ISSN: 1300-7432

TIJSEG Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

Copyright © TIJSEG - www.tijseg.org

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling

ISSN: 1300-7432

JUNE 2015

Volume 4 - Issue 1

Prof. Dr. Ayşegül Ataman
Prof. Dr. Hakan Sarı
Prof. Dr. Ömer Üre
Editors

Copyright © TIJSEG - www.tijseg.org

Copyright © 2015

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:

Prof. Dr. Hakan SARI - TIJSEG Editor Konya-Turkey

Message from the Editor

I am very pleased to publish first issue in 2015. As an editor of Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (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 The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG), For any suggestions and comments on TIJSEG, please do not hesitate to send mail.

Prof. Dr. Hakan SARI
Editor

Copyright © TIJSEG - www.tijseg.org

Editors
PhD. Ayşegül Ataman, (Gazi University, Turkey)
PhD. Hakan Sarı, (Konya University, Turkey)
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, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Ömer Üre, (Konya University, Turkey)
PhD. Ramazan Abacı, (Sakarya University, Turkey)
PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül Üniversity, 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. Süleyman Eripek, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Şüheda Özben, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Tevhide Kargın, (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)

Copyright © TIJSEG - www.tijseg.org

Vol 4, No 1 (2015)

Table of Contents

Articles

EĞİTİM DÜZEYİNİN BENLİK SAYGISI ÜZERİNDE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Gizem SAYGILI, Teoman KESERCİOĞLU, Halit KIRIKTAŞ

ERKEK ÇOCUKTAN BABAYA DÖNÜŞÜM: BABALIK

Zihniye OKRAY

6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Serkan MUTLUOĞLU

THE EFFECTS OF CONFLICT RESOLUTION TRAINING PROGRAMME ON UNIVERSITY STUDENTS' CONFLICT RESOLUTION SKILLS

Behiye AKACAN, Ayşe BENGİSOY

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEĞE KARŞI TUTUM VE UMUTSUZLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Bahar DİNÇER, Süha YILMAZ

Copyright © TIJSEG - www.tijseg.org

TIJSEG

ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

EĞİTİM DÜZEYİNİN BENLİK SAYGISI ÜZERİNDE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

THE EFFECT OF EDUCATIONAL LEVEL ON SELF-ESTEEM

Doç. Dr. Gizem SAYGILI
Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İsparta
gizemsaygili@sdu.edu.tr

Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU
Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Buca- İzmir
teoman.koglu@gmail.com

Arş. Gör. Halit KIRIKTAŞ
Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Buca-İzmir
halit58yyu@hotmail.com

ÖZET
Bu araştırmanın amacı üniversitede farklı düzeylerde (hazırlık, lisans, yüksek lisans, doktora) eğitim gören öğrencilerin benlik saygısının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmaya Süleyman Demirel Üniversitesi'nde eğitim gören 285 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %33'ü hazırlık, %30'u lisans, %16'sı yüksek lisans ve %18'i doktora düzeyinde eğitim görmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 25 maddeden oluşan likert tipi Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 for Windows paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel analiz yöntemi olarak Independent T-test ve One Way ANOVA seçilmiştir. Ayrıca tanımlayıcı istatistiklerden de faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına ve eğitim düzeylerine göre benlik saygısı ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p<0,05$), ancak katılımcıların spor yapma durumlarına göre benlik saygısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bununla birlikte, kadın katılımcıların erkeklere göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde evli olan katılımcıların da bekâr olanlara göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduğu belirlenmiştir. Yaş gruplarına göre benlik saygısı puanları incelendiğinde; en düşük benlik saygısına 18-20 yaş grubu, en yüksek benlik saygısına ise 27 ve üzeri yaş grubunun sahip olduğu gözlenmiştir. Ayrıca en düşük benlik saygısına hazırlık sınıfı öğrencilerinin sahip olduğu, en yüksek benlik saygısına ise doktora öğrencileri sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların eğitim düzeyi arttıkça benlik saygısı düzeyinin de arttığını söyleyebiliriz. Sonuç olarak kişilerin eğitim seviyesinin yükselmesi benlik saygısını olumlu yönde etkilemektedir.
Anahtar Kelimeler: Benlik saygısı, eğitim düzeyi, yaş, cinsiyet

ABSTRACT
The purpose of this study is to find out the effect of students who is to studying at different classes (pre-graduate, graduate, postgraduate at Süleyman Demirel University) of university educational levels on Self-Esteem. Of the 285 volunteer student who is to studying at Süleyman Demirel University were %33 student at pre-graduate, %30 student at graduate, %34 student at postgraduate. At the article, the data were collected with a 25-items Likert-type scale, Coopersmith Self-Esteem Inventory. The data was analyzed using SPSS 15.0 for Windows package program. As the method statistical analysis have been selected Independent T-test and One Way ANOVA. Besides we benefited from the descriptive statistics. Findings that obtained at the end of the research demonstrated that the participants' gender, age, marital status and education level affects self-esteem. However, doing sports have no effect on self-esteem. Besides female participants were found to have high self esteem than men. Similarly, married participants have more self-estem than single participants. Self-esteem scores were examined according to age groups, the 18-20 age group to have low self-esteem were observed. On the other hand, 27 and over age group with the highest self-esteem that arise. According to grade level, while preparatory students appear to have the lowest self-esteem, PhD students are found to have the highest self-esteem. In this context, the level of self-esteem increases as the level of education of the participants. As a result, Increase an individual's level of education positively affects self-esteem.
Keyword: Self-estem, educational level, gender, age

Copyright © Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

Giriş

Benlik, kişinin kim olduğuna ilişkin fikrini ifade eden bir kavramdır. Benlik saygısı ise kişinin kendisini ne olarak gördüğünün, kabul veya reddedilme beklentilerinin bir sonucudur. Ayrıca benlik saygısı bireyin kendini değerli bulup bulmadığı ya da ne derece değerli bulduğunu ifade eden bir olgudur (Baumeister et al. 2003). Kişinin kendisi hakkındaki bilgileri hızlı ve etkili bir biçimde işlemesine yardımcı olan benlik şemaları bulunmaktadır. Kişi, her bir olgu için hem kendini tanımlayan hem de benlik kavramı için önemli olan benlik şemalarına sahiptir. Böylece birey herhangi bir durum karşısında kendi tutumunu hızlı ve güvenli bir şekilde belirleyerek, ona göre davranabilmektedir (Oktan ve Şahin, 2010). Benlik saygısı, kişinin kendisini değerlendirdiğinde, kendisinden memnun olup olmaması sonucu oluşan öznel bir olgudur. Kişilik özellikleri gelişmiş ve kendi duygularını kontrol edebilen insanlar aynı zamanda başkalarının duygularını da analiz edebilen, yenilikçi, farkındalığı yüksek, empati kurabilen, benlik saygısı ve duygusal zeka düzeyi gelişmiş insanlardır (Karademir ve ark. 2010).

Benlik saygısı, bireyin benlik imgesi ile beraber ideal benliği arasındaki farkın değerlendirilmesidir. Benlik saygısı erken çocukluk çağında anne-baba tarafından şekillendirilmeye başlanır. Benliğin gelişmesinde en önemli dönem ergenlik çağıdır (Tözün, 2010). Benlik saygısı, benliğin duygusal yanı olmakla beraber kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Kişinin kendini beğenmesi, kendi benliğine saygı duyması için üstün nitelikli olması gerekli değildir. En geniş anlamıyla benlik saygısı, kişinin kendini gururlu, değerli, gayretli, etkin ve başarılı hissetmesi durumudur (Özkan, 1994). Benlik saygısı hem günlük yaşantıdaki uyum hem de başarılı olmak için gereklidir (Aysan ve Bozkurt, 2000; Aysan ve Bozkurt, 2004; Erşan ve ark. 2009).

Benlik saygısı yüksek olan kişiler daha yüksek bir ruhsal gelişime sahip olarak topluma katılırlar. Benlik saygısı kişinin düşünce ve davranışlarını da etkileyeceği için kişinin içinde bulunduğu gelişim ve sosyalleşme problemlerinde ona yardım edecektir (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2005; Serin, Serin ve Özbaş, 2010; Yıldız ve Çapar, 2010). Ancak kişinin benlik saygısını etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bu faktörlerin etkisinin sorgulanması gerekli tedbirlerin alınması için önemlidir. Özellikle eğitim alanında benlik saygısını etkileyen faktörlerin göz önünde bulundurulması gelecekte benlik saygısı yüksek bireylerin yetiştirilmesi bakımından önemlidir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada farklı eğitim düzeyine sahip öğrencilerin benlik saygısı özellikleri çeşitli değişkenler bakımından ele alınarak sorgulanmıştır.

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı üniversitede farklı düzeylerde (hazırlık, lisans, yüksek lisans, doktora) eğitim gören öğrencilerin benlik saygısının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Üniversitede farklı düzeylerde (hazırlık, lisans, yüksek lisans, doktora) eğitim gören öğrencilerin benlik saygısını çeşitli değişkenler bakımından inceleyen bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır (Karasar 2005, s. 77).

Çalışma Grubu

Araştırmaya Süleyman Demirel Üniversitesi'nde eğitim gören ve 18 yaşın üzerinde olan 285 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %33'ü hazırlık, %30'u lisans, %16'sı

TIJSEG

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

yüksek lisans ve %18'i doktora düzeyinde eğitim görmektedir. Katılımcıların 117'si erkek, 168'i kadındır ve katılımcıların 51'i evli, 234'ü bekârdır.

Tablo 1: Katılımcılara ait tanımlayıcı istatistikler

Bağımlı değişkenler	Bağımsız Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Erkek	117	41,1
	Kadın	168	58,9
Yaş grupları	18-20	141	49,5
	21-23	42	14,7
	24-26	24	8,4
	27+	78	27,4
Medeni durum	Evli	51	17,9
	Bekâr	234	82,1
Spor yapma durumu	Spor yapan	89	31,2
	Spor yapmayan	196	68,8
Eğitim düzeyi	Hazırlık	96	33,7
	Lisans	87	30,5
	Yüksek lisans	48	16,8
	Doktora	54	18,9

Katılımcıların %41,1'i erkeklerden, %58,9'ıu ise kadınlardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların yaklaşık yarısı (%49,5) 18-20 yaş grubunda bulunurken, %14,7'si 21-23 yaş, %4,8'ü 24-26 yaş, %27,4'ü ise 27 ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu bekârdır (%82,1). Araştırmaya katılan bireylerin %31,2'si spor yaparken, %68,8'i spor yapmamaktadır. Katılımcıların %33,7'si hazırlık sınıfında eğitim görmekte iken, %30,5'i lisans, %16,8'i yüksek lisans, %18,6'u ise doktora düzeyinde eğitim görmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır. Envanter 25 maddelik kısa form ve 58 maddelik uzun form olmak üzere iki farklı formdan oluşmaktadır (Yenidünya, 2005). Bu araştırmada 25 soruluk kısa form kullanılmıştır. Maddeler için beklenen yanıtlar vardır. Bunlar şu şekildedir; 1. evet, 2. hayır, 3. hayır, 4. evet, 5.evet, 6. hayır, 7. hayır, 8. evet, 9. evet, 10. hayır, 11. hayır, 12. hayır, 13. hayır, 14. evet, 15.hayır, 16. hayır, 17. hayır, 18. hayır, 19. evet, 20. evet, 21. hayır, 22. hayır, 23. hayır, 24. Hayır ve 25. hayır. Beklenen yanıtlar verilmişse "1" beklenmeyen yanıtlar verilmiş ise "0" puan alınır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 25'dir (Yenidünya 2005). Elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 for Windows paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel analiz yöntemi olarak Independent t test ve One Way ANOVA seçilmiştir. Ayrıca tanımlayıcı istatistiklerden de faydalanılmıştır. Cinsiyet, medeni durum ve spor yapma durumuna göre benlik saygısı ortalamalarının karşılaştırılmasında Independent t test kullanılırken, yaş gruplarına ve eğitim düzeylerine göre benlik saygısı ortalamalarının karşılaştırılmasında One Way ANOVA analizi kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler ise genel benlik saygısı ortalamasını belirlemek için ve frekans dağılımlarını bulmak için kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Farklı eğitim düzeyine sahip öğrencilerin benlik saygısı özelliklerinin yaş, cinsiyet, medeni durum ve spor yapma gibi değişkenlere göre incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Copyright © Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

Tablo 2: Katılımcılara benlik saygısı puanlarına ait ortalamalar

Değişkenler	N	En düşük	En yüksek	X	Ss
Benlik saygısı	285	6	23	17,42	3,348

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortalama benlik saygısı puanı 17,42±3,34 puandır. Bu puan ortalama puanın biraz üzerinde bulunmaktadır.

Tablo 3: Cinsiyete göre benlik saygısı puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Benlik saygısı	Erkek	117	16,87	3,685	-2,266	,021
	Kadın	168	17,81	3,044		

Erkek katılımcıların ortalama benlik saygısı puanı 16,87±3,68 puan, kadın katılımcıların ise ortalama 17,81±3,044 puan olarak bulunmuştur. Kadın katılımcıların benlik saygısı puanları erkeklere oranla anlamlı derecede yüksektir (p<0,05).

Tablo 4: Medeni duruma göre benlik saygısı puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Medeni durum	N	X	Ss	t	p
Benlik saygısı	Evli	51	18,67	3,248	2,964	,003
	Bekar	234	17,15	3,315		

Evli katılımcıların ortalama benlik saygısı puanı 18,67±3,24 puan, bekar katılımcıların ise ortalama 17,15±3,31 puan olarak bulunmuştur. Evli katılımcıların benlik saygısı puanları bekâr olanlara göre anlamlı derecede yüksektir (p<0,05).

Tablo 5: Spor yapma duruna göre benlik saygısı puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Spor durumu	N	X	Ss	t	p
Benlik saygısı	Yapan	89	17,61	3,420	,618	,537
	Yapmayan	196	17,34	3,321		

Spor yapan katılımcıların ortalama benlik saygısı puanı 17,61±3,42 puan, spor yapmayan katılımcıların ise ortalama 17,34±3,32 puan olarak bulunmuştur. Spor yapan ve yapmayan katılımcıların benlik saygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur (p>0,05).

Tablo 6: Yaş gruplarına göre benlik saygısı puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Yaş grupları	N	X	Ss	F	p
Benlik saygısı	18-20	141	17,03	3,441	2,680	,047
	21-23	42	16,98	3,212		
	24-26	24	17,83	2,057		
	27+	78	18,26	3,451		

18-20 yaş grubu katılımcıların ortalama benlik saygısı puanı 17,03±3,44 puan, 21-23 yaş grubunun ortalama 16,98±3,21 puan, 24-26 yaş grubunun ortalama 17,83±2,05 puan, 27 ve üzeri yaş grubunun ise ortalama 18,26±3,45 puan olarak bulunmuştur. Katılımcıların yaş gruplarına göre benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (p<0,05).

Copyright © Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

Tablo 7: Yaş gruplarına göre benlik saygısı ortalamaları arasındaki farkların karşılaştırılması

Yaş grupları		Ortalama farkı	P
18-20	21-23	,052	1,000
	24-26	-,805	,691
	27+	-1,228	,045
21-23	24-26	-,857	,744
	27+	-1,280	,185
24-26	27+	-,423	,948

18-20 yaş katılımcılar ile 27 yaş üzeri katılımcıların benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<0,05$). Diğer yaş gruplarının benlik saygısı puanları arasında ise anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 8: Eğitim durumuna göre benlik saygısı puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Eğitim düzeyi	N	X	Ss	F	p
Benlik saygısı	Hazırlık	96	16,95	3,332	4,086	,007
	Lisans	87	17,16	3,447		
	Yüksek lisans	48	17,29	3,555		
	Doktora	54	18,81	2,678		

Hazırlık sınıfındaki katılımcıların ortalama benlik saygısı 16,95±3,33 puan, lisans öğrencilerinin ortalama 17,16±3,44 puan, yüksek lisans öğrencilerinin ortalama 17,29±3,55 puan, doktora öğrencilerinin ise ortalama 18,81±2,67 puan olarak bulunmuştur. Katılımcıların eğitim durumlarına göre benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<0,05$).

Tablo 9: Eğitim düzeylerine göre benlik saygısı ortalamaları arasındaki farkların karşılaştırılması

Eğitim düzeyleri		Ortalama farkı	P
Hazırlık	Lisans	-,213	,972
	Yüksek Lisans	-,344	,935
	Doktora	-1,867	,005
Lisans	Yüksek Lisans	-,131	,996
	Doktora	-1,654	,021
Yüksek Lisans	Doktora	-1,523	,094

Hazırlık sınıfında okuyan katılımcılar ile doktora öğrencilerinin benlik saygısı puanları arasında ve lisans öğrencileri ile doktora öğrencilerinin benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<0,05$). Doktora öğrencileri hem hazırlık hem de lisans öğrencilerinden daha yüksek düzeyde benlik saygısına sahiptirler.

Tartışma ve Sonuç

Farklı eğitim düzeyine sahip öğrencilerin benlik saygısı özelliklerinin çeşitli değişkenlerin etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda; katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına ve eğitim düzeylerine göre benlik saygısı ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p<0,05$), ancak katılımcıların spor yapma durumlarına göre benlik saygısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bununla birlikte, kadın katılımcıların erkeklere göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde evli olan katılımcıların da bekar olanlara göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduğu belirlenmiştir. Yaş gruplarına göre benlik saygısı puanları incelendiğinde; en düşük benlik saygısına 18-20 yaş grubu, en yüksek benlik

saygısına ise 27 ve üzeri yaş grubunun sahip olduğu gözlenmiştir. Ayrıca en düşük benlik saygısına hazırlık sınıfı öğrencilerinin sahip olduğu, en yüksek benlik saygısına ise doktora öğrencileri sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların eğitim düzeyi arttıkça benlik saygısı düzeyinin de arttığını söyleyebiliriz.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin ortalama benlik saygısı puanlarının 17,42±3,34 olduğu bulunmuştur. Buna göre katılımcıların orta düzeyin biraz üzerinde benlik saygısı puanına sahip olduklarını söyleyebiliriz. Bunun yanında araştırmada kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre benlik saygısı puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Avison ve Mc Alpine (1992) yaptıkları çalışmada erkeklerin kadınlara göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmaların bazılarında ise benlik saygısının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtilmiştir (Sungur ve Yüksek, 2009; Karademir ve ark. 2010; Mullis et al. 1992; Balat ve Akman, 2004; Serin, Serin ve Şahin, 2010; Yıldız ve Çapar, 2010). Literatürde yer alan araştırma bulguları ile bizim çalışma bulgularımızı değerlendirdiğimiz zaman benlik saygısı ve cinsiyet arasındaki ilişki ile ilgili çelişkili sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu nedenle benlik saygısının belirlenmesi için yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeninin yanında farklı sosyo-ekonomik ya da demografik özelliklerinde göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

Bu çalışma ile katılımcıların medeni durumlarının benlik saygısını etkilediği bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre evli olan katılımcıların bekâr olan katılımcılara göre daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularımızı destekleyen benzer bir çalışmada, bireylerin evli ya da bekar olma durumlarının benlik saygısını anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir (Bostan, 2004). Ancak yapılan bazı çalışmalarda da medeni durumun benlik saygısını etkilemediği belirtilmiştir (Erdem ve Taşçı, 2003; Serin ve Mohammadzadeh, 2008; Yıldırım ve ark. 2010). Dolayısıyla literatürde yer alan çalışma sonuçları ile bizim araştırma bulgularını değerlendirdiğimiz zaman, medeni durum ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarının çelişkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle medeni durum ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelenirken kişilerin evli olma süreleri, çocuk sayıları, sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik özelliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan lisans, yüksek lisans ve doktora programı öğrencilerinin spor yapıp yapmama durumlarının benlik saygısını etkilemediği tespit edilmiştir. Literatürde yer alan araştırma bulgularını değerlendirdiğimiz zaman, bizim çalışma bulgularımızın literatürde yer alan benzer çalışma bulguları ile örtüşmediği görülmektedir. Çünkü Yapılan araştırmaların çoğunda spora katılımın benlik saygısını olumlu yönde etkilediği, spor yapan bireylerin spor yapmayan bireylere göre daha yüksek benlik saygısı puanına sahip oldukları tespit edilmiştir (Gün, 2006; Karakaya ve ark. 2006; Pınar, 2002; Garry and Morrissey, 2000; Weinberg and Gould, 1995). Bizim çalışma bulgularımızın literatürde yer alan çalışmalarla paralellik göstermemesinin temel nedeninin diğer araştırmalarda yer alan bireylerin spora katılım düzeylerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmada, katılımcıların yaş grupları ile benlik saygısı puanları arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. 21-23 yaş grubunda bulunan öğrenciler en düşük benlik puanına sahipken, 27 yaş ve üzeri grubundaki öğrenciler en yüksek benlik saygısı puanına sahiptir. Yapılan benzer çalışmalarda da benlik saygısı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu rapor edilmiştir (Karademir ve ark. 2010). Katılımcıların yaş gruplarına göre benlik saygılarının incelendiği diğer bir çalışmada da benlik saygısının yaş ile beraber geliştiği tespit edilmiştir (Mullis et al. 1992). Yapılan bu araştırma sonucu ile literatürde yer alan benzer çalışma bulgularını değerlendirdiğimiz zaman, yaşla birlikte benlik saygısının gelişmesinin temel nedeninin kişinin yaşla beraber aynı zamanda hayat tecrübesinin de gelişmesi olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin benlik saygısı puanlarının eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularımıza göre öğrencilerin eğitim düzeyleri yükseldikçe benlik saygısı puanlarının da buna paralel olarak yükseldiği belirlenmiştir. Çam ve ark. (2000) yaptıkları benzer araştırmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin benlik saygısının da yükseldiğini tespit etmişlerdir. Ortaöğretim öğrencilerinde yapılan araştırma bulguları da öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça benlik saygısı puanlarının da arttığını göstermektedir (Balat ve Akman, 2004). Hemşirelik bölümü öğrencileri üzerinde yapılan benzer bir çalışmada da birinci sınıf öğrencilerinin en düşük, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise en yüksek benlik saygısı puanına sahip oldukları tespit edilmiştir. Aynı araştırmada sınıf ilerledikçe benlik saygısının artmasında, üniversite eğitimini sürdürürken yaşanan deneyim ve bilgi artışının olumlu etkisinin olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında son sınıf öğrencilerinin mesleki olarak daha bilgili ve deneyimli olmaları, öğretim elemanları ve sağlık çalışanları ile öğrenim süresince daha uzun süre birlikte olmalarının benlik saygılarını arttırdığı savunulmuştur. Ayrıca bu doğrultuda, yükseköğrenim yaşantısının benlik saygısını geliştiren bir ortam olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karadağ ve ark. 2008).

Sonuç olarak, eğitim düzeyinin benlik saygısını etkileyen önemli bir faktör olduğu, eğitim düzeyinin ve yaşın artmasıyla birlikte benlik saygısının da arttığı söylenebilir. Bununla birlikte cinsiyet ve medeni durum faktörlerinin benlik saygısı üzerindeki belirleyici etkisi göz önüne alındığında evliliğin benlik saygısını geliştirdiğini söyleyebiliriz.

Kaynakça

Avison, WR., Mc Alpine, DD. (1992). Gender Differences in Symptoms of Depression Among Adolescents. Journal of Health and Social Behavior, 33(2), 77-96.

Aysan, F., & Bozkurt, N. (2000). Bir grup üniversite öğrencisinin kullandığı başa çıkma stratejileri ile depresif eğilimleri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişki. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12, 25-38.

Aysan, F. & Bozkurt, N. (2004). Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşam Doyumu, Stresle Başaçıkma Stratejileri İle Olumsuz Otomatik Düşünceleri: İzmir İli Örneklemi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Balat, GU., Akman, B. (2004). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. Fırat üniversitesi sosyal bilimler dergisi. 14(2), 175-183.

Baumeister, RF., Campbell, JD., Krueger, JI., Vohs, KD. (2003). Does High Self-Esteem Cause Betterperformance, Interpersonal Success,Happiness, or Healthier Lifestyles? Psychological Science in The Public Interest. 4(1): 1-10.

Bostan, Ö. (2004). Ebe Ve Hemşirelerde İş Doyumu, Benlik Saygısı Ve Etkileyen Faktörler. Atatürk Üniversitesi. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 7(3), 56-66.

Bozkurt, N., Serin, O., & Erman, B. (2004). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme ve denetim odaığı düzeylerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *XII. Eğitim Kongresi*, 1373-1393.

Çam O, Khorshid L ve Özsoy SA. Bir Hemşirelik Yüsekokulundaki Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi, Hemşirelikte Araştırma Dergisi 2000: 1 (8): 33-40.

Erdem, M., Taşçı, N. (2003). Tüberküloz Hastalarında Benlik Saygısı Düzeylerinin Belirlenmesi. Tüberküloz ve Toraks Dergisi. 51(2): 171-176

Erşan, EE., Doğan, O., Doğan, S. (2009). Beden Eğitimi ve Antrenörlük Bölümü Öğrencilerinde Benlik Saygısı Düzeyi ve Bazı Sosyo-demografik Özelliklerle ilişkisi. Klinik psikiyatri. 12, 35-42.

Garry JP., Morrissey SL. (2000). Team Sports Participation and Risk-taking Behaviours Among a Biracial Middle School Population. Clin. J. Sport Med. 10, 185-190.

Gün, E. Spor Yapan ve Yapmayan Ergenlerde Benlik Saygısı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.Adana.2006

Karadağ, G., Güner, Ü., Çuhadar, D., Uçan, Ö. (2008). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Öğrencilerinin Benlik Saygıları. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi. 3(7), 30-42.

Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B., Kafkas, ME. (2010). Beden Eğitimi Ve Spor Bölümü Özel Yetenek Sınavına Katılan Öğrencilerde Benlik Saygısı Ve Duygusal Zeka. Kastamonu Eğitim Dergisi. 18(2), 653-674.

Karakaya, I., Coşkun, A., Ağaoğlu, B. Yüzücülerin depresyon, benlik saygısı ve kaygı düzeylerinin Değerlendirilmesi. Anadolu Psikiyatri Dergisi 2006; 7:162-166

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Mullis, A.K., Mullis, R.L., Normandin, D., (1992).”Cross-Sectional and Longitudinal Comparisons of Adolescent Self Esteem” Adolescence, 27(105), 51-60.

Oktan, V., Şahin, M. (2010). Kız Ergenlerde Beden İmajı İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 7(2), 544-556.

Özkan, İ., (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler. Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 3(3), 4-9.

Pınar, R. (2002). "Obezlerde Depresyon, Benlik Saygısı ve Beden İmajı: Karşılaştırmalı Bir Çalışma" Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**.** 6 (1), 30-41.

Saracaloğlu, A. S., Serin, O., & Bozkurt, N. (2005). Eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin problem çözme ve denetim odağı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 237-245.

Serin, N. B., Serin, O., & Şahin, F. S. (2010). Factors affecting the locus of control of the university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 449-452.

Serin, O., & Mohammadzadeh, B. (2008). The relationship between primary school students' attitudes towards science and their science achievement (sampling: Izmir). *Journal of Educational Sciences*, *2*(6), 68-75.

Serin, N. B., Serin, O., & Özbaş, L. F. (2010). Predicting university students' life satisfaction by their anxiety and depression level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *9*, 579-582.

Sungur, P., Yüksek, S. (2009).Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlik Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Benlik Tasarımı Ve Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesi. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 3(3), 190-195.

Tözün, M. (2010). Benlik saygısı. Actual Medicine. 52-57

Weinberg RS, Gould, D (1995) Foundations of Sport and Exercise Psychology. Human Kinetics, Champaign, U.S.

Yenidünya, A. (2005), Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, Y., Kırımoğlu, H., Temiz, A. (2010). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi (Hatay İl Örneği). Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi. 12 (1), 29–35

Yıldız, M., Çapar, B. (2010). Orta Öğretim Öğrencilerinde Benlik Saygısı İle Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi. 10(1), 103-131.

Extended Abstract

The purpose of this study is to find out the effect of students who is to studying at different classes (pre-graduate, graduate, postgraduate at Süleyman Demirel University) of university educational levels on Self-Esteem. Of the 285 volunteer student who is to studying at Süleyman Demirel University were %33 student at pre-graduate, %30 student at graduate, %34 student at postgraduate. At the article, the data were collected with a 25-items Likert-type scale, Coopersmith Self-Esteem Inventory. The data was analyzed using SPSS 15.0 for Windows package program. As the method statistical analysis have been selected Independent T-test and One Way ANOVA. Besides we benefited from the descriptive statistics. Findings that obtained at the end of the research demonstrated that the participants' gender, age, marital status and education level affects self-esteem. However, doing sports have no effect on self-esteem. Besides female participants were found to have high self esteem than men. Similarly, married participants have more self-estem than single participants. Self-esteem scores were examined according to age groups, the 18-20 age group to have low self-esteem were observed. On the other hand, 27 and over age group with the highest self-esteem that arise. According to grade level, while preparatory students appear to have the lowest self-esteem, PhD students are found to have the highest self-esteem. In this context, the level of self-esteem increases as the level of education of the participants. As a result, Increase an individual's level of education positively affects self-esteem.

TIJSEG

TIJSEG

ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

ERKEK ÇOCUKTAN BABAYA DÖNÜŞÜM: BABALIK

TRANSFORMATION FROM A BOY TO A FATHER: FATHERHOOD

Yrd. Doç. Dr. Zihniye OKRAY
Lefke Avrupa Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Lefke, KKTC
zokray@eul.edu.tr

ÖZET

Babalık sadece dölleyen işlevi yani sadece biyolojik bir işleve indirgenemez. Çocuk yapmak, bir kadını gebe bırakmak aslında erkek olmaktan babalığa atılan bir adımdır ve bir çocuk yapmak düşlemi erkeklerde çok erken yaşlarından itibaren varolan bir düşlemdir. Bir erkeğin babaya dönüşümünde erkek çocukluktan itibaren birçok değişim meydana gelmektedir. Babalık kavramını açıklayabilmek için; erkek çocukta çocuk arzusunun gelişimi, babalığın aktarımı, babanın adı ve babalık işlevine değinilecektir.

Anahtar Kelimeler: Babalık, psikanaliz, babalık işlevi, çocuk arzusu

ABSTRACT

Fatherhood can not be counted just as fertilization process of the ovum. To have a baby, the impregnate a woman in fact is a big step taken from the man as being a man and transform to a father. Also the desire to have a baby is also present in man's psychic world as a archaic phantasy. On the road of transformation of a man to a father in fact consists of too many changes since the childhood of a boy. In order to explain the term fatherhood, in this study child desire in a boy, the transition of fatherhood, the name of father and the function of father is going to be explained.

Key Words: Fatherhood, psychoanalysis, the function of father, desire to having a baby.

ERKEK ÇOCUKTA ÇOCUK ARZUSUNUN GELİŞİMİ

Brunswick (1940) kız ve erkek çocukların tümünde Ödip öncesi dönemlerde başlayan çocuk arzusu olduğundan bahsetmiştir (1)

Jacobson (1950) erkek çocuklarda çocuk arzusunun gelişiminin Ödip öncesi dönemlere rast geldiğini vurgulamıştır. Başlangıçta kız ve erkek çocuklar için benzer gelişen çocuk arzusunun erkek çocukta cinsiyetler arası farkın keşfiyle değişime uğramaktadır. Kastrasyon karmaşası kız ve erkek çocukların düşlemlerinde farklılıklara yol açmaktadır. Erkek çocuklarda vajinanın keşfi, kastrasyon karmaşasını harekete geçirecek ve baba ile olan fallik özdeşime neden olacaktır. Brunswick'e göre erkek çocuk bebek büyütmek düşleminden vazgeçecektir. Ödipal düşlemler içerisinde annesinden çocuk sahibi olma düşleminden ve kadınsı gebelikten vazgeçmesi normal gelişim için önemli adımlardır. Bu dönemde iki önemli deneyim olan kastrasyon karmaşası ve yeni bir bebeğin doğumu önemli rol oynamaktadır (2)

Manninen (1993) 'tam bir erkek olma arzusu mümkün müdür?' sorusunu sorarak erkekteki çocuk arzusuna farklı bir bakış açısı getirmektedir. Bir erkek için annelik babalık olmadan var olamaz demektedir. Bir erkek kendi kadınına bir bebek yaparak onu anne yapmaktadır. Kadınını anne yapmak erkeğe onu hem kadın hem de anne olarak tatmin olmasını sağlamaktadır. Bir erkeğin karısını hamile bırakması hem kadında hem de erkekte narsisistik bir bütünlük sağlayacaktır. Bu aynı zamanda erkeğe tümgüçlülük olarak da doyum getirecektir. O yeni bir hayat üretmiştir. Bir çocuğun olması temel üçlemeyi oluşturmaktadır. Anne-baba-çocuk üçgeni bu üçgeni oluşturan herkes için narsisistik bir doyumdur. Bir çocuğun olması anne-çocuk simbiyotik ilişkisini oluşturan ve destekleyen olarak erkeğe onun bir hayat üretmedeki yeterliliğinin ve erkeksiliğinin kanıtı olacaktır. Babanın oğluyla olan ilişkisi kızıyla olan ilişkisinden farklılıklar göstermektedir. Erkeklerin doğacak çocuğun cinsiyeti konusunda besledikleri umutlar genellikle erkek çocuk üzerine yoğunlaşmıştır. Erkekler erkek çocuk isterler. Erkekler için erkek çocuk kendilerinin fiziksel devamlılıklarını, erkeksiliklerini ve muhtemel gelecek kuşakların da sembolü olarak düşlemlenmektedir. Yani erkek için erkek çocuk ölümsüzlüğün sembolüdür (3)

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

BABALIĞIN AKTARIMI

Psikanaliz Sözlüğünde baba kelimesine bakıldığında bizi yönlendirdiği yer Ödip Karmaşası oluyor. Ödip Karmaşası çocuğun ebeveyinlerine karşı duyduğu düşmanca ve aşk dolu ilişkiyi tanımlamaktadır. Oedipus'un hikayesinde olduğu gibi olumlu durumunda, ayni cinsiyetteki ebeveyni öldürme arzusu ve karşı cinsteki ebeveyine duyulan cinsel arzudur. Olumsuz durumunda ise aynı cinsiyetteki ebeveyne duyulan aşk ve karşı cinsiyetteki ebeveyine duyulan kıskançlık yüklü nefret duygularını içermektedir (4)

Freud'a göre Ödip karmaşasının en yoğun olarak yaşandığı dönem 3 ile 5 yaşları arasında yani fallik dönemde olmaktadır. Şiddetinin azalması çocuğun artık gizillik dönemine girdiğinin bir göstergesidir. Puberteyle birlikte bu karmaşa yeniden gözden geçirilip obje seçimleri yapılmaktadır. Ödip karmaşası kişiliğin yapılanmasında ve arzunun yönünün belirlenmesinde temel rolü oynamaktadır (5)

Psikanaliz Ödip karmaşasını, psikopatolojinin oluşumunda temel eksene oturtmaktadır. Her bir psikopatoloji türünü tanımlamakta ise Ödip karmaşasının görünümleri ve çözümleri yer almaktadır. Ödip karmaşasının üçgen yapısını bulmaya çalışır, çünkü psikanalize göre Ödip karmaşası evrenseldir. Freud'un Ödip karmaşasının keşfi 1910 yılından önceye dayanmaktadır. Freud Ödip karmaşasını kendi kişisel analizi sırasında annesine duyduğu arzu ve babasına duyduğu çelişkili duygularıdan bahsetmektedir. Ödip karmaşası ilk olarak basit veya olumlu versiyonuyla yani mitolojide olduğu haliyle karşımıza çıkmaktadır. Fakat Freud bunun bir basitleştirme olduğunu vurgulayarak gerçek deneyimin daha karmaşık bir şekilde ortaya çıktığını belirtmiştir. Şöyle ifade eder 'çocuk çok erken bir yaşta anne memesinden yola çıkan ve bağlanma tipinde bir nesne seçiminin prototip olan, annesine yönelik bir nesne yatırımı geliştirir, babasıyla da onunla özdeşleşme yoluyla hesaplaşır. Bu iki ilişki bir süre yan yana ilerler, ta ki çocuk anneye karşı cinsel istekleri güçlenip, babanın bu istekler önünde bir engel olduğunun algılanmasıyla yani Ödip karmaşası ortaya çıkıncaya kadar. O zaman baba özdeşleşmesi düşmanca bir renk kazanır ve onun annenin hayatındaki yerini alabilmek için babayı ortadan kaldırma dileğine dönüşür. O andan başlayarak babayla ilişkiler çift-değerlidir. En başından beri varolan çift-değerlilik görünür hale gelmiş gibidir. Babaya karşı çift-değerli tutum ve anneye karşı sevgi dolu nesne ilişkisi, oğlan çocuğu için basit, olumlu Ödip karmaşasının içeriğini oluşturur (6)

Daha derin bir araştırma ise olumlu ve olumsuz olmak üzere iki türlü olan ve çocukta bulunan çift-cinsellikten kaynaklanan bütünsel Ödip karmaşasını ortaya koyar; yani oğlan çocuğu yalnız babasına karşı çift-değerli bir tutum alıp buna uygun olarak da annesine sevgi dolu bir nesne seçimi göstermemekte, tersine aynı zamanda kız çocuğu gibi davranarak, babasına sevgi dolu kadınsı bir yaklaşım ve buna koşut olarak da annesine kıskanç- düşmanca bir tutum göstermektedir. Nevrotiklerin bütünsel bir Ödip karmaşası bulunduğunu varsayar. Ödip karmaşasının ortadan kalkmasıyla, içinde dört yöneliş bir anne özdeşleşmesi, bir de baba özdeşleşmesi ortaya çıkartacak şekilde gruplaşır, baba özdeşleşmesi, olumlu karmaşanın anneye yönelik nesne ilişkisini muhafaza ederken, olumsuz karmaşaya ait olan babaya yönelik nesne ilişkisini ortadan kaldırır. Aynı şey gerekli değişiklikler yapılarak anne özdeşleşmesi için de söylenebilinir. Bir bireyde bu iki özdeşleşmenin farklı şiddetlerde belirlenmesi, bu bireyde iki cinsel yönelimden hangisinin ağır bastığını ifade edecektir. Benlik herhalde bu değişim, benin öbür içeriklerine karşı bir benlik ideali yada üstbenlik olarak ortaya çıkar. Üstbenin ben ile ilişkisi böyle baba gibi olmalısının yanısıra böyle baba gibi olamazsın yasağını da içerir. Yani babanın her yaptığını yapamazsın bazıları onun ayrıcalığı olarak kalmalıdır. Ebeveyn özellikle de baba Ödip dileklerinin gerçekleşmesine bir engel olarak gördüğünden, bebeksi ben aynı engeli kendi içinde oluşturarak kendisini güçlendirir. Üstben babanın özelliklerini korur ve Ödip karmaşası ne denli güçlü ise, otoritenin, din eğitiminin, derslerin etkileriyle bastırılması ne denli çabuk olduysa, üstben de sonradan vicdan ya da bilinçdışı suçluluk duyguları halinde benlik üzerinde o kadar şiddetle egemen olacaktır. Üst benlik Ödip karmaşasının mirasçısıdır. Benlik ve ideal arasındaki çatışmaların, gerçek olanla ruhsal olan arasındaki, dış ve iç dünya arasındaki zıtlıkları yansıttığını söyleyebiliriz (4, 5)

TIJSEG

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

Erkek hastaların ruhsal dünyalarında babaların önemi çok büyüktür ve bu önem onların babalıkla ilgili duygularını da geliştirmektedir. Erkeklerden beklenen aile ağacını devam ettirmeleridir ve bu da kendi soyadlarını aktaracak bir kuşakla ancak olabilir. Babalar bu kadar önemli kişilerken babalık psikanalitik literatür içerisinde çok fazla açıklanmamıştır. Bu yüzden Lacan babanın adı kanunuyla bize önemli bilgiler vermektedir. Lacan babanın adı kavramını geliştirmiştir. Babanın adı düşüncenin ve simgesel düzenin anahtarıdır. Lacan'a göre dili oluşturan ve bunu da simgesel düzeni ortaya çıkararak yapan babanın adıdır, babanın anne tarafından adlandırılmasıdır. Babanın adını koyan annedir çünkü annenin düşlemi sayesinde baba, babalık işlevini yerine getirebilir, babanın kabul görebilmesi için annenin, kendi ve çocuk arasına onu bir üçüncü olarak adlandırması gerekmektedir. Lacan'a göre babalık işlevi yasanın aktarımını sağlamaktadır. Yani ensest yasağı. Ensest yasağı oğlu anneye ayni zamandada babayı oğluna yasaklamaktadır. Babalık işlevinin diğer bir unsuru da soyzinciri oluşturma ve döllemedir. Oğlun kendisi gibi dölleyici olmaya hak kazanması, dölleme ve soyzinciri ilişkisi baba-oğlu ilişkisini yeniden ortaya koyacaktır. Yani oğluna yasakları çiğnemeden babası gibi olmanın yolu açılacaktır (7)

BABANIN ADI VE BABALIK İŞLEVİ

Freud, Ödip Karmaşasını kendi otoanalizi sırasında keşfetmiştir ve bunun evrensel intrapsişik bir çatışma, cinsel gelişimin temel düşlemi ve duygusal gelişimin belirleyicisi olduğunu vurgulamıştır. Çalışmalarının başından itibaren temel karmaşanın Ödip Karmaşası olduğundan bahsetmesine rağmen, karmaşanın bu isimle adlandırılması 1910 yılında gerçekleşmiştir. Leonardo Da Vinci hakkında yazmış olduğu makalesinde Freud, babanın ailede olması veya olmaması durumunda kız yada erkek çocuğun annesine yönelik libidinal dürtülerini düzenlemesinde ne kadar önemli bir role sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu libidinal dürtülerin çocuk yaklaşık 3 yaşında iken ortaya çıktığını söylemiş ve bu yaş çocuğunun karşı cinsiyetteki ebeveyiniyle özel bir ilişki istediğini bu durumun da kendisini ayni cinsiyetteki ebeveynle bir rekabet ilişkisi içerisine soktuğunu yazmıştır. (8)

Cinsiyet farklılıklarının önemli olduğunu vurgulayan Freud, kız ve erkek çocuklar için sonuçlarının aynı olmadığını vurgular. Çocuk cinselliği üzerine yazmış olduğu makalede, Freud her iki cinsiyetteki çocukların hem kadının hem de erkeğin yapılanmalarının farklılığını vurgulayarak kız çocuklar kastrasyonu bir gerçek olarak algılarken, erkek penisi olduğuna inandıklarını savunmuştur 1920'de çocuk cinselliği üzerine olan kuramını yeniden gözden geçirir. Oral ve anal organizasyonların yanına bir de üçüncü bir dönem olan fallik dönemi ekler. Bu dönemde çocuk her iki cinsiyet için tek bir cinsel organın olduğunu, erkek cinsel organının önemli olduğunu fakat bunun phallus diye nitelendirilmesi gerekliliğini öne sürer. Fallik dönemin öneminin kastrasyon tehdidi ile bastırıldığını öne sürer. Ayni makalede kız ve erkek çocuklar için ruhsal çocuklar bunun olabilme olasılığının korkusunu kabul ederler. Erkek çocukta kastrasyon tehdidi Ödip karmaşasını sonlandırırken kız çocukta kastrasyon Ödip karmaşasını başlatır. Kadın cinselliği isimli makalesinde pre-oedipal dönemin her iki cinsiyet için önemli olduğunu keşfeder. Freud, yazılarında babanın olumlu yönü üzerinden çok korkulan, kastre eden baba üzerinde durmuştur. Özellikle Pre-oedipal babayla ilgili rolleri belirleyen, Freud'un kuramında pre-oedipal baba aşk ve özdeşimin erken nesnesi, benlik ideali, bilgi, kıskanılan nesne, tanrısal güçlü tümgüçlü birey, koruyucu ve kastratif otorite figürü olarak anlatılmıştır. Bunların yanısıra Freud babaya bakım veren kişi rolünü de anneye de destek olan kişi rolünü vermiştir. Özellikle Küçük Hans vakasında Freud, 'çocukta duygu çatışmasına yol açan onun şimdi, bir rakip olarak nefret ettiği, ama bir zamanlar sevdiği ve yine de sevmesi gerekli, kendisine örnek, oyun arkadaşı ve ilk yıllarda bakıcı olan babanın durumu budur' diyerek babanın sadece olumsuz özdeşim kurulan kişi değil, olumlu özdeşim kurulan ve hatta bakım veren kişi olarak görüldüğünü de ifade etmiştir. (9)

Melenie Klein çocuğun annenin bedeni veya rahmiyle kurmuş olduğu ilk ilişki üzerine yoğunlaşır. Anne çocuk arasında ilk aylarda gelişen ikili ilişki, pregenital dönemde Ödip karmaşası ve üstbenlik gelişiminden bahseder. Klein Ödip karmaşasının sütten kesmeyle birlikte başladığını iddia eder.

Copyright © Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

Klein'ın düşüncesine göre Ödip karmaşası annenin bedeninden ve içeriklerinden tetiklenerek ortaya çıkar. Libido gelişiminin anal-sadistik döneminde yaklaşık 2 yaş civarında, kız ve erkek çocuklar annenin bedenine ve içeriklerine ilgi duymaya başlarlar, başlangıçta atıklar, daha sonra kısmi objeler olarak, bebekler, göğüs ve penis gibi farklılaşırlar. Bu dönemdeki çocuk annenin bedeninin zenginliklerle dolu olduğunu düşlemler ve onunla özdeşim kurar. Ödip karmaşasının bir kısmıda çocuğun babanın penisinin annenin bedeninin içerisinde olduğunu düşlemlemesidir. Erkek çocuk babanın penisini yok etmek ister böylece annenin bedenine sahip olabilir. Kız çocuk da babanın penisine sahip olabilmek için annenin bedeniyle özdeşim kurar. Bu birleşmiş ebeveyinsel figür – annenin babanın penisinin sürekli içinde olması düşlemi- her iki cinsiyet için de endişe kaynağıdır. Klein'a göre Ödip karmaşasının pregenital dönemi anne merkezlidir. Bu dönemde babayla olan ilişki hem kız hem erkek çocuk için anneye sahip olduğu için kıskançlık, rekabet içermektedir. (10,11)

Bion Ödip karmaşasını iki farklı yönde genişletir. Birincisi mitteki Sphinx'in önemi ki bu insanoğlunun kendi hakkındaki merakını simgelemesi ve ikincisi de insanoğlunun bütün kibiriyle ne pahasına olursa olsun gerçeği araması. Ödip miti psişik gerçeklikteki bilginin kaynağıdır. Bu bilgi çocuğa ebeveyinleri arasındaki ilişkiyi anlamasına yardımcı olup gerçekliğe uyumunu sağlar. Eğer bu gerçekle başedilemezse haset, açgözlülük ve sadisim ortaya çıkar ve ebeveyinlere karşı yıkıcılık oluşur. Bion psikotik ve ciddi sınır patoloji vakalarında içsel bir Oedipal çiftin olmadığını bulmuş ve bu durum da deneyimlerden öğrenme ve düşünce kapasitelerini bozmuştur. (10,11)

Winnicott'un psikanalize katkısı çocuk gelişimi alanında daha yoğundur. Bebek ve annesel bakım birliktedir ve bir bütün oluştururlar demektedir. Winnicott yeterince iyi anne kavramından bahsederken anne ve çocuğu bir arada tutan kişinin baba olduğunu vurgular. Yani annenin yeterince iyi bir anne olmasının koşulu babanın her ikisini de kapsayan olması yolundan gçmektedir. Klein gibi Winnicott'un kurama katkısı anne merkezlidir. Bebek hayatta kalabilmek için annenin ilgisi ve sevgisine bağımlıdır. Anne de bebeğe ilgi ve sevgi verebilmek için babaya ve babanın desteğine ihtiyaç duymaktadır. Psikanalitik kuramda Lacan ile birlikte Freud'a bir geri dönüş yaşanmıştır. Lacan ve Freud arasında temel farklılıklar bulunmaktadır. Lacan'a göre bilinçdışı dil gibi yapılanmaktadır ve baba dil sisteminin kanununu baba belirlemektedir. Bu kanunla birlikte anne ve çocuk arasındaki yanılsamalı birlikteliği baba ayırmaktadır. Dil, Ben ve Ötekini ayırandır demektedir. (10,12)

Lacan'a göre düşünmeyi sağlayan, dili oluşturan ve bunu da simgesel düzeni ortaya çıkararak yapan babanın adıdır. Babanın kim olduğuna yönelik şüphe yararlı bir şüphedir, ve Ödipal öznede düşünceye yol açar ve baba bir şüphe nesnesi olarak düşünceyi zorunlu kılar. (11) Babanın adını koyan ise annedir çünkü annenin düşlemi sayesinde baba, babalık işlevini yerine getirebilir, babanın kabul görebilmesi için annenin, kendi ve çocuk arasına onu bir üçüncü olarak adlandırması gerekmektedir. Babalık işlevi yasanın aktarımını sağlamaktadır. Yasanın aktarımı kültürel yani grubun yasası, hukuki çatı, soyzinciri ve akrabalık ilişkileri bakımından ensest yasağıdır. Baba oğula hem anne hem de baba ile olan ensest yasağını getirmektedir. Babalık işlevinin diğer bir unsuru olan ise soyzinciri oluşturma ve döllemedir. Oğlun kendisinin de dölleyici olmaya hak kazanmasıyla, dölleme ve soyzinciri ilişkisi baba-oğul ilişkisini yeniden ortaya koyacaktır. Böylece oğula yasakları çiğnemeden babası gibi olma hakkı tanınacaktır.

Bernard Penot çocuğa karşı babalık rolü oynayan ile dölleyen erkek işlevinin birbirinden ayrıldığını söylemektedir. Babalık işlevi bir tür toplumsal- simgesel işlev olarak tanımlanmaktadır. Ancak babalık işlevinin karmaşık bir işlev olduğu kabul edilmekte ve açıklayabilmek için yine Lacan'ın tarifine dönmek gerekmektedir. Gerçek düzlem, imgesel düzlem ve simgesel düzlem. Simgesel baba aslında bir kimliğin kaynağını göstermektedir ve gerçek simgesel baba ölü babadır, yani baba veya anne ailesinden bir atadır. İmgesel baba ise, herkesin düşlemlerinde ortaya çıkan ruhsal bir imgedir, iyilik ve güvenlik sağladığı varsayılan idealize edilmiş bir tasarımdır. Gerçek baba ise fiziksel boyutta müdehale biçimiyle kendini gösterir yani anne ve çocuk arasındaki ayrımı sağlayan kişidir. (13)

TIJSEG

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

Feminist kuramın gelişimiyle birlikte toplumsal yapı da değişiklikler göstermiştir. Sadece feminist kuram değil yapay üreme teknolojileri, aile yapısındaki değişimlerle birlikte tek ebeveyinli ailelerin oluşması, boşanmanın daha kabul edilebilir süreç olarak kabul edilmesi babaların çocuk gelişimdeki yeri konusunda kuramlarda da değişikliklere yol açmıştır. Günümüzde babalar döllenmeden itibaren başlayan süreçte çocukların yanında olmayabiliyorlar. Diğer taraftan yapay üreme teknolojileriyle birlikte bekar anneler de çocuk sabihi olabilmekte, taşıyıcı annelik veya homoseksüel çiftlerin çocuk sahibi olabilmelerinden dolayı gerçekte olmayan babalar özellikle psikanalitik teorinin ilgisini çekmektedir. Bunun yanısıra psikanalitik kuram incelendiğinde bu konuda yapılan çok fazla araştırma ve literatür de bulunmamaktadır. Psikanalitik kurama göre gerçek babanın fiziksel veya duygusal olarak olmadığı durumlarda bile her zaman babanın içsel bir resmi veya tasarımı bulunmaktadır. Baba içsel dünyada bir obje olarak var olmaktadır.

İntrapsişik babanın oluşumu çok karmaşık bir süreçtir ve doğuştan var olan bilgilere dayanılarak çocuk tarafından oluşturulur. Bu intrapsişik babanın oluşumunda annenin gerçek babayla ilişkisi, annenin içselleştirdiği baba ve çocuğun babayla gerçek ilişkisi önemli rolleri paylaşırlar. (10) Birçok yazar annenin nesne ilişkilerinde ilk temel kişi olduğunu vurgularken Gaddini'nin bakış açısı biraz farklılık göstererek babanın dış dünyadan gelen ilk nesne olduğunu söyler. Anneyle kurulan nesne ilişkilerinde anne ve çocuk arasındaki ilişki çocuğun anneyle kendini bir bütün olmasından dolayı ilktir fakat baba dış dünyadan çocuğun içsel dünyasına giren ilk kişidir. Ve baba aslında dış dünyayla kurulan ilk nesne ilişkilerini de sembolize eder. Gaddini bu görüşü dile getirirken babanın da ikinci olduğunu ve annenim tasarımının çocukta oluşumundan birkaç hafta sonra oluştuğunu da kabul eder. (11)

Freud ve Klein, babanın penisiyle ilgili doğuştan var olan bir bilgiye sahip olunduğunu varsayarlar. Daha sonra gelen psikanalistler de meme, penis ve ebeveyinsel çiftin bilgisinin bilgisinin çocukta önceden var olması babanın tanınmasınıve bununla birlikte çocuğun babayla olan deneyimi de babanın intrapsişik olarak oluşmasına neden olur derler. (10,11)

Davids içselleştirilmiş anne ve içselleştirilmiş babanın iki ayrı obje olduğunu savunur. İçselleştirilmiş anne bakım veren, rahatlatan bebeğin ihtiyaçlarını karşılarken baba bebeğin hazzı ertelemesi için gereken sınırın oluşmasında ve gerçeği değerlendirmesinde önemlidir. Baba anne ve çocuk arasında konumlanır. Julia Kristeva'nın imgesel baba konusundaki görüşleri ise annenin aşkı için ayna, çocuğun döllenmesiyle ilgili ilişkiler ve annenin rahmiyle ile olan ilişkilerle bağlantılıdır doğrultusundadır. İmgesel baba çocuğa sembolik düzeye geçmesi için gereken desteği sunar. Bu annenin bedeninden, annenin arzusuna ve annenin aşkına bir harekettir. (14)

Şu önemli soru akla geliyor. ' İntrapsişik baba gerçek baba mı olmalıdır?' Izzard ve Barden göre annenin kendi babasıyla olan ilişkisi ve ruhsal dünyanın erkeksi kısmı bebeğe babanın rolünü aktarır. Bu görüşe ek olarak McDougall annenin bir üçüncünün olması ve olmaması durumunda da bebeği taşıdığını söylemektedir. Bu görüşü destekler nitelikteki gözlemler II. Dünya Savaşı sırasında çocuk evlerinde yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Bu araştırmalarda gerçek babanın olmadığı durumlarda bile çocukların çocukların babayı içselleştirdikleri görülmüştür. Babalarını hiç görmeyen çocuklar bile babanın bir imgesini düşlemleyebiliyorlardı. Bu nedenlerden ötürü Davids bir çocuğun erken çocukluk dönemini içselleştirilmiş bir baba olmadan geçmesinin mümkün olamayacağını vurguluyor. Bu noktada normal gelişim için bu söylenebilinirken Limentani'nin vajina adam tezi sorgulanmalıdır. (10,11) Limentani cinsel sapkınlıklar yani psikopatoloji konusunda yapmış olduğu bu katkı aktarım materyalinde babanın yokluğu idi. Chasseguet-Smirgel cinsel sapkınların kuşaklar arası farkı inkar ettiklerini ve babanın rolünü küçümsediklerini vurgulamıştır. Kendilerini annenin arzusunun nesnesi olarak görmektedirler.

Lacan da bu noktada içselleştirilmiş bir babanın olmamasının psikoza neden olduğunu vurguladığını unutmamak gerekmektedir. Limenati'ye geri dönecek olursak vajina adamın bulduğu çözüm

homoseksüelliğe karşı bir savunma değil, bir kadınla kurulan özdeşimin yarattığı ilkel kaygı durumuna çözümdür. Yani vajina adam babanın fiziksel olarak olmadığı, anne-bebek ilişkisine geri döner ya da o noktada kalır demektedir. 'Vajina adam' kavramında bu kastrasyon karmaşası ve sembolik bir baba figürü yoktur. 'Vajina adam' olarak tanımlanan erkekler kadınla özdeşleşme ile işlevsellik gösterirler, sınırları yoktur, benlik imgeleri zayıftır, altta yatan temel intikam ve kıskançlık duyguları vardır. (10)

Sonuç

Babalık kavramını sadece dölleyen olarak işaretlemek mümkün değildir. Unutulmaması gerekir ki baba ensest yasağını koyan, kuşaklar arası farklılıkların ortaya çıkmasını sağlayan, soyun devamını getiren temel kişidir. Cemal Süreyya'dan birkaç dize babalığın en iyi anlatımlarındandır.

sizin hiç babanız öldü mü?
benim bir kere öldü kör oldum
yıkadılar aldılar götürdüler
babamdan ummazdım bunu kör oldum....

KAYNAKÇA

1- Mack-Brunswick, R., The Pre-oedipal Phaseof the libido Development, Psychoanalytic Quarterly, IX, 1940
2- Jacobson, E., Development of the Wish for a child in Boys, Psychoanalytic Studies of Child, Vol: 5, 1950
3- Manninen, V., For the Sake of Eternity, Scand. Psychoanal. Rev., Vol:16, 1993
4- Laplanche, J., Pontalis, J.B. , The Language of Psychoanalysis, The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, 1973.
5- Sigmund Freud, Three Essays on Sexuality, The Standart Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol. VII, 2001.
6- Sigmund Freud, Haz İlkesinin Ötesinde Ben Ve İd, Metis Yayınları, 2001.
7- Talat Parman, Babalar, Mahrem Yabancılar, Psikanalitik Denemeler, Bağlam Yayınları, 2004.
8- Sigmund Freud, A Special Type of Choice of Object Made By Men (Contributions to the Psychology of Love I), The Standart Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol. XI, 2001 .
9- Sigmund Freud, Psikanaliz Ve Uygulama, Say Yayınları, 1991.
10- Judith Trowell, Alicia Etchegoyen, The Importance of Fathers, A Psychoanalytic Re-Evaluation, Brunner-Routledge, 2002.
11- Dorothea Kay Stone, The Forgotten parent: The father's contribution to the infant's development during the pre-oedipal years, Auckland university of Technology, 2008.
12-Talat Parman, Babalar, Mahrem Yabancılar, Psikanalitik Denemeler, Bağlam Yayınları, 2004.
13- Bernard Penot, Bir Psikanalistin Bugün Babalık İşlevi Üzerine Söyleyebileceği Ne Olabilir?, Yalnızlık, Psikanaliz Yazıları 3, Bağlam Yayınları, 2001.
14- Kelly Oliver, Review: Kristeva's Imaginary Father and The Crisis in the Paternal Function, Diacritics, Vol, 21, No 2-3, A Feminist Miscellany, 1991.

Extended Abstract

Fatherhood can not be counted just as fertilization process of the ovum. To have a baby, the impregnate a woman in fact is a big step taken from the man as being a man and transform to a father. Also the desire to have a baby is also present in man's psychic world as a archaic phantasy. On the road of transformation of a man to a father in fact consists of too many changes since the childhood of a boy. In order to explain the term fatherhood, in this study child desire in a boy, the transition of fatherhood, the name of father and the function of father is going to be explained. The desire to have a baby for both sexes starts before the Oedipal stage. Although the development for boys and girls starts the same at the begining but after the realization of sex differences, the way of development differs from each sex. After the discovery of vagina castration complex will be activated for boys that results the phallic identification with the father another milestone in the development of boys is that the giving up the phantasy of feminine cenception of a baby and instead giving a baby to his woman make her a mother will lead the way to his fatherhood. To having a baby for a man is satisfaction in the

means of omnipotence and narcisism also but most importantly şs the feeling of immortality. Their own fathers plays an important role in the transmission of fatherhood. In the psychic life of a man fathers have a distinct importance. This importance develops the feelings of fatherhood. Expectation from a man is to continue their family tree. This can be possible only with if they form a new generation to pass their family name lacan suggest the name of father and to be the desire object of mother, to be present in the phantasies of mother, father will be placed in between the mother child dyad. Fatherhood will form the generations and put the incest phrobition. This phrpbition not only phrobits the mother to the boy but also phrobits the boy to the father from this phrobition the boy will have the right to be as his father without breaking any law. Although Freud and other psychoanalysts differs in some ways all of them describes father as a rule maker and also a protector. Freud describes pre-oedipal father as the object of love and archaic identification, ego ideal, knowledge, omnipotent protector and castrative autohority figure. But with regard of all of this the father with the mother is a caregiver also< father will be the sample, play mate and care-giver especially in the first years to the child and positive identification object as mentioned in Little Hans case. Klein proposed that for both sexes because of the relation with mother fathers are jealousy and competition object. Bion sees oedipal complex as a information source in psychic reality and in the absence of oedipal couple in psychic reality leads to severe psychopathologies. Winnicott emphasis that father is holding mother-child dyad together. On the other hand the man who plays the father role and fecunder is seperated from each other according to Penot. The fatherhood is a societal and symbolic function. In order to describe fatherhood we must return to Lacan's descriptions. Real, İmaginative and Symbolic functions< symbolic father signifies an identity and real symbolic father is the dead father, in means of an ancestor e,ther from the mother's or the father's family. Ideal father is presents in everybodies phantasy and he is a psychic image who presents goodness and safety< real father on the other hand is the real physical father eho seperates mothe from child. Fatherhood cannot be seen as afertilization process. Fatherhood is a complex and a long standing process.

TIJSEG

TIJSEG

ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

THE STUDY OF SOME OF THE CHANGES OCCORDING TO SOLVING THE CONFLICT OF FIRST YEAR SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Dr. Serkan MUTLUOĞLU
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC
palamut.palamut@hotmail.com

ÖZET
Bu araştırmanın amacı 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışlarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Girne'deki ortaöğretim 6. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma evreni olarak seçilmiştir. Seçkisiz ve tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen %44,8'i (n=56) kız ve %55,2'si (n=69) erkek olmak üzere toplam 125 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Koruklu (1998) tarafından geliştirilen, saldırganlık boyutunun Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,64 ve problem çözme boyutunun Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,66 olan Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde araştırmanın amaçları doğrultusunda aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis hesaplanmıştır. Bu araştırmada önem düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Araştırmanın sonucunda 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışı saldırganlık puanları cinsiyete, kitap okuma ve bilgisyar başında zaman geçirme süresine göre anlamlı farklılık gösterirken, tv izleme ve oyun oynama sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği; problem çözme puanları ise cinsiyete ve kitap okuma suresine göre anlamalı farklılık gösterirken, tv izleme, oyun oynama ve bilgisayar başında zaman geçirme süresine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.
Anahtar kelimeler: Çatışma, Çatışma Çözme Davranışı, 6.sınıf öğrencileri

ABSTRACT
The importance of this research is to study some of the changes of solving the conflict of first year secondary school students. Girne's first year secondary school students was chosen as the Project region. The examples of simple random sampling and scale methods showed a 44,8%(n=56) girls and 55,2%(n=69) boys which meant that a totalof a 125 students were included in the research. The cronbach alpha source used by Koruklu(1998) to develop aggressive scales 0,64 and a problem solving cronbach scale 0,66 to Determine The behaviour Of Determination Conflicts Scales(DTBODCS) was used. The importance of the analysis of the source was to arithmetize the average T-test and the one way varyance analysis (ANOVA) and Krukal-Wallis calculation. The impotance level of this research is 0,05. As a result the conflict resoluion behavior aggression scores of first year students in secondary schools depend on gender , the family in which the student lives with , the duration of reading and the amount of time in which a child spends on the computer showed signifigant differances whilst the duration of watching TV and playing outdoor games didn't show any signifigant differances ; whilst the problem solving points depended on the gender and duration of reading of a student showing important differances , outdoor games , watchig TV and the duration of time spent on the computer did not show any important differances.
Key words: Conflict,conflict resolution behaviour ,first year secondary school students

GİRİŞ

Son zamanlarda okullarda öğretmenleri, velileri ve okul idaresini en çok meşgul eden konulardan biri de yaşanan çatışmalardır. Çatışma, iki ya da daha fazla kişinin isteklerinin birbiriyle uyuşmaması sonucunda ortaya çıkan anlaşmazlıktır (Mourer, 1991). Çatışma en az iki taraf arasında, değer, fikir, inanç, ilgi, algı, kültürel faktörler, sosyal roller, ihtiyaçlar, iletişim becerileri yönünden farklılıklar olduğu durumlarda yaşanabilen, gerilim, engellenme, rekabet, değişiklik ve müdahaleler sonucunda yaşanan durumlardır (Kavalcı, 2001). İnsanın olduğu her yerde, bir başka deyişle toplumsal etkileşimin olduğu her yerde doğal olarak çatışma ortaya çıkmaktadır (Açıkgöz, 1996). Çatışma çözme, tarafların başarılı bir sonuç elde edilinceye dek aynı fikirde olmadıkları, konu ya da durum üzerinde çalışma süreci olarak tanımlanmaktadır (Sweeney ve Carruthers, 2006). Önceleri kişilerarası çatışmalar yıkıcı olarak ele alınırken daha sonra bu duruma olumlu bir bakış açısı oluşmuştur. Çünkü

çatışmalar taraflar arasında güç dengesini sürdürme, probleme yaratıcı çözüm yolu bulma gibi bazı olanaklar sağlar (McFarland, 1992).

Çatışma çözme davranışları, bireylerin yaşadıkları çatışmaları çözmek için gösterdikleri tepkilerdir. Bunlar genellikle kaçma, saldırganlık (kavga etme) ve işbirliği (problem çözme) şeklinde üçe ayrılmaktadır (Öner, 2000). Araştırmacılar, öğrencilerin okul ortamında; sınıfta, bahçede, serviste, derste ya da oyun oynarken çatışmaya girebildiklerini ve bu çatışmaları genellikle sözel ya da fiziksel saldırıda bulunarak çözmeye çalıştıklarını belirtmektedirler (Johnson ve Johnson, 1995; Johnson ve Johnson, 2000; Bemak ve Keys, 2000). Çatışma durumunda tarafların, fiziksel ya da sözel saldırıda bulunma gibi olumsuz çatışma çözme yollarını kullanmaları çatışmanın sonuçlarının, her iki taraf için de yıkıcı olmasına neden olmaktadır. Oysa ki çatışmalar yapıcı bir biçimde sonuçlandığında, çatışma yaşayan kişiler olumlu bir değişim ve gelişim yaşayabilmektedir (Johnson ve Johnson, 2000). 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, 2006).

Öğrencilerin çatışmalara gösterdikleri tepkileri inceleyen çalışmalar, öğrencilerin bir çatışma durumunda, problem çözme ve uzlaşma-işbirliği yöntemlerinden daha çok, öğretmenden yardım isteme, kavga etme ya da kaçma davranışlarında bulunduklarını göstermiştir (Haar ve Krahe, 1999; Stevens, 2003). Çatışma insanın olduğu her yerde vardır. Çatışmadan kaçınamayız. Çatışma ne olumlu ne de olumsuz bir durumdur. Çatışmaları çözme için tercih edilen stratejiler sonucun yapıcı veya yıkıcı olmasına yol açmaktadır. Çatışmaların yıkıcı bir şekilde sonuçlanması öğrencilerin güvenli bir ortamdan yoksun bir şekilde eğitim almasına ve okul başarısının düşmesine yol açmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, 6. sınıf öğrencilerinin bazı değişkenlere göre çatışma çözme davranışlarının benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesini sağlayarak bu alanda yapılacak olan geliştirme çalışmalarına kaynaklık edeceği düşünülmektedir

Araştırmanın Amacı
Bu araştırmanın amacı 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışlarını bazı değişkenler açısından incelemektir.

Araştırmanın Problem Cümlesi
Araştırmanın problem cümlesi "Ortaöğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışları bu araştırma kapsamında incelenen değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:
Ortaöğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışı saldırganlık alt ölçeği puanları;
1. cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. ders harici günde kitap okuma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. günde tv izleme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. günde dışarıda oyun oynama süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. günde bilgisayar başında zaman geçirme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Ortaöğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışı problem çözme alt ölçeği puanları;
6. cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. ders harici günde kitap okuma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. günde tv izleme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. günde dışarıda oyun oynama süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

10.günde bilgisayar başında zaman geçirme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeline uygundur. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2006; McMillan, Schumacher, 1993).

Evren ve Örneklem

Girne'deki ortaöğretim 6. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma evreni olarak seçilmiştir.. Seçkisiz ve tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen %44,8'i (n=56) kız ve %55,2'si (n=69) erkek olmak üzere toplam 125 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ): Koruklu (1998) tarafından geliştirilen ölçek 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışlarını belirlemeye yöneliktir. Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği 24 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek çatışma çözme davranışlarını iki boyutta değerlendirmektedir. Bu boyutlar saldırganlık ve problem çözmedir. Puanlama 1-"hiç uygun değil", 2-"biraz uygu", 3-"uygun", 4-"çoğunlukla uygun", 5-"çok uygun" biçiminde yapılmıştır. Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği'nde yer alan saldırganlık boyutu için 0,64 ve problem çözme boyutu için 0,85 güvenirlik katsayıları elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları saldırganlık için 0,85, problem çözme için ise 0,83'tür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde araştırmanın amaçları doğrultusunda aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis hesaplanmıştır. Bu araştırmada önem düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi "Ortaöğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışı saldırganlık alt ölçeği puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Cinsiyete göre saldırganlık alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi yapılan t-testi sonucunda 6.sınıf öğrencilerinin saldırganlık alt ölçeği puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır ($t_{(123)}$=5,182 p>0,05). Ortaöğretim 6. sınıf erkek öğrencilerinin saldırganlık alt ölçeği puan ortalamaları ($\bar{x}$=34,072), kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{x}$=23,714) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 1. Ortaöğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Davranışı Saldırganlık Alt Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	56	23,714	10,266	123	5,182	0,001
	Erkek	69	34,072	11,755			

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

Araştırmanın ikinci alt problemi " Ortaöğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışı saldırganlık alt ölçeği puanları kitap okuma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin ders harici günde kitap okuma süresine göre saldırganlık alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi yapılan (ANOVA) testi sonucunda öğrencilerin kitap okuma süresine göre saldırganlık alt ölçeği puanları anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır.
Öğrencilerin saldırganlık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olan grupları belirleyebilmek amacıyla verilere LSD anlamlılık testi uygulanmıştır. LSD anlamlılık testi sonucunda anlamlı farkın hiç kitap okumayanlarla kitap okuyan gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Hiç kitap okumayanların saldırganlık puanları günde farklı sürelerde kitap okuyan gruplardan daha yüksektir.

Tablo 2. Ortaöğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Davranışı Saldırganlık Alt Ölçeği Puanlarının Günde Ders Harici Kitap Okuma Süresine Göre F-Testi Sonucu

		n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kitap okuma süresi	Hiç okumuyor (a)	20	37,3000	10,75125	3 121 124	3,981	0,010	a-b* a-c* a-c* a-d*
	1 saatten az (b)	42	29,2143	11,98685				
	1-2 saat kadar (c)	36	26,1389	9,91147				
	2 saatten fazla (d)	27	28,3333	14,30707				

Lehte fark*

Araştırmanın üçüncü alt problemi " Ortaöğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışı saldırganlık alt ölçeği puanları günde tv izleme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin günde tv izleme sürelerine göre saldırganlık alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.
Tablo 3'te görüldüğü gibi yapılan (ANOVA) testi sonucunda öğrencilerin günde tv izleme sürelerine göre saldırganlık alt ölçeği puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3. Ortaöğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Davranışı Saldırganlık Alt Ölçeği Puanlarının Günde Tv İzleme Süresine Göre F-Testi Sonucu

		n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
T V izleme süresi	Hiç izlemiyor(a)	5	32,400	14,656	3 121 124	0,848	0,470	-
	1 saatten az izliyor (b)	26	26,538	10,343				
	1-2 saat kadar izliyor (c)	58	29,344	13,232				
	2 saatten fazla izliyor (d)	36	31,250	11,482				

Araştırmanın dördüncü alt problemi " Ortaöğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışı saldırganlık alt ölçeği puanları günde dışarıda oyun oynama süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin günde dışarıda oyun oynama sürelerine göre saldırganlık alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 4'te görüldüğü gibi yapılan (ANOVA) testi sonucunda öğrencilerin günde dışarıda oyun oynama süresine göre saldırganlık alt ölçeği puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

TIJSEG

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

Tablo 4. Ortaöğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Davranışı Saldırganlık Alt Ölçeği Puanlarının Günde Oyun Oynama Süresine Göre F-Testi Sonucu

		n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Oyun oynama süresi	Hiç oynamıyor	13	29,076	17,036	3 121 124	1,912	0,131	-
	1 saatten az oynuyor(b)	40	26,375	11,623				
	1-2 saat kadar oynuyor (c)	46	29,826	11,742				
	2 saatten fazla oynuyor (d)	26	33,615	10,423				

Araştırmanın beşinci alt problemi "Ortaöğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışı saldırganlık alt ölçeği puanları günde bilgisayar başında zaman geçirme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin günde bilgisayar başında zaman geçirme süresine göre saldırganlık alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 5'te görüldüğü gibi yapılan (ANOVA) testi sonucunda öğrencilerin günde bilgisayar başında zaman geçirme süresine göre saldırganlık alt ölçeği puanları anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır.

Öğrencilerin saldırganlık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olan grupları belirleyebilmek amacıyla verilere LSD anlamlılık testi uygulanmıştır. LSD anlamlılık testi sonucunda anlamlı farkın 2 saatten fazla bilgisayar başında zaman geçirenlerle diğer gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Günde 2 saatten fazla bilgisayar başında zaman geçirenlerin saldırganlık puanları daha az zaman geçirenlerden ve hiç kullanmayanlardan daha yüksektir.

Tablo 5. Ortaöğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Davranışı Saldırganlık Alt Ölçeği Puanlarının Günde Bilgisayar Başında Zaman Geçirme Süresine Göre F-Testi Sonucu

		n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Bilgisayar başında zaman geçirme süresi	Hiç (a)	20	26,900	10,784	3 121 124	2,829	0,041	d-a* d-b* d-c*
	1 saatten az (b)	40	28,125	13,210				
	1-2 saat kadar (c)	42	28,333	11,340				
	2 saatten fazla (d)	23	35,913	11,692				

Lehte fark*

Araştırmanın altıncı alt problemi "Ortaöğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışı problem çözme alt ölçeği puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Cinsiyete göre problem çözme alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 6'da görüldüğü gibi yapılan t-testi sonucunda 6.sınıf öğrencilerinin problem çözme alt ölçeği puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır ($t_{(123)}$=2,249 $p<0,05$). Ortaöğretim 6. sınıf kız öğrencilerinin problem çözme alt ölçeği puan puan ortalamaları ($\bar{x}$=49,017), erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{x}$=45,362) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

TIJSEG

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

Tablo 6. Ortaöğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Davranışı Problem Çözme Alt Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	56	49,017	7,779	123	2,249	0,026
	Erkek	69	45,362	9,936			

Araştırmanın yedinci alt problemi " Ortaöğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışı problem çözme alt ölçeği puanları kitap okuma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin ders dışı günde kitap okuma süresine göre problem çözme alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 7'de görüldüğü gibi yapılan (ANOVA) testi sonucunda öğrencilerin kitap okuma süresine göre problem çözme alt ölçeği puanları anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır.

Öğrencilerin problem çözme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olan grupları belirleyebilmek amacıyla verilere LSD anlamlılık testi uygulanmıştır. LSD anlamlılık testi sonucunda anlamlı farkın hiç kitap okumayan ve 1 saatten az okuyanlar ile 1-2 saat okuyanlar ve 2 saatten fazla kitap okuyan gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. 1-2 saat ve 2 saatten fazla kitap okuyanların problem çözme becerileri hiç okumayan ve 1 saatten az okuyanlardan daha yüksektir.

Tablo 7. Ortaöğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Davranışı Problem Çözme Alt Ölçeği Puanlarının Günde Ders Harici Kitap Okuma Süresine Göre F-Testi Sonucu

		n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kitap okuma süresi	Hiç okumuyor (a)	20	41,150	7,379	3 121 124	6,871	0,001	a-c* a-d* b-c* b-d*
	1 saatten az (b)	42	44,976	11,362				
	1-2 saat kadar (c)	36	50,666	6,436				
	2 saatten fazla (d)	27	49,592	6,669				

Lehte fark*

Araştırmanın sekizinci alt problemi " Ortaöğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışı problem çözme alt ölçeği puanları günde tv izleme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.
Öğrencilerin problem çözme becerilerinin günde tv izleme süresine göre annelerinin eğitim durumlarına göre problem çözme alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis Test uygulanmıştır. Tablo 8'de görüldüğü gibi yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda öğrencilerin günde tv izleme süresine göre problem çözme alt ölçeği puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 8. Ortaöğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Davranışı Problem Çözme Alt Ölçeği Puanlarının Günde Tv İzleme Süresine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Günde tv izleme süresi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Hiç izlemiyor	5	92,20	3	6,493	0,090	-
1 saatten az	26	63,73				

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

1-2 saat kadar	58	66,34				
2 saatten fazla	36	53,03				

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi " Ortaöğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışı problem çözme alt ölçeği puanları günde dışarıda oyun oynama süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin günde dışarıda oyun oynama sürelerine göre problem çözme alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.
Tablo 9'da görüldüğü gibi yapılan (ANOVA) testi sonucunda öğrencilerin günde dışarıda oyun oynama süresine göre problem çözme alt ölçeği puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 9. Ortaöğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Davranışı Problem çözme Alt Ölçeği Puanlarının Günde Oyun Oynama Süresine Göre F-Testi Sonucu

		n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Oyun oynama süresi	Hiç oynamıyor	13	44,307	11,564	3 121 124	1,015	0,388	-
	1 saatten az oynuyor(b)	40	48,300	8,410				
	1-2 saat kadar oynuyor (c)	46	47,608	8,734				
	2 saatten fazla oynuyor (d)	26	45,269	9,804				

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin günde bilgisayar başında zaman geçirme süresine göre annelerinin eğitim durumlarına göre problem çözme alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis Test uygulanmıştır. Tablo 10'da görüldüğü gibi yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda öğrencilerin günde bilgisayar başında zaman geçirme süresine göre problem çözme alt ölçeği puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 10. Ortaöğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Davranışı Problem Çözme Alt Ölçeği Puanlarının Günde Bilgisayar Başında Zaman Geçirme Süresine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Bilgisayar başında zaman geçirme süresi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Hiç	20	70,03	3	3,423	0,331	-
1 saatten az	40	65,36				
1-2 saat kadar	42	63,90				
2 saatten fazla	23	51,13				

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın sonucunda ortaöğretim 6. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışı saldırganlık ve problem çözme alt ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkeklerin saldırganlık düzeyleri kızlardan daha yüksek iken kızların problem çözme puanları erkeklerden daha yüksektir. Efilti (2006), Yaşankul (2007), Rehber (2007), Öz (2007), Kılıçaslan (2009) yaptıkları araştırmada da saldırganlığın cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın Karataş (2005) ve Ağlamaz (2006) saldırganlığın cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Problem çözme bakımından Filiz (2009) cinsiyete göre anlamlı farklılık bulurken, Şahin (1999) fark olmadığını saptamıştır. İlgili literatür incelendiğinde araştırmanın cinsiyete göre saldırganlık ve problem çözme sonucunu hem destekleyen hem de desteklemeyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

6.sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanları hiç kitap okumayanlarla, farklı süreler kitap okuyanlar arasında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Öğrencilerin günde tv izleme sürelerine göre saldırganlık puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yavuz (2007) ise yaptığı araştırmada öğrencilerin saldırganlık puanlarının tv izleme sürelerine göre anlamlı olarak farklılaştığını saptamıştır.

Öğrencilerin günde dışarıda oyun oynama sürelerine göre saldırganlık puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin bilgisayar başında zaman geçirme sürelerine göre saldırganlık puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Günde 2 saatten fazla bilgisayar başında zaman geçirenlerin saldırganlık puanları 1 saatten az ve hiç bilgisayar kullanmayanlardan daha yüksek bulunmuştur. Bilgin (2005) yaptığı çalışmada bu sonucu destekler nitelikte bulgulara ulaşmıştır.

Öğrencilerin problem çözme puanları gün içinde ders dışında kitap okuma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. 1-2 saat ve 2 saatten fazla kitap okuyanların problem çözme puanları hiç okumayan ve 1 saatten az okuyanlardan daha yüksektir.

Öğrencilerin günde tv izleme sürelerine göre problem çözme puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin günde dışarıda oyun oynama sürelerine göre problem çözme puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin günde bilgisayar başında zaman geçirme süresine göre problem çözme puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda şu önerilerde bulunabilir:
Erkek öğrencilerinin saldırganlıklarının daha yüksek olmasının nedenleriyle ilgili nitel araştırmalar yapılabilir. Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin saldırganlık ve problem çözme becerisini inceleyen yordama araştırmaları yapılabilir. Öğrencilerin bilgisayar kullanma amaçlarına ve izledikleri programlara göre saldırganlık ve problem çözme becerisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

TIJSEG

KKTC'de diğer ilçelerde de öğrencilerin saldırganlık ve problem çözme eğilimlerini karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

,Açıkgöz, K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme,* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Ağlamaz, T. (2006). Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Puanlarının Kendini Açma Davranışı, Okul Türü, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne-Baba Öğrenim Düzeyi ve Ailenin Gelir Düzeyi Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Bemak, F. ve Keys, S. (2000). Violent and agressive youth. Intervention and prevention strategies for chaning times. Calofornia: Corwin Pres, Inc. A Sage Publications Company.

Efilti, E. (2006). Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık, Denetim Odağı ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Filiz, A. (2009). Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Empatik Eğilimleri ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul**.**

Haar, B.F. ve Krahe, B. (1999). Strategies For Resolving_nterpersonalconflict In Adolescence A German-Indonesioncomparison. *Journal Of Cross-Cultural Psychology,* 30 (6), 667-683.

Jonson, D.W. ve Jonson, F.T. (2000). Joining together: Group theory and group skills (7. Edition). Boston: Ally ve Bacon, A Pearson Education Companiy. Allyn ve Bacon, A Pearson Education Company.

Jonson, D.W. ve Jonson, R.T. (1995). Reducing school violence through conflict resolution. Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.

Karasar, N.(2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, Z. B. (2005).Anne Baba Saldırganlığı İle Lise Öğrencilerinin Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 317, s.30-39.

Kavalcı, Z. (2001). Çatışma Çözme Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Biçimleri Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Kılıçarslan, S. (2009). İlköğretim 7.ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları İle Saldıranlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Koruklu, N. (1998). Arabuluculuk Eğitiminin İlköğretim Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

McFarland, W.P. (1992). Counselors teaching peacful conflict resolution, Journal of Counseling and Development , 71(1); 18-22.

McMillan, J.H.; Schmacher, S.(1993). *Research Education A Conceptual İntroductıon* (3 th Ed.). New York, NY: Harper Collins College Publishers

Mourer, R.E. (1991). "Managing Conflict: Tactics For School Administors." Boston: Allyn& Bacan. http:// www.ebsco.com

Öner, U. (2000). Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi. İlköğretimde Rehberlik. (Editör: Yıldız Kuzgun) (2. Baskı). (198-237). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öz, S. E. (2007). İlköğretim 1. Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Rehber, E. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şahin, Z. (1999). Çocukların Psiko-Sosyal Temelli Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

TIJSEG

ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

Sweeney, N. ve Carruthers, W.L. (1996). Conflict resolution: History, theory, and educational application. The school Counselor, 43; 326-344.

Stevens, R. (2003). Conflict Resolution And Peer Mediation: Underlying Values. Encounter, 16 (2), 52-56

Taştan, N. (2006). Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu. Ankara: Nobel Yayın

Yaşankul, N. (2007). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri İle Eğitim Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

Yavuz, Ş. (2007). Son Çocukluk Dönemi Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Extended Abstrat

The things that occupy teachers at schools, parents and school administrators latley are the experienced conflicts. A conflict is two or more people demands resulting by disaggreeing with each other(Mourer,1991). A conflict between at least two parties are conditions that have value ,ideas, beliefs,attention, perception, cultural factors,social roles, needs in terms of communication skills where differances may occur such as tention, competition, change and interventions that are experienced (Kavalcı,2001). Everywhere where there are humans, conflict arises when there is social interaction (Açıkgöz,1996). Conflict resolution behaviours are reactions that resolve conflicts experianced by individuals. These are usually divided into three aggression(fighting),problem soving and escaping (Ömer, 2000). Researchers found that students In the envoirment of the school; in the classroom, playground, on the school bus, during lesson or whilst playing games could come into conflict and these conflicts are usually verbal or phsical assault stated researchers whilst trying to solve the conflict resolutions.(Johnson and Johnson,1995; Johnson and Johnson, 2000; Bemak and Keys, 2000). The parties in the event of conflict, such as in the prescence of physical assault or verbal attack, when usage of negative conflict resolutions is caused to be destructive to both sides as a result of the conflict. Whereas when the conflict resulted in a constructive manner ,people living in conflict can have a positive change and development(Johnson and Johnson, 2000). Students see violence as an effective method when they experience conflict and they practice this so called method of their own ,finding the method effective; it spoils their relationships with their peers and their teachers and causes them to be unproductive in their educational life(Taştan, 2006). Everywhere there is conflict there are people. We cannot avoid conflict. Conflict is neither a positive nor a negative situation. The preffered ways to solve the conflict leads to constructive or destructive results. The result of a devastating conflict leads to a lack ofstudents recieving education in a safe envoirment and leads to the decrease in school performance. The aim of the 6 grade students is to reaserch the conflict resolution behaviour in variable perspectives. The research problem statement “Is there a signifigant differance according to the variables examined in this research secondary school sixth grade students conflict resolution behaviour?”. This research is suitable for the scannıng method. l This research is a study carried out by scanning methods. The screening method aims to present a condition as it is by researching it in the past or the present. Girne’s first year secondary school students was chosen as the Project region. The examples of simple random sampling and scale methods showed a 44,8%(n=56) girls and 55,2%(n=69) boys which meant that a totalof a 125 students were included in the research. The cronbach alpha source used by Koruklu (1998) to develop aggressive scales 0,64 and a problem solving cronbach scale 0,66 to Determine The behaviour of Determination Conflicts Scales (DTBODCS) was used. The importance of the analysis of the source was to arithmetize the average T-test and the one way varyance analysis (ANOVA) and Krukal-Wallis calculation. The impotance level of this research is 0,05. At the end of the research, 6 grade secondary school students conflict resolutions showed aggression and the problem solving subscale scores indicate signifigant differances by gender. The male gender showed higher aggression than girls and problem solving scores of girls is

higher than boys.Efiti(2006),Yaşankul(2007),Rehber(2007),Öz(2007),Kılçaslan(2009) in their studies based on gender aggression differ signifigantly .Where as Karataş(2005) and Ağlamaz(2006) concluded that aggression did not differ in gender. In terms of problem solving Filiz(2009) while finding signifigant differences by gender in terms of problem solving, Şahin(1999) has determined that there is no difference. When examing the literatüre, when analyzed by gender research the result of aggression and problem solving concludes that both are supported and aren't supported when analyzed. Sixth grade students in secondary schools indicate the scores of aggression to be on different time points with those who do not read . It Shows a signifigant differance between thoses who read books and those who do not. According to students'daily TV viewing aggression scores signifigant differances were found.Yavuz(2007) found in his research that students aggression scores signifigantly differenciated according to tv viewing time. According to the time of playıng games outside Daily did not differ in the aggression scores. According to the amount of time students spend time on the computer differ signifigantly in the aggression scores.Spending more than two hours a day on the computer significantly differ the aggression scores while spending only 1 hour or less on the computer a day had lower aggression scores than the latter.Bilgin(2005) in his study supports this. Students problem solving scores differed signifigantly according to Daily reading outside the class. The problem solving scores were higher of those students who read one or two hours or mor a day than those students who read one hour or less a day. According students'daily TV viewing time there were no signifigant differances in problem solving scores. According to the students while playing outside during the day there was no signifigant difference in problem solving scores. According to the amount of time spent Daily on the computer there was no signifigant difference in the problem solving scores.

TIJSEG

TIJSEG

ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

THE EFFECTS OF CONFLICT RESOLUTION TRAINING PROGRAMME ON UNIVERSITY STUDENTS' CONFLICT RESOLUTION SKILLS

Inst. Behiye AKACAN
European University of Lefke
Dr Fazıl Küçük Faculty of Education Gemikonağı-Lefke-North Cyprus (TRNC)
bakacan@eul.edu.tr

Assist. Prof. Dr. Ayşe BENGİSOY
European University of Lefke
Dr Fazıl Küçük Faculty of Education Gemikonağı-Lefke-North Cyprus (TRNC)
abengisoy@eul.edu.tr

ABSTRACT
In this research, the effect of conflict resolution training program on university students' conflict resolution skills was examined. To form the experiment and control groups, "Conflict Resolution Behavior Determination Scale" was applied to 135 students who are studying at European University of Lefke, Guidance and Psychological Counselling Department and those who got the highest score were selected. The research was conductedwith 31 students which 16 of them were in experiment and 15 of them were in control group. The pretest-posttest design with control group was used in the research. Conflict Resolution Behavior Determination Scale which was adapted by Koruklu (1998) was used to gather data. This scale is a self-assessment scale and its application time is approximately 20 minutes. Conflict resolution trainingwas given to 16 students in the experiment group but nothing was done for the students in control group. This training had 9 sessions and each session lasted almost 50 minutes. "t-test" and "two way analysis of variance for repeated measures" were used for the meaning of the difference between groups' points in data analysis. After 1 week completing the conflict resolution training which was given to the experimental group, "Conflict Resolution Behavior Determination Scale" was applied to both groups as posttest. The results showed that the program was effective and the students' who are in control group conflict resolution skills rose as constructive reaction. Findings were discussed in consideration of information in literature.
Key words: conflict resolution, conflict resolution training program, group guidance

Introduction

Conflict is not an action which is only for human. All living creatures prefer to spend time with others in order to continue their lives. Because of being a social living creature, humans have conflict as a result of tensions which happen from having relation and interacting with others. It is generally seen that conflicts happen when people's needs, impulses and requests are contrary to each other. In some conflict situations, perceptions of people who are in conflict are different from each other so their discourses and behaviors differ from each other. These different point of views sometimes cause conflicts. While conflicts happen in social environments, they may happen among students too. Additionally there may be conflicts between student and teacher, teacher and teacher, teacher and parent, and teacher-director (Türnüklü, 2002).

In a school, each student has different skills, interest, value, personality, and socio-cultural features. These students who have different features have to spend their time together in school environment. While these features of students cause the emergence of different thoughts, they may cause to have conflict with each other. For this reason a significant portion of time and energy which should be spent for education, is spent for conflict which happens between students (Glasser, 1990).

Conflict is the unavoidable fact of the organizational life (Okotoni, 2003). Conflict may happen because of scarce resources' sharing, division of labor, different position, aim, value, and perception among labor (Şimşek, Akgemici and Çelik, 2001). Training director should see the conflicts happen in education organizations as a resource of constructive and creative movement instead of destroying, ignoring, and accepting that there is no conflict. Factors like communication problems, organizational

structure, personality, and human factors or limited resources in schools may cause conflict (Mirzeoğlu, 2005).

Since the conflicts are inevitable in daily life, it is important to show constructive reactions to the conflicts, because students show different reactions to the conflicts they have. Therefore constructive conflict resolution approach can be provided with only understanding the nature of the conflict and learning conflict resolution principles and stages. It can be said that the conflict and disagreement are directed mainly in 2 ways when they reflect to the adults from the students. First of them is the effect, intervention, pressure and supervision which are directed by an adult (teacher, principal or parent) about the problem students have. The other way is the effect, intervention, and self-supervision which are directed by the student himself or herself about the problem. Primarily these approaches can simply be classified as discipline (teacher-centered) and self-discipline (student-centered) (Johnson ve Johnson,1992).

Using traditional methods based on punishment and reward for resolution of conflicts happen among students is not enough to provide a systematic and peaceful environment at school. Therefore help should be given to the students to develop their skills which are necessary for solving their conflicts constructively before turning into violence for an effective school environment. Moreover these skills which are necessary for life, is going to provide students opportunities to focus on learning (Öner, 2000).

Effective learning can be provided in a safe and disciplined school environment. In order to provide this environment, there should be mutual communication to prevent behaviors including violence and vandalism, to educate students who are self-supervision and can take responsibility, to improve the quality of the relationships in the school. A safe school environment can be provided by conflict resolution training programs which include empathy, unconditional acceptance and mutual respect (Lane veWhirter, 1992).

The Aim of the Research

The aim of this research is to present if the conflict resolution training program which was applied to first grade Guidance and Psychological Counselling students is effective on solving their conflicts by using constructive conflict resolution methods instead of using destructive resolution method.

Method

In this chapter, information about research design, study group, data gathering tool, general purpose of conflict resolution training program and data analysis is given.

Research Design

In this research, pretest-posttest experimental design with control group was used to test the effect of Conflict Resolution Training Program on first grade university students' conflict resolution skills. Groups and transactions in research design were given in Table 1.

Table 1. Research Design

Groups	Pre-test(CRBDS)	Transaction	Post-test(CRBDS)
Experimental Group	X	CRTP 9 Weeks	X
Control Group	X	…….	X

X: Conflict Resolution Behavior Determination Scale(CRBDS)
CRTP: Conflict Resolution Training Program
……..: No Transaction

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

In order to examine the effect of conflict resolution training program which intend to bring students to positive conflict resolution skills, randomly determined experimental and control groups were formed. As it is seen in Table 1, conflict resolution training program was applied to experimental group during 9 weeks but there had not been any action to the control group. Before and after the training program, the conflict resolution behaviours of experimental and control groups were measured by Conflict Resolution Behavior Determination Scale (CRBDS).

In order to determine whether the experimental transaction is effective, whether the difference between the average points which are attained from the difference points T test and two way analysis of variance for repeated measures (split plot) (Büyüköztürk, 2001) were used. After 1 week completing the conflict resolution training which was given to the experimental group, "Conflict Resolution Behavior Determination Scale" was applied to both groups as posttest.

This design provides direct control in the procedure of random group forming and also provides measuring the procedure's effect more sensitively by using the subjects'point differences between pre-test and post-test in evaluating the effect of the experimental procedure.

Study group

The study group of the research is 135 students who were studying at Guidance and Psychological Counselling department at European University of Lefke Education Faculty in 2012-2013 school year and applied conflict resolution scale.

From 135 students who were chose as conflict behavior oriented, experimental group of 16 people and control group of 15 people were formed randomly from 31 students withthe ones who got the highest score and who wanted to join the study voluntary. The experimental group of 16 students was formed with 8 boys and 8 girls and the control group of 15 students was formed with 8 boys and 7 girls.

Data Collection Tools

As data collection tools "Conflict Resolution Behavior Determination Scale" adapted by Koruklu (1998) was used in the research. This scale is a self-evaluation scale and the application time is 20 minutes. CRBDS consists of 24 items and has 5 point Likert type assessment option. The scale is graded on certain rating ranging from 1-5. In terms of conflict resolution behavior (1) stands for "never appropriate", (2) stands for "quite appropriate", (3) stands for "appropriate", (4) stands for "mostly appropriate" and (5) stands for "very appropriate".

It was asked from the respondents to state what degree the conflict situation in each item is appropriate by using 5 Likert grading. For the validity of CRBDS, the scope and structure validity was examined. The experts', who works at European University of Lefke, Guidance and Psychological Counselling Department, opinions were asked for the scope validity. For the scale's structure validity, the factor analysis was examined and KMO value of KMO and Bartlett's Test was found as 0,600. P<0,000 because the difference is significant, the sample number is enough for factor analysis.

When the Scree Plot had been examined, it was seen that the scale tend to be 3 dimensional. When the rotated matrix had been examined, the third, fourth, eleventh and seventeenth questions were seen as comorbid so they were removed from the scale. Factor loadings were determined by the result of Rotated Component Matrix.

The lowest loading value is 430 and the highest loading value is 763 in factor 1. In factor 2, the lowest loading value is 811 and the highest loading value is 888. The lowest loading value of factor 3 is 440

Copyright © Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

and the highest loading value is 834. Each item's own factors and given loading values are examined as over 40.

The reliability of CRBDS was examined by test-retest method. Cronbach's Alpha reliability co-efficient of factor 1 was found as 0, 86, 0,913 for factor 2 and 0, 84 for factor 3. The general institution and reliability co-efficient of the scale was found as 0, 84. These results show that reliability of the scale is enough to use in the research.

Data Collection

Before and after the training program, the conflict resolution behaviours of experimental and control groups were measured by Conflict Resolution Behaviour Determination Scale (CRBDS). After 1 week completing the conflict resolution training which was given to the experimental group, "Conflict Resolution Behaviour Determination Scale" was applied to both groups as post-test.

Data was collected in fall semester of 2012-2013 school year as it is explained above. CRBS was applied to 135 students. The information about the goal of the research was given, and it had been said to the students that they are free to join the research or not and assurance was given them that the collected data will not be used for purposes other than research. Reassuring environment was tried to be provided.

Procedure

The experimental group attended 50 minutes duration, 9 sessions conflict resolution training program adapted by Koruklu (1998) once a week. The students from the experimental group attended the program voluntary.

The goal of the program is providing information about conflict resolution behaviour, to gain communication skills and learning the steps of conflict resolution.

The general goals and objectives of the program are as below;

1. Providing students to learn what the conflict concept is.
2. Helping students to realize that conflict is a natural part of the life which is found in the core of the life.
3. Helping students to realize the conflicts they have and the behaviour of conflict resolution. And to give positive insight about conflict resolution.
4. Helping students to have information about constructive and destructive conflict resolution behaviours.
5. Providing students an opportunity to benefit from their communication skills in conflict resolution.

At the first session of the program, students have been met and the goals, objectives, and rules of the group were explained generally. The rules such as privacy, no arguments or fight, listening to each one were talked. Members were encouraged to share their some characteristics. At the second session, it is provided to understand the importance of the conflict in our lives and to see the conflict resolution behaviours and the effects of these behaviours on conflict. At the third session, the emphasize was on what are the factors which block communication between people and cause conflicts and the difference between you language and me language and gaining skills for using me language.

At the fourth session, it is provided for students to understand the active listening skill and to realize the importance of this skill on the relationship between people and conflict resolution. The goal of the fifth session was to ensure understanding the emphatic thinking and the body language and its importance on relationship between people and conflict resolution. At the sixth session, help was

given to the students about understanding the importance of recognizing and expressing the feelings, distinguishing the feelings from the thoughts and acting consciously by being aware of thoughts on relationship between people and conflict resolution. The purpose of the seventh session was; understanding the first step of the conflict resolution procedure. At the eighth session, the understanding of that the anger is a normal feeling the conflict resolution procedure and how to cope with this feeling without using violence were provided for students. The summary of the all learnt things were done at the ninth session. Also it is provided to understand the last three steps of the conflict resolution procedure, to gain the skill of conflict resolution by the eight steps of conflict resolution procedure and evaluating the students' gain about group living.

Data Analysis

The data collected from pre-test and post-test was analysed by SPSS-WINDOWS 17.00 packaged software. T-test and two factor analysis of variance for mixed measures (Split-Plot ANOVA) were used to test the experimental and control groups' conflict levels at the beginning.

Two factors analysis of variance for mixed measures was used to test the efficiency of the experimental procedure which was applied at the end of the experimental procedure depending on the procedure group of unrelated measurements and depending on the time that the two-factor repeated measures in a mixed pattern (Büyüköztürk, 2002). 0,05 confidence level was taken as criterion in interpretation of results.

Findings

Descriptive statistics about the experimental and control groups' pre-test and post-test conflict resolution scores were presented in Table 2.

Table 2. Descriptive statistics about the experimental and control groups' pre-test and post-test conflict resolution scores

Groups	measures	n	x	Ss
Experimental Group	pre-test	16	101,06	12,64
	Post-test	16	103,94	10,55
Control Group	pre-test	15	96,73	14,12
	Post-test	15	93,67	13,73

As it is seen in table 2, while the conflict resolution average scores of the students who are in the experimental group were 101,06, it increased to 103,93 after the procedure. The conflict resolution average scores of the students who are in control group decreased 93,66 from 96,73.

When it is looked at the descriptive statistics, as expected an increase of 2.87 points is observed as the arithmetic between the pre-test and post-test average scores of the experimental group. A decrease of 3,06 points is observed as the arithmetic between the pre-test and post-test average scores of the control group.

However the differences observed between the experimental and control groups' pre-test and post-test average scores were tested by two-way variance analysis for repeated measures (Split-Plot Repeated Measures) (Büyüköztürk, 2001) to test whether the differences are significant and they were presented in table 3.

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

Table 3 Comparison of Experimental and Control Groups' conflict resolution Scores acquired from the pre-test and post-test

Variance source	Kareler T	Sd	KO	F	P	Etakare
Intergroup						
Group(experimental/Control)	825,13	1	825,13	2,59	,118	0,082
error	9232,800	29	318,37			
Intergroupmeasurement(Pre-Post)	,142	1	,142	,015	,902	0,014
Group x measurementinteraction	136,65	1	136,65	14,82	,001	0,014
Error	267,34	29	9,21			
total	10,058					

As a result of variance analysis about conflict resolution scores taken from pre-test and post-test by control and experimental groups, it was observed that the difference [F (2-29)= ,015, p>,092] between both experimental-control groups (Experimental x Control) [F (1-29) = 2,59, p>,118] and the measurements (pre-test x post-test) is not significant but the effect of Group x Measurement interaction. [F (1-30) = 14.82, p <, 00] has been observed to be significant. According to the etakare analysis results it has been observed that conflict resolution scale is highly successful and the procedure was found to be significant. Also it can be said that the experimental procedure is effective.

DISCUSSION, CONCLUSION and SUGGESTIONS

In this research, the effect of conflict resolution training on university first graders' conflict resolution skills was examined. It has been proved that the performed analyses were effective and the students' in the experimental group conflict resolution skills were increased. This change in the experimental group is the result of the given conflict resolution training program which is effective on gaining constructive conflict resolution skills.

The findings acquired in this research support the findings of research which examine conflict resolution skills training programs developed for university studentsto gain constructive conflict resolution skills for primary-school students (Çoban, 2002; Richards, LaneveGaron,2003),forhigh-schoolstudents(Woody, 2001), andforuniversitystudents(Hughes, 1991; Palmer ve Roessler, 2001; Kavalcı, 2001).

The findings of this research show that if conflict resolution training program is applied at schools, with an understanding of why conflict happens at schools the violence will be decreased. It has emerged with analysis results thatthe conflict resolution training program applied to the experimental group show constructive conflict resolution skills in students.

When the research conducted abroad and in Turkey are analysed, it is seen that conflict resolution programs applied on different sample groups are effective on gaining cooperative conflict resolution skills and support the findings of this research (Breunlin& Ark. 2002; Cunningham, 1998; Durant& Ark. 2001; Dysinger, 1993; Graves& Ark. 1997; Inger, 1991).

As a result of these findings, proves supporting the hypothesis of "there is a significant difference between pre-test and post-test average scores of the students in the experimental group who applied to conflict resolution training program and pre-test and post-test average scores of the students in the control group" have been obtained. At the end of the applied "Conflict Resolution Training Program", it has been seen that the students' scores taken from the conflict resolution scales increased significantly. According to the research findings, it can be said that "Conflict Resolution Training Program" is effective on university first graders to gain conflict resolution skills.

Based on the data obtained from this study, the following recommendations can be presented:When Conflict resolution training program, which was used in this research and proved its effectiveness on gaining constructive conflict resolution skills, is used alone, it is sufficient to provide effective conflict resolution skills.

However in order to develop more constructive and effective relationship between students, in addition to this training other programs about aggression, problem solving and coping with anger can be applied.

It can be worked with schools at different level and more students in terms of generalizing the research data to lager samples. Also conflict resolution training can be got into the program in order to apply at counselling hours for all students to take advantage of this training. Conflict resolution programs should be applied to teachers, managers, and parents to prevent the increasing of violent event. In order to transfer the skills wanted to gain by conflict resolution training program to the daily life, the frequency of applications should be increased and extended because to have difference in students' behaviours, there should be a consequent both at school and home. In order to provide this consequent, meetings with parents should be conducted to give information about studies related to conflict programs. The conflict resolution scale used in this research is an appropriate training program for primary school level. Research prepared under the training program has been prepared according to the level of university students. However for lower level students, program content appropriate to their development property can be prepared and it can be applied after developing a new program and testing its effectiveness.

Monitoring studies can be done at specific intervals in order to understand whether the effect of conflict resolution skill training is permanent for future research about this subject. In this study, there has not been an application to the control group, while an application had been done to the experimental group. The sessions of the applied program can be more detailed, the number of the events can be increased and the content can be developed.

References

Breunlin, C. D. Bryant-Edwards, T. L. &Hetherington, J. S. (2002). ConflictResolution Training as an AlternativetoSuspensionforViolentBehavior. *TheJournal of EducationalResearch,* 61(95), 349-357.

Cunningham, C. E. (1998). TheEffect of PrimaryDivision, Student-mediatedConflictResolution on Play GroundAggression. *Journal of Child PsychologyandPsychiatry,* 39(5), 653-662.

Çoban, R. (2002). "TheEffect of ConflictResolution Training Program On Elementary School Students' ConflictResolutionStrategies". Yüksek Lisans Tezi. Ankara: ODTÜ.

Durant, R. H. Barkın, S. &Krowchuk, P.D. (2001). Evaluation of a PeacefulConflictResolutionandViolencePreventionCurriculumforSixth-Grade Students. *Journal of AdolescentHealth,* (28), 386-393.

Dysinger, B. J. (1993). ConflictResolutionForIntermediateChildren. *School Counselor*, 40(4), 301-308.
Glasser, W. (1990). *Okulda Kaliteli Eğitim.*Beyaz Yayınları: İstanbul.

Graves, M.,Nordling, G., Roberts, D. & Taylor, C. (1997). ConflictResolution Through Literature. DissertationThesisReports, 6-48.

Hughes, L.S. (1991), Acquisition of ConflictManagemenetSkillsWith High School AdolescontFemales. *DissertatitonAbstratcts International,* 53, 104-A.

Inger, M. (1991).ConflictResolution Programs in Schools. Eric-Cue Digest, 74, 1- 6.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1991-1995). *TeachingChildrenTo Be Peacemakers.* Edina, Minnesota, InteractionBookCompany.
Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1992). Teachingstudentsto be peermediators. *EducationalLeadership, 50* (1), 10-13.

Kavalcı, Z. (2001). "Çatışma Çözme Becerileri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Biçimleri Üzerindeki Etkisi" Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Koruklu, N. (1998). " Arabulucuk Eğitiminin İlköğretim Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi". Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Lane-Garon, P.S. ve Richardson, T. (2003). Mediatormentors: improvingschoolclimate, nurturingstudentdisposition. *ConflictResolutionQuarterly,* 21(1), 47-68.

Lane, P.S. ve McWhirter, J.J. (1992). A Peer Mediation Model: ConflictResolutionForElementaryAndMiddle School. *ElementaryChildren School Guidance&Counseling,*Vol: 27.

Mirzeoğlu, N. (2005). Örgütsel Çatışma Yönetimi: Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Bir Uygulama, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, III (2) 51-56

Okotoni, O. &Okotoni, A. (2003). Conflıct Management InSecondary Schools In Osun State, Nıgerıa, NordicJournal of AfricanStudies, 12(1), 23-38. www.Njas.helsinki.fi/pdf-files/ vol12num1/okotoni adresinden 11 Aralık 2012 tarihinde indirilmiştir.

Öner, U. (2000). *Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi.* İlköğretimde Rehberlik. (Editör: Yıldız Kuzgun) (2. Baskı). (198-237). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Palmer, C. ve Roessler, R.T. (2001). RequestingClassroomAccommodations: SelfAdvocacyandConflictResolution Training. *JournalofRehabilition*, 66 (3), 38-43.

Şimşek, Ş.,Akgemici, T. & Çelik, A. (2001). Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış,Ankara: Nobel Yayıncılık.

Türnüklü, A., Şahin,. ve Öztürk, N. (2002). İlköğretim Okullarında, Öğrenci, Öğretmen, Okul Yöneticisi ve Velilerin Çatışma Çözüm Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 8(32), s.74- 597.

Türnüklü, A. (2003). *Öğrenciler Arasındaki Çatışmaların Çözümünde Problem Çözme ve Arabuluculuk.* Sınıf Yönetimi (Editör, Emin Karip) (3. Baskı 186-204). Ankara: Pegem A Yayıncılık .

TIJSEG

TIJSEG

ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEĞE KARŞI TUTUM VE UMUTSUZLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

A STUDY OF MATHEMATICS PRESERVICE TEACHERS' ATTITUDE AND HOPELESSNESS LEVELS TOWARDS THEIR PROFESSIONS

Bahar DİNÇER,
Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Buca_İZMİR
bahardincer87@hotmail.com

Doç. Dr. Süha YILMAZ
Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Buca_İZMİR
suha.yilmaz@deu.edu.tr

ÖZET
Bu çalışmanın amacı Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu değerlendirmelerin bağlı olduğu faktörleri incelemektir. Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde dördüncü sınıfa devam eden 178 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında "Beck Umutsuzluk Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır, araştırmanın yöntemi ilişkisel(bağlantısal) yöntemdir. Araştırmanın bulgularını çözümlemek için t-testi, tek yönlü varyans analizi(ANOVA) , Cronbach alfa katsayısı, Pearson korelasyon katsayısı, Sperman korelasyon katsayısı,Man-Whitney U testi , Kruskal Wallis testi frekans ve ortalama verileri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve umutsuzluk düzeyleri gelir düzeyi, ikamet yeri, anne-baba eğitim düzeyleri değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken; mesleği seçme nedeni değişkenleri ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile sadece umutsuzluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
Anahtar Sözcükler: öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, umutsuzluk düzeyi, tutum

ABSTRACT
The aim of this study is to examine relations between attitudes towards teaching profession and hopelessness levels of Dokuz Eylül University,Buca Education Faculty, Primary Education Mathematics Teaching Department, fourth grade students in respect to teaching occupation as well as the factors related to those assessment. Research was implemented on 178 students. "Beck Hopelessness Scale" and "Scale for Attitude Towards Teaching Occupation Scale" shall be used in this study and the research method is relational research. T-test, One-Way Analysis of Variance ,Cronbach Alpha Coefficient, Pearson Correlation Coefficient, Sperman Correlation Coefficient,Man-Whitney U Test , Kruskal Wallis Test frequency and medium data are used in order to analyze research findings. According to research results, it is found out that there is a negative, meaningful relation between attitudes towards teaching profession and hopelessness levels. Attitude towards teaching profession and hopelessness levels do not indicate any difference in terms of income level, district of residence, parent education levels variants; whereas there is a meaningful relation between attitudes towards teaching profession and hopelessness levels and choice of occupation and there is a meaningful relation between only hoplessnes levels towards sex.
Keywords: attitudes towards teaching profession, hopelessness level, attitude

GİRİŞ

Bir eğitim sisteminde en gerekli ve önemli unsur öğretmendir; çünkü öğretmenin öğrenci ve eğitim programlarını geliştirme ve değiştirme gücünün diğer öğelere kıyasla daha yüksek olduğu bilinmektedir. Aynı zamanda eğitim sistemindeki kalite, bu süreci uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin özellikleri ile ilişkilidir. Hiçbir eğitim modeli, o modeli uygulayacak personelin özelliğinin üstü bir verim elde edemez (Kavcar,1997 : 39). Bu derece üstün görevleri yerine getiren öğretmenlik mesleği uzmanlaşmayı ve profesyonelleşmeyi beraberinde getirmelidir. O halde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile bağlantılı olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik konularda yeterli, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren, profesyonel konum dahilinde bir uğraş alanıdır (Erden, 1998:27).

Bütün bu açıklamalar dahilinde öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının ve umutsuzluk düzeylerinin bilinmesi ve gerektiği ölçüde iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu iyileştirme ise ancak mevcut sebeplerin bilinerek olumlu yönde reformize edilmesi ile gerçekleştirilebilir.

Mesleğe Yönelik Tutum

Genel olarak tutum kavramı, bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir olayla ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 1994: 20).
Öğretmenin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu onun mesleğindeki davranışlarının en önemli belirleyicilerinden biridir ve öğretmenin mesleki tutumlarının niteliği de öğretmenin öğretmenlik mesleğini algılayış durumunu, farklı bir deyişle meslek anlayışını yansıtacaktır. (Can, 1987: 160).

Umutsuzluk Düzeyi

Umutsuzluk kavramı, olumsuz duygu halini,olumsuz sonuçları ve çaresizlik beklentilerini ifade eder (Derebaşı, 1996: 3-5). Ülkemizde öğretmenlerin ekonomik ve sosyal statü gibi boyutlarda yaşadığı sorunların, bu mesleği icra eden bireylerin geleceğe dair bakış açısını ve meslekle ilgili duygularını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. (Ceyhan, 2004: 98).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Mesleğe yönelik tutum, mesleki yeterlilik algılarını ve meslekteki başarıları etkileyen bir husustur. (Aşkar ve Erdem, 1987; Terzi ve Tezci 2007: s.595' deki alıntı). Bu çalışmanın amacı da açıklamalara paralel olarak, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bunların bağlı olduğu faktörleri incelemektir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkilerin araştırılmasının, öğretmen adaylarında istendik davranışlar geliştirmek ve bunun olumlu yansımalarını öğrencilerde görmek açısından oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ve umutsuzluk düzeylerinin bağlı olduğu faktörlerin incelenmesi, mesleki değerlendirmenin daha kapsamlı yapılması bakımından önem taşımaktadır.
Araştırmanın problem cümlesi ; "Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki nedir ve bu değerlendirmenin bağlı olduğu faktörler nelerdir?"olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve umutsuzluk düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3.Öğretmen adaylarının ekonomik düzeyi ile öğretmenliğe ilişkin tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının ikamet yeri ile öğretmenliğe ilişkin tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenleri ile öğretmenliğe ilişkin tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyleri ile öğretmenliğe ilişkin tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyleri ile öğretmenliğe ilişkin tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

YÖNTEM

Araştırma Modeli
Bu araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki ve bunların bağlı olduğu faktörleri incelemek üzere kullanılan nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde ilişkisel(bağlantısal)bir çalışmadır.

Çalışma Grubu
Araştırmanın çalışma gurubunun 2012-2013 öğretim yılında İzmir ili Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada 184 kişiye ulaşılmış, 6 öğrencinin verileri değerlendirme dışı bırakılarak 178 öğrencinin verileri incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları
Bu araştırmada "Beck Umutsuzluk Ölçeği", "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği
Üstüner(2006) tarafından geliştirilen bu ölçek öğretmenlik programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek tek boyutlu likert tipi bir tutum ölçeğidir. Ölçeğin, ölçüt ölçek geçerliliği 0,89'dur.Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,72 bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbah Alpha) 0,93'dür.(Üstüner,2006:109) Ölçekteki minimum puan 34, maksimum puan 170' dir.

Beck Umutsuzluk Ölçeği
Beck Umutsuzluk Ölçeği ile bireyin geleceğe yönelik karamsarlık derecesini belirlemek amaçlanmaktadır. Sorulara evet-hayır şeklinde cevap verilmekte ve ölçek sonuçları negatif beklentileri yansıtmaktadır. Minimum puan 0, maksimum puan 20' dir. Alınan puanlar yüksek olduğunda bireydeki umutsuzluğun yüksek olduğu varsayılır (Korap, 2000, s.39).
Ülkemizde ölçek üzerindeki ilk çalışma Seber tarafından 1991 yılında yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için saptanan Cronbach Alpha katsayısının 0,86, Pearson momentler çarpımı korelasyonu ile hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.737 olarak ileri derecede anlamlı ($p<0.001$) bulunmuştur.

Verilerin Çözümlenmesi
Öğrencilerin "Beck Umutsuzluk Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ne verdikleri cevaplamalar doğrultusunda gerekli puanlamalar yapılmış ve bir veri tabanı oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler, paket program SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Sciences) yardımı ile çözümlenmiştir.
Araştırmada toplanan veriler, araştırma amaçları doğrultusunda betimsel ve ilişkisel istatistikî işlemlere tabi tutulmuştur. Araştırmanın bulgularını çözümlemek için normal dağılıma uygun verilerde t-testi, tek yönlü varyans analizi(ANOVA) ,Cronbach alfa katsayısı, Pearson korelasyon katsayısı; normal dağılım göstermeyen verilerde Sperman korelasyon katsayısı, Man-Whitney U testi , Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerden Beck Umutsuzluk Ölçeği sonuçları normal dağılım göstermemektedir.

TIJSEG

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın birinci alt problemi olarak , "İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin tutumları ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?"sorusuna yanıt arandı.

Tablo 1. Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanlarla Beck Umutsuzluk Ölçeği'nden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman'ın Sıralama Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

Mesleğe Yönelik Tutum Spearman Korelasyon Katsayısı	1	-0,505
P		0,000
N	178	178
Umutsuzluk Düzeyi Spearman Korelasyon Katsayısı	-0,505	1
P	0,000	
N	178	178

İlköğretim matematik öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin mesleğe yönelik tutum ve umutsuzluk düzeyi puanları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [r=-0,505; P<0,05]. Buna göre mesleğe yönelik olumlu tutum gösteren öğrencilerin, umutsuzluk düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olarak , "İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve umutsuzluk düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yanıt arandı.

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyete göre tutum ölçeğinden aldıkları puanların t testine göre ortalamaları ve standart sapmaları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	p
Erkek	120	122,4500	22,79129	0,864
Kadın	58	121,8103	24,22950	

Araştırmaya katılan 120 erkek öğrencinin ,"Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği"nden aldığı puan ortalaması (X=122,4500); araştırmaya katılan 58 kadın öğrencinin puan ortalamasından (X=121,81503) yüksek çıkmıştır. "p" değeri anlamlılık düzeyinin (0,864); 0,05 değerinden büyük olması öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Beck Umutsuzluk Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mann-Whitney U Testi Değerleri

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	120	84,00	10080,50	2820,5	0,040
Kadın	58	100,87	5850,50		

Araştırmaya katılan 120 erkek öğrencinin , "Beck Umutsuzluk Ölçeği"nden aldığı puan ortalaması; araştırmaya katılan 58 kadın öğrencinin puan ortalamasından daha az çıkmıştır. "p" değeri anlamlılık düzeyinin (0,040); 0,05 değerinden küçük olması umutsuzluk düzeyi ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

TIJSEG

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi olarak , "İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin ekonomik düzeyi ile mesleki tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?"sorusuna yanıt arandı.

Tablo 4. Öğrencilerin ekonomik düzeylerine göre mesleğe yönelik tutum ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

Gelir Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma
1000 TL altinda	24	128,6667	21,61052
1000 TL – 2500 TL	98	120,1837	24,31551
2500 TL – 4000 TL	38	124,2632	24,31551
4000 TL – 5000 TL	10	121,3000	24,31551
5000 TL üzeri	8	119,7500	24,31551
Toplam	170	122,2416	23,20294

Tablo 5. Öğrencilerin mesleğe yönelik tutum ölçeği ve ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren tek yönlü varyans (anova) analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	1619,617	4	404,904	0,748	0,561
Gruplar içi	93672,996	173	541,462		
Toplam	95292,612	177			

Tablolar incelendiğinde araştırmaya katılan, gelir düzeyi 1000 TL'nin altında olan 24 öğrencinin , "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği"nden aldığı puan ortalaması (X =128,6767) ; araştırmaya katılan gelir düzeyi 5000 TL'nin üzerinde olan 8 öğrencinin puan ortalamasından (X=119,7500) daha yüksek çıkmıştır. "p" değeri anlamlılık düzeyinin (0,561); 0,05 değerinden büyük olması öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin ekonomik düzeylerine göre Beck umutsuzluk ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

Gelir Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma
1000 TL altinda	24	4,7500	3,99184
1000 TL – 2500 TL	98	4,8776	3,99553
2500 TL – 4000 TL	38	4,2895	4,55541
4000 TL – 5000 TL	10	6,9000	5,83952
5000 TL üzeri	8	7,0000	4,98569
Toplam	170	4,9438	4,28731

Tablo 7. Öğrencilerin Beck umutsuzluk ölçeği ve ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal-Wallis H analizi sonuçları

Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
1000 TL altinda	24	88,79			
1000 TL – 2500 TL	98	90,58	4	4,381	0,357
2500 TL – 4000 TL	38	78,33			
4000 TL – 5000 TL	10	104,10			
5000 TL üzeri	8	113,25			

Tablolar incelendiğinde araştırmaya katılan, gelir düzeyi 1000 TL'nin altında olan 24 öğrencinin , "Beck Umutsuzluk Ölçeği"nden aldığı puan ortalaması (X =4,7500); araştırmaya katılan gelir düzeyi 5000 TL'nin üzerinde olan 8 öğrencinin puan ortalamasından (X =7,0000) daha az çıkmıştır. "p" değeri anlamlılık düzeyinin (0,357); 0,05 değerinden büyük olması öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Copyright © Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi olarak , "İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin ikamet yeri ile mesleki tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yanıt arandı.

Tablo 8. Öğrencilerin ikamet yelerine göre mesleğe yönelik tutum ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

İkamet Yeri	N	Ortalama	Standart Sapma
İl Merkezi	70	124,2571	24,34813
İlçe Merkezi	88	121,7841	22,82288
Köy	20	117,2000	20,84933
Toplam	178	122,2416	23,20294

Tablo 9.Öğrencilerin Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyi ve İkamet Yerleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tek Yönlü Varyans(ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	811,143	2	405,572	811,143	2
Gruplar içi	94481,469	175	539,894		
Toplam	95292,612	177			

Tablolar incelendiğinde araştırmaya katılan , il merkezinde ikamet eden 70 öğrencinin , "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği"nden aldığı puan ortalaması(X =124,2571); araştırmaya katılan köyde ikamet eden 20 öğrencinin puan ortalamasından (=117,2000) daha yüksek çıkmıştır. X "p" değeri anlamlılık düzeyinin (2); 0,05 değerinden büyük olması öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve ikamet yeri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin ikamet yelerine göre Beck umutsuzluk ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

İkamet Yeri	N	Ortalama	Standart Sapma
İl Merkezi	70	4,5857	4,60149
İlçe Merkezi	88	4,8977	3,99148
Köy	20	6,4000	4,32131
Toplam	178	4,9438	4,28731

Tablo 11. Öğrencilerin umutsuzluk düzeyi ve ikamet yerleri arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal-Wallis H analizi sonuçları

Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
İl Merkezi	70	82,44			
İlçe Merkezi	88	90,54	2	4,445	0,108
Köy	20	109,63			

Tablolar incelendiğinde araştırmaya katılan , il merkezinde ikamet eden 70 öğrencinin , "Beck Umutsuzluk Ölçeği"nden aldığı puan ortalaması (X=4,5857); araştırmaya katılan köyde ikamet eden 20 öğrencinin puan ortalamasından(X=6,4000) daha düşük çıkmıştır. "p" değeri anlamlılık düzeyinin (0,108); 0,05 değerinden büyük olması öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve ikamet yeri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın beşinci alt problemi olarak , "İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin mesleği seçme nedenleri ile mesleki tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yanıt arandı.

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

Tablo 12. Öğrencilerin mesleği seçme nedenlerine göre mesleğe yönelik tutum ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

Mesleği Seçme Nedenleri	N	Ortalama	Standart Sapma
Kendi İsteğim	107	131,9533	19,85009
Ailemin İsteği	24	109,8333	19,29106
Puanıma Göre Mecburen Seçtim	47	106,4681	20,58160
Toplam	178	122,2416	23,20294

Tablo 13. Öğrencilerin mesleğe yönelik tutum düzeyi ve mesleği seçme nedenleri arasındaki ilişkiyi gösteren tek yönlü varyans (anova) analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	25480,811	2	12740,405	21,964	0,000
Gruplar içi	25480,811	175	12740,405		
Toplam	95292,612	2			

Tablolar incelendiğinde araştırmaya katılan ve mesleği kendi isteği ile seçen 107 öğrencinin , "Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği"nden aldığı puan ortalaması (X =131,9533); mesleği puanına göre mecburen seçen 47 öğrencinin puan ortalamasından (X =106,4681) daha yüksek çıkmıştır. "p" değeri anlamlılık düzeyinin (0,000); 0,05 değerinden küçük olması öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleği seçme nedenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyi yüksek olan kişilerin mesleği öncelikle kendi veya ailelerinin isteği ile, tutum düzeyi düşük olan kişilerin ise mesleği puanlarına göre mecburen seçtikleri söylenebilir.

Tablo 14. Öğrencilerin mesleği seçme nedenlerine göre Beck umutsuzluk ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

Mesleği Seçme Nedenleri	N	Ortalama	Standart Sapma
Kendi İsteğim	107	4,2150	3,88764
Ailemin İsteği	24	5,6667	3,91948
Puanıma Göre Mecburen Seçtim	47	6,2340	5,00092
Toplam	178	4,9438	4,28731

Tablo 15. Öğrencilerin umutsuzluk düzeyi ve mesleği seçme nedenleri arasındaki ilişkiyi gösteren kruskal-wallis-h analizi sonuçları

Mesleği Seçme Nedenleri	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Kendi İsteğim	107	80,94			
Ailemin İsteği	24	101,94	2	7,484	0,024
Puanıma Göre Mecburen Seçtim	47	102,64			
Toplam	178				

Tablolar incelendiğinde araştırmaya katılan ve mesleği kendi isteği ile seçen 107 öğrencinin , "Beck Umutsuzluk Ölçeği"nden aldığı puan ortalaması (X =4,2150); mesleği puanına göre mecburen seçen 47 öğrencinin puan ortalamasından (X=6,2340) daha düşük çıkmıştır. "p" değeri anlamlılık düzeyinin (0,024); 0,05 değerinden küçük olması umutsuzluk ve mesleği seçme nedenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre umutsuzluk düzeyi düşük olan kişilerin mesleği kendi istekleri ile, umutsuzluk düzeyi yüksek olan kişilerin ise mesleği puanlarına göre mecburen seçtikleri söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın altıncı alt problemi olarak , "İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri ile mesleki tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yanıt arandı.

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

Tablo 16. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre mesleğe yönelik tutum ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma
İlkokul	86	124,4070	23,46882
Ortaokul	20	116,8000	24,34748
Lise	44	121,9091	23,46882
Üniversite	28	120,0000	26,01709
Toplam	178	122,2416	23,20294

Tablo 17. Öğrencilerin mesleğe yönelik tutum düzeyi ve anne eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren tek yönlü varyans(anova) analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1141,020	3	380,340	0,703	0,552
Gruplar içi	94151,592	174	541,101		
Toplam	95292,612	177			

Tablolara göre araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında "p" değeri anlamlılık düzeyinin (0,552); 0,05 değerinden büyük olması nedeni ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 18. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre Beck umutsuzluk ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma
İlkokul	86	4,1744	3,53867
Ortaokul	20	6,5000	5,30640
Lise	44	4,9318	4,04853
Üniversite	28	6,2143	5,45933
Toplam	178	4,9438	4,28731

Tablo 19. Öğrencilerin umutsuzluk düzeyi ve anne eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal Wallis-H analizi sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
İlkokul	86	82,83			
Ortaokul	20	86	3	3,654	0,301
Lise	44	91,06			
Üniversite	28	97,71			
Toplam	178				

Tablolara göre araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile umutsuzluk ölçeği puanları arasında, "p" değeri anlamlılık düzeyinin (0,301); 0,05 değerinden büyük olması nedeni ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın yedinci alt problemi olarak , "İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri ile mesleki tutum ve umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yanıt arandı.

Tablo 20. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre mesleğe yönelik tutum ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma
İlkokul	40	125,5250	21,87023
Ortaokul	20	122,0000	24,85325
Lise	57	122,1053	23,61044
Yüksek Okul	13	116,0769	27,64797

TIJSEG
ISSN: 1300 – 7432
www.tijseg.org
Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling 2015, volume 4, issue 1

Üniversite	48	121,4375	22,38627
Toplam	178	122,2416	23,20294

Tablo 21. Öğrencilerin mesleğe yönelik tutum düzeyi ve baba eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren tek yönlü varyans(anova) analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	958,533	4	239,633	0,439	0,780
Gruplar içi	94334,079	173	545,284		
Toplam	95292,612	177			

Tablolara göre araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında "p" değeri anlamlılık düzeyinin (0,780); 0,05 değerinden büyük olması nedeni ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 22. Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre Beck umutsuzluk ölçeği ortalamaları ve standart sapmaları

Baba Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma
İlkokul	40	4,6250	3,60688
Ortaokul	20	4,3000	4,34196
Lise	57	5,0175	4,40167
Yüksek Okul	13	5,4615	4,01280
Üniversite	48	5,2500	4,81354
Toplam	178	4,9438	4,28731

Tablo 23. Öğrencilerin umutsuzluk düzeyi ve baba eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal Wallis-H analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
İlkokul	40	88,98			
Ortaokul	20	80,10	4	1,020	0,907
Lise	57	90,46			
Yüksek Okul	13	97,31			
Üniversite	48	90,60			
Toplam	178	88,98			

Tablolara göre araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile umutsuzluk ölçeği puanları arasında, "p" değeri anlamlılık düzeyinin (0,907); 0,05 değerinden büyük olması nedeni ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tartışma ve Sonuç

İlköğretim matematik öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin mesleğe yönelik tutum ve umutsuzluk düzeyi puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır [r=-0,505 ; P<0,05]. Buna göre mesleğe yönelik olumlu tutum gösteren öğrencilerin, umutsuzluk düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin , "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği"nden aldığı puan ortalaması ($\overline{X}$ =122,4500); araştırmaya katılan kadın öğrencilerin puan ortalamasından ($\overline{X}$ =121,81503) yüksek çıkmıştır; ancak "p" değeri anlamlılık düzeyinin (0,864); 0,05 değerinden büyük olması öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Çapa ve Çil (2000) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik

mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırma sonuçları, bütün bu çalışmalar ile paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin , "Beck Umutsuzluk Ölçeği"nden aldığı puan ortalaması ($\overline{X}$=4,6167); kadın öğrencilerin ortalamasından ($\overline{X}$=5,6207) daha düşük çıkmıştır. "p" değeri anlamlılık düzeyinin (0,040); 0,05 değerinden küçük olması umutsuzluk düzeyi ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Şahin'in (2009) "Özel Sektör İşbirlikli Bir Mesleki Ve Teknik Eğitim Kurumu Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi" adlı tezinde Beck Umutsuzluk Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelemesinde, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Benzer bir çalışma olarak Özmen ve diğerleri (2008) ise, lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenleri incelemişlerdir. Çıkan sonuçlara göre, erkek lise öğrencilerinin umutsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleğe yönelik tutum ve umutsuzluk düzeyleri ile ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Gökçe ve Sezer'in(2012) "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" çalışmasında benzer şekilde öğretmen adaylarının ailelerinin ekonomik durumu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelendiğinde, ailesinin ekonomik durumu zayıf, orta ve iyi düzeyde gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Şahin (2009), öğrencilerin Beck Umutsuzluk Ölçeği puanlarını öğrencilerin ailesinin gelir durumu değişkenine göre incelemesinde, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Araştırma bulguları bu sonucu desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleğe yönelik tutum ve umutsuzluk düzeyleri ile ikamet yerleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Rojewski ve arkadaşları (1995) "Kırsal Gençliğin Mesleki Olgunluğu Üzerine Cins ve Akademik Davranış Etkileri" konulu araştırmalarında kırsal kesim gençlerinin mesleki olgunluk düzeylerinin, şehir kesimi gençlerinden daha düşük olduğunu saptamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleğe yönelik tutum ve umutsuzluk düzeyleri ile mesleği seçme nedenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre mesleği kendi isteği ile tercih eden adayların mesleğe yönelik tutum puanının yüksek; umutsuzluk düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Gökçe ve Sezer'in(2012) **"**Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" çalışmasında da öğretmenlik mesleğini kendilerinin seçimi olarak belirten öğretmen adaylarının puan ortalamalarının, bu mesleği aile ve çevre isteği, kolay iş bulma ve öğretmenlerinin yönlendirmesi nedenleri ile seçtiğini belirten öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleğe yönelik tutum ve umutsuzluk düzeyleri ile anne-babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Özgür (1994), "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum" adlı araştırmasında öğrenci tutumları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulmazken, baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Saraç (2002) tarafından yapılan Türk Dili Edebiyatı/ Türkçe Öğretmeni adaylarının yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları konulu araştırmada ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların anne-baba eğitim düzeyine göre değişmediği görülmüştür. Araştırma ile ilgili olarak daha çeşitli ve detaylı bilgi edinmek için, farklı ölçekler kullanılarak, daha geniş araştırma evrenlerinde betimsel ve deneysel çalışmalar yapılabilir

Kaynakça

Aşkar, P., Erden, M. (1986). Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları. *Marmara Üniversitesi* I. Ulusal Eğitim Kongresi.1986.

Can, G. (1987). "Öğretmenlik Meslek Anlayışı Üzerine Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Cilt: 2. Sayı: 1. (Aralık 1987)
Ceyhan, A.A. (2004). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi**.** *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* . Sayı:1 (2004)
Çapa Y. ve N. Çil. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***.** Sayı: 18. 69-73.
Çelikel, F.Ç. ve Erkorkmaz, Ü. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler ve Umutsuzluk Düzeyleri ile İlişkili Etmenler. Nöropsikiyatri Arşivi. Sayı 4. (2008)
Derebası, I. (1996). Beck Umutsuzluk Ölçeği' nin Ege Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Erdem, A. R. & Anılan, H. (2000). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.Sayı:7 .(2000)
Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
Erkuş, A. (1994). Psikolojik terimler sözlüğü. Ankara: Doruk Yayınları.
F. Gökçe F, Sezer G.O.(2012) Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları**.** *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25 (1), 2012, 1-23
Kavcar, C. (2003). Alan Öğretmeni Yetiştirme, Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu. (1- 23 Mayıs 2003) Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi.
Korap, S. (2000). Hemodiyaliz Hastalarında Depresyona Bilişsel Yaklaşım. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi SBE
Özgür, F.N. (1994) Öğretmenlik Mesleğine Karsı Tutum. Doktora Tezi.Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Özmen, D., Dündar, P.E., Çetinkaya, A.Ç., Taşkın, O. ve Özmen, E. (2008). Lise Öğrencilerinde Umutsuzluk ve Umutsuzluk Düzeyini Etkileyen Etkenler, Anadolu Psikiyatri Dergisi. Sayı : 1. (2008)
Rojewski, J. W., C. R. Wicklein ve J. W. Schell. (1995). Effects of Gender and Academic Risk Behavior on The Career Maturity of in Rural Youth. *Journal of Research in Rural Education.* 11(2), 1-3
Saraç, Cemal (2002). Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Şahin,B. (2009) Özel Sektör İşbirlikli Bir Mesleki Ve Teknik Eğitim Kurumu Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Yeditepe Üniversitesi . Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Şimşek,H. (2003) Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi . Cilt: 2 Sayı:1 (Haziran 2005)
Terzi, A. R. Ve Tezci E. (2007) Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı:52. S:593-614. (Güz 2007)
Üstüner,M. (2006) . Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı 45. 109-127. (Kış 2006)

Extended Abstract

The approaches of the teachers devoted to their professions are of a capital importance in the fulfillment of their professional duties (Erdem & Anılan, 2000). The researched oriented to the teaching profession is one of the main field of the educational studies in the recent years. Teaching, most important factor of the education system is certainly leads the professions having the influence of influencing the students and accordingly the whole society with all aspects. The selection of teacher candidates, their prevocational trainings and possession of adequate formation before their assignment and professional evaluations are main factors related to the teaching profession (Şimşek, 2005, 25). Hope is a phenomenon defining the generation of future related emotions and expectations and gibing the strength to struggle with the negative conditions that one might encounter (Çelikel & Erkorkmaz, 2008). It is seen that the issues the teachers in our country experience in certain aspects such as economic and social status negatively affect their professional sentiments (Ceyhan, 2004, 98).Researching the relation between the attitudes towards teaching profession and hopelessness levels of the teacher candidates shall be very beneficial in terms of developing terminal behaviors at teacher candidates and observing its positive reflections upon students. Assessing the factors related to attitudes towards teaching profession and hopelessness levels of the teacher candidates is crucial for a more comprehensive professional evaluation. Our problem phrase is that, "What is the relation

between the attitudes towards teaching profession and hopelessness levels of the last grade students of Dokuz Eylül University,Buca Education Faculty, Primary Education Mathematics Teaching Department, fourth grade students and what are the factors on which this assessment is based?" Sub problems are "is there a statistically significant relation between the attitudes towards teaching profession and hopelessness levels of the teacher candidates, is there a gender based differentiation between the attitudes towards teaching profession and hopelessness levels of the teacher candidates, is there a statistically significant relation between the attitudes towards teaching profession and hopelessness levels of the teacher candidates with respect to their economic level, is there a statistically significant relation between the attitudes towards teaching profession and hopelessness levels of the teacher candidates with respect to their address of residence, is there a statistically significant relation between the attitudes towards teaching profession and hopelessness levels of the teacher candidates with respect to their reasons of selecting that profession, , is there a statistically significant relation between the attitudes towards teaching profession and hopelessness levels of the teacher candidates with respect to educational level of their parent?". This study is a relational (connectivity) research with a screening model among the quantitative research pattern used within the aim of assessing the relation between the the attitudes towards teaching profession and hopelessness level and their related factors. The study group is generated by 178 actual fourth grade license students of the Department of Primary Education Mathematics Teaching as of the academic year of 2012-2013. "Attitude Scale directed to Teaching Profession" of which validity and credibility evaluations had been previously made and prepared by Üstüner(2006)has been used within the scope of this study. Beck's Hopelessness Scale translated into Turkish by Seber has also been used. It is aimed to determine the future related pessimism level of individuals via Beck's Hopelessness Scale. Kolmogorov- Simirnov test has been used within the aim of analyzing the normality dispersions of the data. While analyzing the data of the study; t-test, single direction variance analysis (ANOVA), Cronbach alpha coefficient, Pearson correlation coefficient, frequency and average data have been used for the professional attitude scale factor with characteristics of normal distribution. As for the Beck's Hopelessness Scale without the characteristic of a normal distribution; Spearman's Rank Correlation coefficient, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H tests which are among the non-parametric analysis methods have been used. A moderate, negative and significant relation has been detected to exist between the attitudes towards teaching profession and hopelessness levels of the teacher candidates. Accordingly, the correlation between professional attitude scale and Beck's Hopelessness Scale is coherent with the expectations we had at the beginning of the study. As the attitudes towards teaching profession and hopelessness levels of the teacher candidates have been evaluated with respect to their genders, addresses of residences, income level and educational level of their parents, it has been observed that there is not a statistically significant difference between them. There is only significant relation a gender based differentiation to hopelessness levels of the teacher candidates . There is a statistically significant relation between the attitudes towards teaching profession and hopelessness levels of the teacher candidates with respect to their reasons of selecting that profession. In order to obtain more comprehensive and detailed information related to this study, descriptive and experimental studies could be performed within larger research populations by using differences scales