteki insanlar ise zor işleri kaçınılması gereken bir tehlike olmak yerine başarılması gerekli zorluklar olarak görürler. Bu tip bir yeterlik bakışı ilgiyi artırır ve etkinliklere derin olarak dalmalarını sağlar. Önlerine uğraştırıcı, zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflerine devam etmekte kararlı olurlar. Başarısızlık durumlarında çabalarını artırırlar. Başarısızlıklarını yetersiz çabaya, eksik bilgiye ve kazanabilecekleri becerilere yüklerler. Başarısızlıklardan sonra hızlı bir şekilde yeterlik hislerine geri dönerler. Tehlikeli durumlara, onlar üzerinde kontrol kurabilecekleri güveni ile yaklaşır. Bu tip bir yeterlik bakış açısı kişisel başarıya götürerek, stresi ve depresyona açıklığı azaltır (Akt. Eli, 2007).

Bu çalışma ile KKTC’nde geçici askerlik görevini yapmakta olan genç yetişkin erkeklerde kendilik algılamaları, problem sahaları ve bazı değişkenler açısından anlamlı farklılaşmanın olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında çözüm önerileri tartışılarak bu konuda araştırma yapan eğitimciler ve psikologlara eğitimsel modeller geliştirilmesi yönünde katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

“Genç yetişkin erkeklerde kendilik algısı ve kendilik algılarına ilişkin görüşleri nelerdir? Şeklinde ifade edilmiştir.

Alt Problemler

1. Genç yetişkin erkeklerde kendilik algısı puan ortalamaları hangi düzeydedir?
2. Genç yetişkin erkeklerde kendilik algısının “yetersiz-yeterli olma” alt boyutu, eğitim düzeyi, annenin hayatta olup olmaması, gelir ve umut düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Genç yetişkin erkeklerde kendilik algısının “yetersiz olma” alt boyutuna ilişkin odak grup görüşmesi içerik analizi bulguları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma model (mixed method) kullanılmıştır (Denzin ve Lincoln, 2005; Vitale, 2008).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, nicel yöntem için örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi, nitel yöntem çalışma grubunun seçiminde ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden maximum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya, Kuzey Kıbrıs'ta geçici askerlik hizmetini yapan 304 genç yetişkin erkek dahil edilmiştir. Örnekleme dahil edilen bireylerin yaş aralığı 18-25'dir. Ölçeklerin uygulanmasından önce, katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilerek gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve gönüllü olanlara ölçme araçları uygulanmıştır. İstatistiksel analiz sonucunda sorun alanlarına yönelik, nitel yöntemlerden odak grup çalışması tekniği uygulanmıştır. Odak grup tekniğinde konuyla ilgili ortak deneyim, görüş ve beklentilere sahip kişiler arasından yaş, eğitim, aile yapısı bakımından örnekleme en iyi temsilen 8 kişi seçilmiştir. Ayrıca nitel veri analizi sırasında sadece kullanılan sözcükler değil, duygusal belirtilerin anlaşılabilmesi için katılımcı ifade şekli, beden dili, kararlılığı, ses tonu gibi hususlar da göz önünde bulundurulmuştur (Baş ve Akturan, 2008).

Verilerin İstatistiksel Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009; Sipahi ve ark., 2008). Araştırmada genç yetişkin erkeklerde kendilik algısının belirlenmesinde aritmetik ortalama, sosyodemografik özelliklere göre farklılaşmanın belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t-test uygulanmıştır. Problem sahalarının nitel yöntemle açıklanmasında odak grup çalışma tekniği bulguları, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Gilbert, Allan ve Trent (1991) tarafından geliştirilen; Türkçeye uyarlaması, Şahin, Durak ve Şahin tarafından yapılmış (1993) Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0,89 olan "Sosyal Karşılaştırma Ölçeği" kullanılmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçek; iki kutuplu 18 maddenin 6'lı boyut değerlendirmesinden oluşmaktadır. Her bir boyuta 1 ile 6 arasında puan verilmektedir. Ölçekte yüksek puanlar olumlu benlik şemasına, düşük puanlar olumsuz benlik şemasına işaret etmektedir. Bu ölçekteki maddeler, 1. Yetersiz – Yeterli 2. Beceriksiz – Becerikli 3. Başarısız – Başarılı 4. Sevilmeyen Biri Sevilen Biri 5. İçedönük – Dışadönük 6. Yalnız – Yalnız Değil 7. Dışta Bırakılmış Kabul Edilmiş 8. Sabırsız – Sabırlı 9. Hoşgörüsüz – Hoşgörülü 10. Söylenileni Yapan inisiyatif Sahibi 11. Korkak – Cesur 12. Kendine Güvensiz – Kendine Güvenli 13. Çekingen – Atılğan 14. Dağınık- Düzenli 15. Pasif – Aktif 16. Kararsız – Kararlı 17. Antipatik – Sempatik 18. Boyun Eğici – Hakkını Arayıcı olarak oluşturulmuştur. Bu çalışmada Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma problemlerinin test edilmesi için yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur:

Araştırmanın Birinci Alt Problemi

Genç yetişkin erkeklerde kendilik algısı puan ortalamaları hangi düzeydedir? Biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 1: Genç Yetişkin Erkeklerde Kendilik Algısı alt boyutlarının Puan Ortalamaları

A	B	C	Ç	D	E	F	G	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö
2,736	4,401	4,667	4,822	4,677	4,230	4,077	4,440	4,539	4,907	4,858	5,032	4,868	4,526	4,832	4,703	4,782	4,805

Yetersiz-Yeterli (A), Beceriksiz-Becerikli (B), Başarısız-Başarılı (C), Sevilmeyen-Sevilen (Ç), İçer Dönük-Dışa Dönük (D), Yalnız-Yalnız Değil (E), Dışta bırakılmış-Kabuledilmiş (F), Sabırsız-Sabırlı (G), Hoşgörüsüz-Hoşgörülü (H), Söyleneni yapan-İnisiyatifli (I), Korkak-Cesur (İ), Kendine güvensiz-Kendine güvenli (J), Çekingen-Atılgan (K), Düzensiz-Düzenli (L), Pasif-Aktif (M), Kararsız-Kararlı (N), Antipatik Sempatik (O), Boyun eğici-Hakkını Arayan (Ö).

Tablo 1’de Kendilik algısı ortalamalarına bakıldığında kendilik algısı alt boyutlarından “Yetersiz – Yeterli” olmaya ait puan ortalamasının düşük ($X=2,736$), “Kendine Güvensiz–Kendine Güvenli” maddesine ait ortalamasının yüksek ($X=5,032$), diğer alt maddelere ait puan ortalamalarının ortalama değerinde olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın İkinci Alt Problemi

Genç yetişkin erkeklerde kendilik algısının “yetersiz-yeterli olma” alt boyutu ile eğitim düzeyi, annenin hayatta olup olmaması, gelir ve umut düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 2: “Yetersiz-Yeterli” Olma Algısı Puan Ortalamasının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Madde	n	X	ss	Sd	t	p
Yetersiz/Yeterli Eğitim	Lisans ve üzeri	56	4,410	,949	13.336	,000**
	Lise ve altı	248	2,358	1,059		

$p<,05^*$ $p<,01^{**}$

Tablo 2 incelendiğinde, eğitim seviyesi “lisans ve üzeri” olan genç yetişkin erkeklerde “yetersiz-yeterli” alt boyutuna ait puan ortalaması ($X=4,410$ $ss=,949$), eğitimi lise ve alt sınıf olanlara göre ($X=2,358$ $ss=1,059$) daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 3: “Yetersiz-Yeterli” Olma Algısı Puan Ortalaması Annenin Hayatta Olup Olmamasına Göre Yaşam Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Alt Madde	n	X	ss	Sd	t	p
Yetersiz-Yeterli Anne	Hayatta Değil	105	2,000	,480	7.804	,000**
	Hayatta	199	3,125	1,435		

$p<,05^*$ $p<,01^{**}$

Tablo 3 incelendiğinde, Genç yetişkin erkeklerden annesi hayatta olanların “yetersiz-yeterli” alt boyutuna ait puan ortalaması ($X=3,125$ $ss=1,435$), “hayatta olmayanlara göre ($X=2,000$ $ss=,480$) daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4: “Yetersiz-Yeterli” Olma Algısının Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Madde	Gelir	n	x	ss	Sd	F	p	Fark
Yetersiz-Yeterli	Düşük (a)	128	2,203	,933	2 301 303	46,088	,000**	a-c* b-c*
	Orta (b)	149	2,879	1,294				
	İyi (c)	27	4,481	1,220				
	Top	304	2,736	1,308				

$p < ,05^*$ $p < ,01^{**}$

Tablo 4'te görüldüğü üzere, gelir değişkenine göre “yetersiz-yeterli” alt boyutunun puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu ANOVA testi ile bulunmuştur ($F_{\text{yetersiz-yeterli}(2,301)}=48,088$ $p=,000$). Farkın kaynağı ise “Scheffe” testi ile belirlenmiştir (Tablo 4).

Gelir düzeyi iyi olanların “yetersiz-yeterli” maddesine ait puan ortalaması ($X=4,480$ $ss=1,220$), gelir düzeyi orta ($X=2,879$ $ss=1,294$) ve düşük ($X=2,203$ $ss=,933$) olanlara göre daha yüksek bulunmuştur ($F=46,088$ $p < ,01$ $p_{c-a}=,000$ $p_{c-b}=,000$).

Tablo 5: “Yetersiz-Yeterli” Olma Algısının Umud Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Madde	Umut	n	x	ss	Sd	F	p	Fark
Yetersiz-Yeterli	Düşük (a)	13	,116	,762	2 301 303	81,145	,000**	a-c* b-c*
	Orta (b)	11	,455	1,087				
	Yüksek (c)	10	,460	1,146				
	Top	14	,736	1,308				

$p < ,05^*$ $p < ,01^{**}$

Tablo 5'te belirtildiği gibi umut düzeyi yüksek olanların “yetersiz-yeterli” alt boyutuna ait puan ortalaması ($X=4,460$ $ss=1,146$), umut düzeyi düşük ($X=2,116$ $ss=,762$) ve orta ($X=2,455$ $ss=1,087$) olanlara göre daha yüksek bulunmuştur ($F=81,145$ $p < ,01$ $p_{c-a}=,000$ $p_{c-b}=,000$).

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi

Genç yetişkin erkeklerde kendilik algısının “yetersiz olma” alt boyutuna ilişkin odak grup görüşmesi içerik analizi bulguları nelerdir? Şeklinde ifade edilmiştir.

Kendilik algısı alt boyutlarına ait puan ortalamalarına göre “yetersiz-yeterli” alt boyutunda “yetersiz olma”ya ait ortalama oldukça düşük bulunmuştur (Tablo 1). Buna göre odak grup görüşmesinde “yetersiz”olmanın nedenlerine ilişkin cevap aranacak soru şöyle ifade edilmiştir:

“Geleceğe dönük umutlarınızı gerçekleştirmenizde kendinizde yetersizlik algısı yaratan durumlar neler olabilir?”

“... Mesela üniversite mezunu olmak bir avantaj. İnsanların gözünde bir değeriniz oluyor. Bunun yanında iş münhallerinde öncelikle üniversite mezunları hak sahibidir. Bir zamanlar lise mezunları öncelikliydi ama üniversite mezunları arttıkça değerimiz kalmadı, yani yarışabilmek için üniversiteli olmak lazım. Toplum bu konuda ön yargılı davranıyor. Sanki üniversiteli olmak becerikli olmakla eş tutuluyor...” (18 yaş, düz lise mezunu, çalışmıyor, orta gelirli aile, Duygu durumu: Umutsuz, kaygılı).

“...bütün sistem üniversiteye odaklı, bu yüzden aileler okumaya değer veriyor. Toplumda saygınlık kazanma eğitime bağlı. Ailelerin beklentisi, devlet işine girebilmeleri yönünde çünkü; Devlet iş münhalinde üniversite mezunu olma şartı arıyor, özel sektör de aynı...” (17 yaş, meslek lisesi mezunu, çalışmıyor, orta gelirli aile, Duygu durumu: Umutsuz, kaygılı, debresif).

“...eskiden ülkede az üniversite vardı, gençler yurt dışında eğitim alabilmek için iyi bir puan almaları gerekirdi. Şimdi üniversite çok, düşük puanla herkes üniversiteyi bitiriyor ve üniversiteli oluyor.

Bakıyorsunuz okula gitmeden diploma alanlar bile var. Yani okumak fark yaratmıyor artık, ne de olsa üniversite mezunu etiketi işe girmede öncelik yaratıyor. Benden vasat bir üniversite mezunu bir de bakıyorsunuz devlet işine girmiş, niye? Siyasi torpil, adaletsizlik, ayrımcılık, keşke Avrupa’da okusaydım orda kendimi kanıtlar ve iyi bir yere gelirdim ...” (24 yaş, bilgisayar mühendisi, gelir düzeyi iyi, Duygu durumu: Umutsuz, kaygı, debresif).

“...benim ailem okumadı ve okumamı çok istiyorlardı. Onlar benim üniversite bitirmemi çok büyük bir olay gibi görüyor, onlara göre adam olmanın şartı bu. Bu yüzden benim okumamı istediler. Mühendis olmamı istediler, desteklediler ve üniversiteden endüstri mühendisi olarak mezun oldum. Gel gelelim bizim ülkede ne geçerliliği var? Dağıtımcılık yapmaktan başka bir işe yarayacak mı? Benim arkadaşım İngiliz dili ve edebiyatını okudu bugün çarşıda patates satıyor, diplomasını da tezgaha asmış “okumuş işçi “ diye...” (28 yaş, endüstri mühendisi, gelir düzeyi iyi, Duygu durumu: Umutsuz, kaygılı).

“...kendimi kötü hissediyorum. Annem babam doktor benim, abim mühendis. Evdeki baskıyı düşünün bir, okumama gibi bir durumum yok. Ben hukuk istiyordum ve bunun dışında da tercih yapmadım. Kazanacağıma dair kendime güvenim yüksekti. Ancak puanı tutturamadım ve sonrasında boşluğa düştüm. Sonra sanat tarihi bölümüne girdim, uzattım biraz okulu ve tekrar kendime bir amaç edindim “mezun olunca su altı arkeoloğu olacağım” dedim. Mezun olduktan sonra İngiltere’de master yaptım, kendim başardım, ailem de destek oldu. Gel gelelim ülkemizde geçerli bir meslek olmadığını düşünmemişim, ailem, öğretmenlerim bir Allahın kulu ülkemizde ambargolardan dolayı iş imkanı olmayabilir diye beni yönlendirmediler. İzolasyonların etkilediği meslekler nelerdir? Hiç düşünmemişim. Şimdi düşünsem ne çare? Bu yaşta ailemden harçlık almaya utanıyorum...” (27 yaş, su altı arkeoloğu, yüksek gelir düzeyi, Duygu durumu: Kaygılı, umutsuz).

“... lisedeyken hep dersten kaçardım. Ailemin maddi durumu da iyi değildi. Ailemde problemler vardı. Bir yandan babamın hastalığı, okula gitmemeye başladım. Tabii sonunda okuldan da atıldım. Henüz daha bir iş sahibi olamadım...” (17 yaş, orta okul, düşük gelir, Duygu durumu: Gelecek Kaygısı, umutsuz, yetersizlik algısı)

“... keşke ilkokul öğretmenliğini okusaydım öğlen mesaim bitecekti, onbeş gün tatil, üç ay tatil, İtfaiyeci, gardiyanlık da güzel bir meslekti. Bir gün çalış, iki gün boş, ekstra iş yapanlar bile var...” (23 yaş, Türkçe öğretmeni, Duygu durumu: suçluluk, kaygı, umutsuzluk).

“...ailem meslek seçimimde çok ısrarcıydı beni anlamak istemediler, benim de seçme hakkım var değil mi? Benim gelecek umutlarımı, yaşama tutunmamı anlayamadılar. Benim istediğimi onlar, onların istediğini de ben reddettim...” (19 yaş, üniversite hazırlık terk, gelir düzeyi iyi, Duygu durumu: Kaygılı, umutsuz, öfkeli, yalnızlık, debresif).

Araştırma kapsamına alınmış genç yetişkin erkeklere ait sorun alanları, içerik analizi sonucu “Aile ve Toplumsal Faktörler”, “Siyasi” ve “Mesleki Rehberlik” faktörleri olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Duygusal sonuçları ise “Umutsuz Duygudurum” başlığı altında toplanmıştır. Sorun alanları ve içerikleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6’da, “yetersiz-yeterli” olma algısının düşük olmasında “Aile ve Toplumsal Faktörler” başlığı altında: Baskıcı, ilgisiz, kuralcı, aşırı hoşgörülü aile yapısı, ailelerde üniversite odaklı bir gelecek anlayışı, ailede gelir ve eğitim düşüklüğü, ailede ve toplumda, üniversite mezunlarının kabul görmesi;

“Siyasi Faktörler” başlığı altında: Üniversite eğitiminin ticari sektöre dönüştüğü düşüncesi. Özel sektör ve kamuya alımlarda üniversite mezunlarına öncelik tanınması, siyasi kayırmacılığın var olduğu düşüncesi. Ambargolar (İzolasyon) nedeniyle kısıtlı iş imkanı düşüncesi;

Tablo 6: “Yetersiz-Yeterli” Olma Algısını Düşüren Faktörler ve Duygusal Etkileri

Aile ve Toplumsal Faktörler	Siyasi Faktörler	Mesleki Rehberlik	Olumsuz Duygudurum
1. Otoriter, ilgisiz, kuralcı, aşırı hoşgörülü aile yapısı.	1. Üniversitelerin ticari sektöre dönüşme algısı	Mesleki rehberliğin etkin olmadığı kanısı.	1. Umutsuz
2. Ailelerde üniversite odaklı bir gelecek anlayışı.	2. Ambargolar (İzolasyon) nedeniyle kısıtlı iş imkanı düşüncesi.		2. Kaygı
3. Ailede gelir ve eğitim düşüklüğü.	3. Siyasi kayırmacılık		3. Yetersizlik
4. Üniversite mezunlarının kabul görmesi.	4. Üniversite mezunlarına tanınan imkanlar.		5. Utanç
			6. Suçluluk
			7. Debresyon
			8. Yalnızlık
			9. Öfke

“Mesleki Rehberlik” yönünden geleceğe yönelik bütüncül bir mesleki rehberliğin eksikliğinden bahsedilebilir. “Yetersiz-yeterli” olma algısının düşük olması “olumsuz duygudurum” başlığı altında belirtilmiştir. Bu etkiler: Umutsuzluk, kaygı, yetersizlik, utanç, suçluluk, debresif duygudurum, yalnızlık ve öfke olarak belirtilebilir. Ayrıca göz ardı edilmemesi gereken önemli bir husus da gençlerde olumsuz düşünce yapılarının varlığı yönündeki tespittir.

TARTIŞMA

Bu araştırma ile KKTC’nde geçici askerlik görevini yapmakta olan 18-25 yaş arası genç yetişkin erkeklerde, kendilik algılamaları, farklılaşmalar, problem sahaları ve nedenleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak, sonuçlar literatür ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır. Buna göre; genç yetişkin erkeklerin kendine güven düzeyleri oldukça yüksek, öz yeterlilik düzeyleri çok düşük bulunmuştur (Tablo 1). Öz yeterlilik bireyin hislerini, düşüncelerini ve davranışlarını belirleyen önemli bir özelliğidir. Düşük öz yeterlilik duygusu beraberinde depresyon, anksiyete ve çaresizlik duyguları getirmektedir (Byrne, 2002). Böylece bireyler düşük öz güven ve bireysel başarılarında ve gelişimlerinde kötümser olma eğilimindedirler (Maddux ve Rogers, 1983). Araştırma sonuçlarına göre genç yetişkin erkeklerde görülen yetersizlik algısının, yüksek öz güven algısına rağmen düşük olması, literatür bulguları ile farklılık göstermektedir (Baydoğan ve Dağ, 2008; Yağışan ve ark. 2007).

Kendine güven algıları bu denli yüksek olan bireylerde yetersizlik duygusu yaratabilen nedenlerin, kontrol edilemeyen çevresel nedenlerden kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir. Nitekim yapılan odak grup görüşmesi sonuçları da yakınmaların ve olumsuzlukların kaynağının daha çok dışsal nedenler olduğu yönündedir (Tablo 6). Öz yeterlilik algısını etkileyen değişkenlere bakıldığında eğitim düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (Tablo 29). Zimmerman (2000), eğitimin öz yeterlilik inancını etkilediğini vurgulamaktadır. Öz yeterlilik inancı yüksek olan öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini kullanabildikleri ve daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Schunk, 2004). Hampton ve Mason (2003) öz yeterlilik kaynaklarının öz yeterlilik inancını ve akademik başarıyı doğrudan etkilediğini belirtmektedir.

Diğer bir değişken olan gelir düzeyi artışı, yeterli olma algısını artırmaktadır (Tablo 4). Yapılan araştırmalar bu sonucu destekler niteliktedir (Jackson ve Scheines 2005; Keskin ve Orgun, 2006; Çetin, 2007). Yine araştırma bulgularına göre gelecekle ilgili umut düzeyindeki artışın öz yeterlilik algısında artış yarattığı yönündedir (Tablo 5). Bilindiği gibi öz yeterlilik inancı amaçların oluşturulmasında, değerlendirilmesinde ve hedefe ulaşılmasında motivasyon yaratmaktadır (Bandura, 1994; Işık, 2007).

Annesi hayatta olanların olmayanlara göre daha yüksek özyeterlilik algısına sahip olduğu yönündeki bulgumuz, çocuk gelişiminde anne tarafından sağlanan sosyal desteğin bir sonucu olabilir. Nitekim yapılan araştırmalarla anne ve babanın çocukların benlik gelişiminde en temel sosyal destekçiler olduğu belirtilmektedir. Gelişimsel dönemlerde öz-yeterliliğin sınanması, zorluklara karşı mücadelede desteklenmesi ve cesaretlendirilmesi, öz yeterlilik inancını artırmaktadır. Ayrıca annenin başarılı sosyal ilişki tarzlarının ergenler tarafından model alınarak davranışa aktarıldığı, böylece öz yeterlilik algısının olumlu yönde etkilendiği belirtilmektedir (Bilgin ve Akkapulu, 2007).

Yeterli olma algısındaki düşüklüğün sebepleri ve kişiler üzerinde yaratmış olduğu psikolojik duygudurumların açıklanmasında odak grup görüşmesi neticesinde, otoriter, ilgisiz ve aşırı hoşgörülü aile yapılarının etkili olduğu görülmektedir. Toplumsal kabul görmenin üniversite mezunu olmakla eşleştirilmesi yetersizlik duygusunu artırmaktadır. Görüldüğü gibi bireyin öz yeterlik gelişimi çevreden algıladığı sosyal tepkilerle doğrudan ilişkilidir (Lee, 2005). Mesleki yönlendirmedeki eksiklik, toplumsal anlamda sisyasi güvensizlik ve kısıtlı iş imkanları “yeterli” olma algısını düşüren diğer nedenlerdir. Clark, (2001; 290)’a göre geleceğe yönelik işsizlik ile ilgili karamsar düşüncelerin, bireylerde endişe, korku, debresyon, gerginlik, yetersizlik, uykusuzluk, öz güven düşüklüğü yarattığı yönündedir. Bu araştırma bulgularında da yetersizlik algısının; umutsuzluk, kaygı, utanç, suçluluk, yalnızlık, debresyon ve öfke gibi olumsuz duygudurumlar ile ilişkili olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Burada, araştırmanın bulgularına ve yorumlara dayanılarak kendilik algısı ile ilgili yapılacak çalışmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir. Kendilik algısı alt maddeleri arasındaki ilişki pozitif ve istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Ayrıca “Yetersiz-yeterli” olma algısının, gelir düzeyi, eğitim seviyesi, gelecek umudu ve anne hayatta olup-olmama değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Genç yetişkin erkeklerdeki “Yeterlilik” düzeyinin artırılmasına yönelik “Çözüm Odaklı Kısa Süreli Bireysel veya Grup Danışmanlığı” uygulanabilir. Geliştirilecek eğitim modelleri ile deneysel uygulamalar yapılabilir. Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmanın verileri, Kuzey Kıbrıs’ta geçici askerlik görevini yapmakta olan genç yetişkin erkeklerden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, bu gruba genellenebilir. Gelecekteki çalışmalarda daha büyük ve heterojen çalışma gruplarıyla nicel ve nitel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy; the exercise of control*. New york: Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Growing Primacy of Human Agency in Adaptation and Change in the Electronic Era. *European Psychologist*, 7(1), 2-16.
- Baydoğan M. ve Dağ, İ. (2008). Hemodiyaliz hastalarındaki depresiflik düzeyinin yordanmasında kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve sosyotropi otonomi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1): 19-28.
- Baş, T. ve Akturan U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. 161.
- Bilgin, M., & Akkapulu, E. (2007). Some variables predicting social self-efficacy expectation. *Social Behavior and Personality*, 35 (6), 777-788.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Byrne, B. (2002). Relationships between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence. *Adolescence*, 35, 201-215.
- Clark, A. E. (2003). Unemployment as a social norm: Psychological evidence from panel data. (Centre National de la Recherche Scientifique and Département et Laboratoire d’Economie Théorique et Appliquée). *Journal of Labor Economics*, 21(2), 289-322.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası özyeterlilik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 48-61.
- Çetin, B. (2007). Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları İle Öz yeterliliklerine Etkisi ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Çubukçu, F. (2008). Yabancı dil öğrenme endişesi ile öz yeterlik arasındaki korelasyon üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 148-158.

Eli, İ. (2007). Özdüzenleme Eğitimi Fen Başarısı ve Özyeterlilik, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Hampton, N.Z., Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41, 101-112.

Işık, İ. (2007). *Öz-yeterlilik inançları ve sosyal bilişsel teori'nin örgütsel uygulamaları*. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Jackson, A. P., & Scheines, R. (2005). Single mothers self-efficacy, parenting in the home environment and children development in the two-wave study. *Social Work Research*, 29(1), 7-20.

Keskin, G. ve Orgun F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7:92-99.

Kumar, R., Lal, R. (2006). The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249-254.

Lee, W.S. (2005). *Encyclopedia of school psychology*, USA: Sage Publication.

Schunk, H. D. (2004). *Learning theories: An educational perspective*. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. (1982). The self efficacy scale: Construction and validation. *Psychol Rep*, 51, 663-671.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Rev Educational Res*, 46 (3), 407-441.

Şahin, H. N., Basım, N. ve Çetin, F. (2009). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarında kendilik algısı ve kontrol odağı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20 (2), 153-163.

Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlilik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Extended Abstract

The purpose of this research is to determine the young-adult males of the TRNC about a temporary self-perceptions of military service, to investigate problem areas and to investigate whether there is significant differentiation in terms of some variables. In this study, a mixed model with quantitative and qualitative methods (mixed method) are used. In this study, sampling method which is suitable for the selection of samples is used for the quantitative method and for the qualitative methods in the selection of the working group purposeful maximum variation sampling method is used. The study includes 304 young adult males between the ages of 18-25 who have been in temporary military service in North Cyprus. Before the implementation of the scales, participants were asked whether they were voluntary informed about the purpose of research and measurement tools applied to those who volunteer. As a result of statistical analysis aimed at identifying problem areas, focus groups technique was applied. Study self-perception of young adult males in determining the arithmetic mean, the only way to determine the differentiation according to certain variables analysis of variance (ANOVA) and t-test was applied. Explaining the findings of qualitative research technique of focus group studies the problem areas, were obtained by content analysis technique. Measurement instrument, "Social Comparison Scale". After statistical analysis, "insufficient-sufficient" to lower the average of the article, "Self-Insecure-Self-Secure," the article was extremely high in the other sub-agents, the average value of the mean scores were above. Education level "license and over" young adult males with "insufficient-sufficient" mean score for the article to be, "elementary-high school" were higher than those. Those who survived his mother "out-sufficient" mean score of the article,

"death" were higher than those. The income level of those good "insufficient-sufficient" to mean score of the article, were higher than those of middle and low income level. Sub-items of self-perception "insufficient-sufficient" reasons to be low average score of the item being investigated as a result of focus group discussions, problem areas: "Family and Social Factors", "Political Factors", "Vocational Guidance" under three main headings, including factors collected. Psychological results in the "negative mood" collected under the title. "Inadequate-adequate" to low perception of being: 1. Oppressive, irrelevant, prescriptive, over-indulgent family. 2. Families with a future-oriented concept of the university. 3. Low family income and education. 4. Family and society, the acceptance of university graduates. 5. Priority to the private sector and university graduates to the public procurements. 6. The idea of political favoritism. 7. Embargoes (Insulation), because of the limited job opportunities. 8. Lack of career guidance. 9. Graduated from a trade surplus created by the quality of education in universities of education and unemployment. Negative emotional situation: hopelessness, anxiety, inadequacy, shame, guiltiness, depressive mood, anxiety, loneliness and anger, as specified. In addition, an important matter should not be ignored that the presence of structures of negative thinking among young people determined. Temporary military duty with the TRNC which makes this research of young adult males between the ages of 18-25, self-perceptions, differentiation, and causes of the problem areas are examined. Based on the findings, the results are discussed and interpreted in light of the literature. According to this very high level of young adult males, self-confidence, self-adequacy levels were quite low. According to research results in the inability of young adult males, perception of high self-esteem is very low despite the fact that varies with the findings of the literature. This situation creates a sense of inadequacy, may be due to uncontrollable external reasons. Indeed, the results of focus group interviews, and negative symptoms is that the source is connected to more external causes. Sense of competence in research, educational level, and significant differentiation was found. Zimmerman (2000), emphasizes education affects self-adequacy beliefs. Able to use effective learning strategies for students who have higher self-adequacy beliefs and stated they are more successful (Schunk, 2004). Hampton and Mason (2003) states that a direct effect on academic achievement and the faith of self-adequacy sources. Income level increase being sufficient to increase the perception (Table 4). Research supports this conclusion (Jackson and Scheines 2005; Sharp and Orgun, 2006; Cetin, 2007). Again, according to research findings at the level of hope about the future creates a positive impact on the perception of increased self-adequacy (Table 5). As we know, the creation of objectives self-adequacy belief, motivation, evaluation, and goal achievement creates (Bandura, 1994). Perception of those who survived his mother to have lower adequacy finding that the mother may be due to the influence of social support. Indeed, studies of both parents in the development of children's self-stated that the most fundamental social supporters. Developmental testing of periods of self-sufficiency, support and encouragement in the struggle against difficulties, increase self-adequacy beliefs. In addition, maternal behavior, modeled on the successful social interaction styles are transferred by our adolescents, thus positively influenced the perception of self-reported competence (Knowledge and Akkapulu, 2007). Sufficient reasons for the deficiency in the perception of being a result of focus group discussions that have been created on the psychological and emotional situation of persons tried to explain. Family structure is examined, authoritarian, and neglectful family structures seems to be effective and extremely tolerant. Lack of professional guiding, political insecurity, limited job opportunities and perceptions of university graduates that it deems more acceptable "enough" to reduce the perception of negative emotional situation. Based on the findings and interpretations the suggestions for future studies related to self-perception. The relationship between self-perception subscales were positive and statistically significant. "Poor-sufficient," the perception of being, income level, education level, the future-not to hope they are alive and the mother was found to differ significantly according to the variables. Accordingly, individuals with high self-confidence, a sense of "Competence" to increase the level of "Solution Focused Brief Individual or Group Counseling" may apply. In addition, improving the effectiveness of educational models can be tested in order to increase the levels of proficiency. In this research there are some limitations for young adult men. Data from the study, with its young adult men in North Cyprus obtained a temporary military duty. Results of the study can be generalized to this group. Larger and more heterogeneous working groups in future studies of quantitative and qualitative research is recommended.