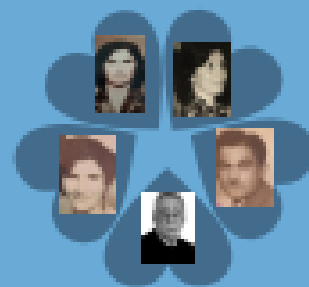


# IJOSDA

INTERNATIONAL JOURNAL OF  
SU-AY DEVELOPMENT ASSOCIATION



## SAM-DER

INTERNATIONAL JOURNAL OF SU-AY DEVELOPMENT ASSOCIATION



Copyright © 2022 by author(s).

[www.samder.org](http://www.samder.org)

# **International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA)**

**ISSN: 3023-6444**

**JUNE 2022**

**Volume 1 – Issue 1**

**Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN  
Editors in Chief**

**Prof.Dr. Oğuz SERİN  
Assist. Prof. Dr. Altay FIRAT  
Assist. Prof. Dr. Pembe BOĞAÇ  
PhD. Arzu GÜNGÖR LEUSHUIS  
Editors**



Copyright © 2022 by author(s)

All articles published in International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA) are licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

IOJPE allows readers to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of its articles and allow readers to use them for any other lawful purpose.

IJOSDA does not charge authors an article processing fee (APF).

Published in TURKEY

Contact Address:

Assist. Prof. Dr. Pembe BOĞAÇ

President of SAM-DER, Lefke –North Cyprus



**Message from the Editor,**

I am very pleased to inform you that we have published the first issue in 2022. As an editor of International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA), this issue is the success of our authors, very valuable reviewers who undertook the rigorous peer review of the manuscripts, and those of the editorial board who devoted their valuable time through the review process. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board members. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA). For any suggestions and comments on IJOSDA, please do not hesitate to send me e-mail. The countries of the authors contributed to this issue (in alphabetical order): Cyprus and Turkey.

Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN

**Editor in Chief**



### **Editor in Chief**

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

### **Editors**

PhD. Altay Fırat, (Ministry of Education, North Cyprus)

PhD. Arzu Güngör Leushuis, (Florida State University, United States)

PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Pembe Boğaç, (European University of Lefke, North Cyprus)

### **Associate Editors**

PhD. Sezer Kanbul, (Near East University, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, ( Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

### **Linguistic Editors**

PhD. Fatma Aslanturk Altıntuğ, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Fatma Özüorçun, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoğlu, (Final International University, North Cyprus)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

### **Educational Management and Supervision**

PhD. Çağda Kıvanç Çağanağa, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Kemal Açıkgöz, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Mehmet Durdu Karşlı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Nejdet Konan, (İnönü University, Turkey)

### **Curriculum Development in Education**

PhD. Ali Ahmad Al-Barakat, (University of Sharjah, United Arab Emirates)

PhD. Arzu Güngör Leushuis, (Florida State University, United States)

PhD. Asuman Seda Saracaloğlu, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Kamile Ün Açıkgöz, (Dokuz Eylül University, Turkey)

### **Computer Education and Instructional Technologies**

PhD. Ahmet Adalier, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Andreas Papapavlou, (Cyprus University, South Cyprus)

PhD. Aytekin İşman, (Sakarya University, Turkey)

PhD. Buket Akkoyunlu, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Colin Latchem, (Open Learning Consultant, Australia)

PhD. Grace Azumi Chollom, (University of Jos, Nigeria)

PhD. Halil İbrahim Yalın, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Heli Ruokamo, (Lapland University, Finland)

PhD. Jerry Willis, (Manhattanville College, USA)

PhD. Rozhan Hj. Mohammed Idrus, (University Sains Malaysia, Malaysia)

PhD. Sezer Kanbul, (Near East University, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

### **Educational Drama**

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Fatoş Giritli, (Near East University, North Cyprus)



### **Educational Psychology**

- PhD. Abbas Türnükli, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Christina Athanasiades, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)  
PhD. Muhammad Sabil Farooq, (Nankai University Tianjin, P.R. China)  
PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Olena Huzar, (Ternopil National Pedagogical University, Ukraine)  
PhD. Partow Izadi, (Lapland University, Finland)  
PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Thanos Touloupis, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

### **Fine Arts Education**

- PhD. Ayfer Kocabaş, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)  
PhD. Benan Çokokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)  
PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)  
PhD. Süreyya Çakır, (Okan University, Turkey)  
PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

### **Fundamental Rights**

- PhD. Emrah Kırıt, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Nuri Erişgin, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Saniye Albaş, (European University of Lefke, North Cyprus)

### **Foreign Language Teaching**

- PhD. Fatma Aslanturk Altıntuğ, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Fatma Özüorçun, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)  
PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)  
PhD. Nazife Aydınoğlu, (Final International University, North Cyprus)  
PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

### **Guidance and Counselling**

- PhD. Ahmet Rifat Kayış, (Kastamonu University, Turkey)  
PhD. Anıl Görkem, (SOS Children's Village Association, North Cyprus)  
PhD. Behiye Akacan, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Gürcan Seçim, (Cyprus International University, North Cyprus)  
PhD. Mehmet Engin Deniz, (Yıldız Teknik University, Turkey)  
PhD. Nalan Kazaz, (AAB University, Kosovo)  
PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

### **Mathematics Education**

- PhD. Elizabeth Jakubowski, (Florida State University, United States)  
PhD. Cenk Keşan, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Elif Beymen Türnükli, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Joakim Samuelsson, (Linköping University, Sweden)  
PhD. Kakoma Luneta, (University of Johannesburg, South Africa)  
PhD. Murat Tezer, (Near East University, North Cyprus)  
PhD. Moritz Herzog, (University of Wuppertal, Germany)  
PhD. Nurdan Özreçberoglu, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Osman Cankoy, (Atatürk Teachers Academy, North Cyprus)  
PhD. Sinan Olkun, (Final International University, North Cyprus)  
PhD. Süha Yılmaz, (Dokuz Eylül University, Turkey)



### **Measurement and Evaluation**

- PhD. Emre Çetin, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)  
PhD. Gökhan İskifoğlu, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Gürol Zırlıoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)  
PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)

### **Music Education**

- PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)  
PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)  
PhD. Gulsen G. Erdal, (Kocaeli University, Turkey)  
PhD. H. Hakan Okay, (Balıkesir University, Turkey)  
PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)  
PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)  
PhD. Sezen Özeke, (Uludag University, Turkey)

### **Pre-School Education**

- PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)  
PhD. A. Işık Gürşimşek, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)  
PhD. Eda Kargı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)  
PhD. Rengin Zembat, (Marmara University, Turkey)  
PhD. Sezai Koçyiğit, (Adnan Menderes University, Turkey)  
PhD. Şafak Öztürk Aynal, (Ondokuz Mayıs university, Turkey)

### **Science**

- PhD. Abdulkadir Yıldız, (Kilis 7 Aralık University, Turkey)  
PhD. Ali Doğan Bozdağ, (Adnan Menderes University, Turkey)  
PhD. Fatma Noyan, (Yıldız Technical University, Turkey)  
PhD. Gianni Viardo Vercelli, (Genova University, Italy)  
PhD. Giovanni Adorni, (Genova University, Italy)  
PhD. Gülhayat Gölbaşı Şimşek, (Yıldız Technical University, Turkey)  
PhD. İbrahim Kahramanoğlu, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Meryem Hürbağ, (Cyprus International University, North Cyprus)  
PhD. Murat Helvacı, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Pembe Boğaç, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Turgut Alas, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Valerio De Rossi, (Safety Management Research Consultant, Italy)

### **Science Education**

- PhD. Baştürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)  
PhD. Çiğdem Şenyiğit, (Van Yüzüncü Yıl University, Turkey)  
PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)  
PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)  
PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)  
PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)  
PhD. Nilgün Yenice, (Adnan Menderes University, Turkey), Turkey  
PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Salih Çepni, (Uludağ University, Turkey)  
PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)

### **Social Sciences**

- PhD. Ali Bavik, (Institute for Tourism Studies, Macao)  
Ph.D. Erdogan Ekiz, (King Abdulaziz University, Tourism Institute, Saudi Arabia)



### **Social Sciences Education**

- PhD. Altay Fırat, (Ministry of Education, North Cyprus)  
PhD. Erdal Aslan, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Myroslaw Tataryn, (St. Jerome's University, Canada)  
PhD. Selda kılıç, (Selcuk University, Turkey)  
PhD. Yadigar Doğan, (Uludağ University, Turkey)  
PhD. Z. Nurdan Baysal, (Marmara University, Turkey)

### **Special Education**

- PhD. Ayşe Bengisoy, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Gül Kahveci, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Hakan Sarı, (Necmettin Erbakan University, Turkey)  
PhD. Hasan Avcıoğlu, (Cyprus International University, North Cyprus)  
PhD. Hatice Bilmez, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Süleyman Eripek, (Okan University, Turkey)  
PhD. Tevhide Kargın, (Ankara University, Turkey)  
PhD. Uğur Sak, (Eskişehir University, Turkey)

### **Sports Education**

- PhD. Ercan Haslofça, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Erkut Konter, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Fehime Haslofça, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

### **Turkish Language Teaching**

- PhD. Ahmet Pehlivan, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)  
PhD. Ahmet Güneşli, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Hülya Yeşil, (Cyprus International University, North Cyprus)  
PhD. Yüksel Girgin, (Adnan Menderes University, Turkey)



# Volume 1, Issue 1 (2022)

## Table of Contents

### Research Articles

#### Message from the Editor

Prof.Dr. Nergüz BULUT SERİN (Editor in Chief)

#### BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARI VE MESLEKİ YETERLİLİK ALGILARI: KKTC ÖRNEĞİ

İlhan TERZİOĞLU

1-19

#### ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİLE (ALMANCA) YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Seda TÜRKÖZ, Ayşe BENGİSOY

20-32

#### SOCIAL SKILLS INTERVENTIONS FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Gül KAHVECI

33-40

#### MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNDE ZORBALIK DAVRANIŞ EĞİLİMLERİNİN BAZI PSİKO-SOSYAL DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Erdal KAZANCI, Nergüz BULUT SERİN

41-50

#### GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANLIKTA İLETİŞİM ÜZERİNE İNCELEME: BİR DERLEME ÇALIŞMASI

Kadriye KARAGÜLMEZ

51-69



## BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARI VE MESLEKİ YETERLİLİK ALGILARI: KKTC ÖRNEĞİ<sup>1</sup>

### ATTITUDES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND PERCEPTIONS REGARDING TEACHING PROFESSION: TRNC CASE

İlhan TERZİOĞLU

Uzm, Lefke Avrupa Üniversitesi Spor Dairesi, Lefke, KKTC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2550-6214>

[iterzioglu@eul.edu.tr](mailto:iterzioglu@eul.edu.tr)

Received: January 10, 2022

Accepted: April 26, 2022

Published: June 30, 2022

#### Suggested Citation:

Terzioğlu, İ. (2022). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve mesleki yeterlilik algıları: KKTC örneği. *International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA)*, 1(1), 1-19.



Copyright © 2022 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Mesleki Yeterlilik Algılarını belirlemek ve algılarının bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmanın evrenini KKTC üniversitelerde öğrenim gören beden eğitimi yüksek okulu bölümü öğrencileri oluşturmaktadır, araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemi ile seçilen biri devlet diğeri özel üniversite olmak üzere iki farklı üniversitenin Beden eğitimi yüksek okulu bölümünde öğrenim gören 172 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Semerci (1999) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” ile Çakır, Erkus ve Kılıç tarafından geliştirilen “Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenlerin belirlenmesi için üniversite, cinsiyet, sınıf, bölüme ait araç-gereç malzeme durumu, spor yapma durumu, lisanslı sporcu ve aktif spor yapıyor mu), araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde; yüzdeler (%), frekans (f) dağılımı, testi, grupların ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için normal dağılan verilerde bağımsız gruplar’ t testi”, Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA testi, parametrik olmayan veriler için ie Mann-Whitney-u Test ve Kruskal-Wallis Test Hata payı .05 olarak alınmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının Beden eğitimi öğretmenliğine karşı tutumlarının, düşük olduğu cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrenciler lehine anlamlı fark var iken üniversite değişkeninin tutumlarını değiştirmedikleri ve sınıf düzeyinin her yıl tutumlarını yükselttiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca salon saha araç gereç durumu, spor yapma durumu veya lisanslı olarak spor yapma durumuna göre fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlilik algılarının oldukça yüksek olduğu cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmadığı, üniversite değişkeninin öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algılarını değiştirmedikleri, 1. Sınıftan 4. Sınıfa kadar geçen 4 yıllık eğitim sürecinin öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlilik algılarını değiştirmedikleri, salon saha araç gereç durumu, spor yapma durumu veya lisanslı olarak spor yapma durumuna göre anlamlı fark bulunamamıştır.

**Anahtar Terimler:** Spor, beden eğitimi öğretmen adayı, mesleki yeterlilik, mesleki tutum, algı.

#### Abstract

The main purpose of this research is to identify the attitudes and professional competence perspectives towards teaching profession of prospective physical education teachers, in order to see if they differentiate in certain aspects. The main scope for the reseach are the students who are studying in Physical Education Higher Education in Turkish Republic of Northern Cyprus and the research sample has been chosen with the most suitable method as 1 government university and 1 private univeristy, that are consisted of 172 students who are stuying in the mentioned field. For the reseach, to be able to collect data, Semerci (1999)’s ‘Teachers’ Attitude Scale Related to Teaching Profession’ and Çakır, Erkus ve Kılıç’s ‘Candidate Teacher’s Self-Related Proficiency Perception Scale’ have been used. Furthermore, to be able to identify independent variables such as univeristy, gender, class, related equipment, sports involvement, licenced/not-licenced, active/passive classifications, a survey was developed by the researcher. Data analysis have been carried out with percentages (%), frequency distribution (f), ‘t test’; to be able to calculate the mean score between diffentiating groups, one-way analysis of

<sup>1</sup> Bu çalışma yazarın Prof.Dr. Oğuz Serin’in danışmanlığında yapılan yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

variance ANOVA, Mann-Whitney-u Test for non-parametric data have been used and Kruskal-Wallis Test Error Margin has been considered as .05. In the research, firstly, it can be seen that, prospective teachers' attitudes towards physical education teaching is low. When gender difference is considered, male students are more advantageous, when university difference is considered, similar results can be obtained however when grade/class division is considered, it can be seen that attitudes are improving through out the years. Similar results have been obtained when field, equipment, gym, sports involvement, licence aspects are considered. Secondly, teachers' self related competency perspectives are observed to be very developed with no gender and no university differentiation. Similar results obtained when class/grade division were considered on self competency perspectives starting on from year 1 until 4 as well as the field, equipment, gym, sports involvement, licence considerations.

**Keywords:** Sports, prospective physical education teacher, professional competence, professional attitude, perception.

## GİRİŞ

Son yıllarda Kuzey Kıbrıs Türk cumhuriyetinde bulunan Üniversitelerin bir çoğunda Beden Eğitimi (BESYO) bölümleri açılmaktadır. Ülkemiz Üniversitelerinde açılan bu bölümlerin öğrenci alırlarken koymuş oldukları kriterleri göz önüne alacak olursak öğretmen yetştirme ve yetiştirilen öğretmenlerin nasıl bir nitelikte oldukları da gözlemlenmektedir. Yetiştirilen öğretmenlerin kalitesinin ve öğretmen öğrenci uyumunun ne şekilde öğrencilere yansıtıldığı ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yer almaktadır. Beden eğitimi bölümlerinin öğretmenlik mesleğine ait olan yeterliliklerinin ve tutumların kazanıldığı ve sahip olduğu olanaklar (ekonomik, tesis ve bina durumu, ekipman yeterliliği v.b) ve beden eğitimi bölümlerinde eğitim görmekte olan öğrencilerin mesleki yeterliliklerine ilişkin olumlu düşünceler ve tutumlar edinme konusunda ve algılarında önem arz etmektedir. 70, 80 ile 90'lı yıllarda beden eğitimi bölümüne girmek isteyen ve bu bölümlere hazırlanan öğrenci adaylarının spor geçmişlerine bakacak olursak başarılı spor geçmişleri olduğu ve hemen hemen hepsinin de bir branşta uzman olduklarını görmek mümkündür, şimdilerde ise özel üniversitelerin yapılan spor yeterlilik test sınavlarında alınacak olan öğrencilerin sportif geçmişleri göz önüne alınmaksızın BESYO lara girdikleri gözlenmektedir. Bu amaçla araştırmanın problemini, spor yapan ve spor yapmayan beden eğitimi bölümü öğrencileri aynı zamanda öğrencelerin mensubu olmaya aday oldukları mesleklerine dair tutumları ve buna dair mesleki yeterlilik algılarına yönelik çeşitliliğini oluşturmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki algılarının önemini anlamak için aldıkları derslerin sürdüğü zamanda ne şekilde tutum sergiledikleri ve mesleklerine ait tutumlarını nasıl yönlendirip mesleki yeterlilik algılarına nasıl etki yaptığını saptamak öğretmenlik mesleğinin gelişimi ve yükselişi açısından önemli olacaktır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen mesleğine ilişkin tutumları, mesleki yeterlik algılarının ve inançlarının belirlenmesi;bu mesleğe aday bireylerin kendilerini tanımlayabilmelerine, eğitim hayatları boyunca kendilerine kattıkları birikimler mesleki doyumlarını da etkileyecek ve bunun yanında öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin tutumları ve mesleki yeterliklerine yönelik olan algıları arasındaki ilişkinin bilinmesi, kendi eksiklerini tespit etmeleri açısından da önem taşımaktadır.

## Amaç

Bu araştırmanın amacı spor yapan beden eğitimi öğretmen adayları ile spor yapmayan beden eğitimi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Mesleki Yeterlilik Algılarını belirlemek ve algılarının bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Ayrıca araştırmada ikinci amacı olarak Spor yapan ve yapmayan beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öğretmenlik mesleğine yönelik algıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını belirlemektir.

## Problem Cümlesi

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki yeterlilikleri ne düzdedir ve spor yapan ile yapmayan öğretmen adaylarının tutum ve yeterlilikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

## Alt Problemler

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları;

1. ne düzeydedir?
2. cinsiyetine göre,
3. öğrenim gördüğü okul değişkenine göre,
4. sınıf düzeyine göre,
5. salon saha araç gereç ve malzeme durumu değişkenine göre,
6. spor yapma değişkenine göre,
7. sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak spor yapıyor olması değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Beden eğitimi öğretmen adaylarının yeterlik algıları;

8. ne düzeydedir?.
9. cinsiyetine göre,
10. öğrenim gördüğü okul değişkenine göre,
11. Sınıf düzeyine göre,
12. Salon saha araç gereç ve malzeme durumu değişkenine göre,
13. Spor yapma beğışkenine göre,
14. Sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak Spor yapıyor olması değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
15. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma beden eğitimi öğretmen adaylarının Mesleğine İlişkin Tutumları Ve Mesleki Yeterlilik Algılarının saptanacağı ve spor yapan ile spor yapmayan beden eğitimi öğretmen adaylarının Tutumları ile Mesleki Yeterlilik Algıları arasındaki farkı ayrıca ilişkiyi ortaya koyacağından ötürü önemlidir. Araştırmanın başka bir önemi de KKTC de ilk kez yapılacak bir araştırma olacağından ötürüdür.

Bilgi çağını yaşadığımız şu günlerde eğitim sisteminde köklü değişikliklerinin yapılabilmesi kaçınılmaz. Bu değişimlerin başında öğretmenlerin yetiştirilmesi gelmektedir. Eğitimin önemli ayağını oluşturan öğretmenler, öğrencilerini bilgi çağının gerekleri doğrultusunda yetiştirmektedir. Bunun için öncelikle öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirerek eğitimdeki yenilikleri takip etmeleri, teknolojiyi eğitim ortamında rahatça kullanabilmeleri gerekir. Yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinin başında gelen tutumlarıdır.

Ülkelerin kalkınması ve gelişmesi öğretmenlerin görevlerindeki başarıyla doğru orantılıdır. Çünkü eğitim veren kurumlarının en temel görevi olan eğitim öğretim döneminde öğretmen başrolde oynamaktadır. Bu durumda öğretimin kaliteli bir seviyede olabilmesinin başlıca sorumlusu öğretmenlerdir. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının en özel amacı, öğretmen adaylarınakazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin yanında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tutum davranışlarına kazandırmak ve bu mesleğin gerektirdiği yaklaşımlara yer vermektir. Öğretmen adaylarının sahip olması gereken belirli kişilik özelliklerine sahip olup olmadıklarının test edilmesinin uanında öğretmenlik mesleğini icra ederken mesleğe ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri gerekmektedir (Çetinkaya, 2007). Yapılan literatür taramasında görülmektedir ki mesleğine ilişkin olumsuz tutumlar geliştiren öğretmenlerin düşük performans sağladıkları ve bu olumsuzlukları öğrencilerine yansıtarak öğrençi başarısında da olumsuzluklar yaşanabilmektedir

Araştırma, Beden eğitimi Yüksek Okuluna bağlı Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin sosyal, duyuşsal tutumuna ve mesleğin Beden Eğitime yönelik tutumları arasındaki farkı belirlemenin yanında nitelikli ve başarılı bir öğretmenlik eğitimi sürecinde alınması gereken önlemler konusunda ilgililere yardımcı olmak ve geliştirilen Tutum ölçeği ve Yeterlilik ölçeği ile, bu yöndeki

tutumların belirlenmesinde çeşitlilik oluşturarak Spor yapan ve Yapmayan Beden eğitimi Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine katkı sağlamak açılarından önemlidir.

Problem durumu, amaçları ve araştırmanın önemi incelendiğinde bu araştırma sonuçlarının;

1. Öğretmenlik mesleğinin tanımı, özellikleri, toplumsal rolü ve önemi konusunda bazı temel verileri sağlayabileceği,
2. KKTC'deki BESYO öğrencilerinin genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını değerlendirme konusunda öğrencilerin düşüncelerini, duyuşsal kaygılarını, akademik beklentilerini yansıtabileceği,
3. Beden Eğitimi Öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik (bilişsel, duyuşsal, davranışsal) tutumlarının ve öğretmenlik mesleğine ait yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılarak anlamlı farklılıkları ortaya koyabileceği,
4. Beden Eğitimi Öğretmen adaylarının bu mesleği tercihindeki sebeplere ilişkin faktörleri ortaya koyabileceği,
5. Araştırmanın bu mesleği tercih eden adaylarının sosyo-kültürel özelliklerini yansıtacağı,
6. Konuyla ilgili mevcut bilgilere yeni bilgiler katabileceği,
7. Araştırmacılara yeni araştırma problemleri sunabileceği ve yeni araştırmacılara ön fikir oluşturabileceği umulmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın modeli

Bu araştırma, genel tarama modellerinden biri olan “ilişkisel tarama modeli”ne uygun olarak yapılmıştır. ilişkisel çözümleme için korelasyon ve karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2002) ilişkisel tarama modelini “iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir yöntem” (Karasar, 2002). olarak tanımlanır.

### Evren ve örneklem

Bu araştırma bir alan araştırması niteliğindedir ve araştırmanın kapsamına yalnızca Beden Eğitimi öğretmen adayı unsuru girmektedir. Araştırmanın genel evrenini KKTC üniversitelerinde öğrenim gören beden eğitimi yüksek okulu bölümü öğrencileri oluşturmakta, çalışma evrenini ise bireyi devlet diğeri özel üniversite olmak üzere iki farklı üniversitenin Beden eğitimi yüksek okulu bölümü'nün tüm sınıflarında okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma evreninde uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 40'ı kadın ve 132'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 172 tane Beden Eğitimi öğretmeni adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Beden Eğitimi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarını belirlemek üzere Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlilik düzeylerini belirlemek için ise Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca Beden Eğitimi öğretmen adaylarının bağımsız değişkenlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada örnekleme oluşturan beden eğitimi yüksek okulu öğretmen adaylarının sosyo demografik özelliklerinin belirlenmesi için 12 sorudan oluşan bir bilgi formu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form, öğretmen adaylarının okuduğu üniversite, cinsiyeti, sınıfı, anne mesleği, baba mesleği, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okuduğu okula ait salon, saha, araç-gereç ve malzeme durumu, spor yapma durumu, aktif spor yapılan yılı, herhangi bir spor dalında lisanslı olarak (antrönör, hakem, sporcu vb.) aktif olarak faaliyet gösteriyor mu gibi ilgili soruları içermektedir.

Anketler uygulanıp analiz aşamasına gelindiğinde bazı maddeler birleştirilmiş, analizler ona göre yapılmıştır.

### **Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği**

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen adayları üzerinde yapılan bu çalışmada ulaşılan veriler Semerci (1999) un geliştirmiş olduğu Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek toplamda 30 maddeden oluşmakta bu maddelerin 8'i olumsuz geri kalan 22'si ise olumlu ifadeler içermektedir. Ölçek "Tamamen katılıyorum" "Şiddetle reddediyorum" seçenekleri arasında derecelendirilmiş olup, beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha .68'dir.

Ölçekten alınabilecek puan ortalamaları  $X=0.50 - 1.50$  ise "şiddetle reddediyorum" seçeneğine denk gelmekte olup oldukça düşük düzeyde,  $X=1.51 - 2.50$  ise "katılmıyorum" seçeneğine denk gelmekte olup düşük düzeyde,  $X=2.51 - 3.50$  ise "kararsızım" olarak orta düzeyde,  $X=3.51 - 4.50$  ise "kısmen katılıyorum" olarak yüksek düzeyde,  $X=4.51 - 5.50$  ise "tamamen katılıyorum" oldukça yüksek düzeyde olarak ifade edilmektedir.

### **Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlilik Ölçeği**

Öğretmenliğe yönelik yeterlik algılarına ilişkin veriler ise Çakır, Erkus ve Kılıç tarafından geliştirilen "Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlilik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Tek boyutlu olarak geliştirilen ölçek, 30 maddeden oluşmakta ve 5'li likert tipindedir. Seçenekler 0-4 arasında puanlanmış olup, ölçek "bana hiç uygun değil" (0) seçeneğinden, "bana çok uygun" (4) seçeneğine doğru derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan ortalaması "0", en yüksek puan ortalaması ise "4"dir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .80'dir.

Veri toplama aracı ilgili Üniversitelerden izin alınarak 2016-2017 öğretim yılının bahar döneminde KKTC'de bulunan özel bir üniversite ve devlet üniversitesi Beden Eğitimi Yüksek Okullarında tüm sınıfları kapsayan toplamda 172 Beden Eğitimi öğretmeni adayına uygulanmıştır. Tutum ve Yeterlilik ölçeği formları bizzat araştırmacı tarafından öğrencilere dağıtılmış ve cevaplandırılması için beden eğitimi öğretmeni adaylarına 15-20 dk süre tanınmış ve formlar yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Eksik veya yanlış doldurulmuş formlar değerlendirmeye alınmamıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde; yüzdeler (%), frekans (f) dağılımı, testi, grupların ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için normal dağılılan verilerde bağımsız gruplar't testi", Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA testi, parametrik olmayan veriler için ise Mann-Whitney-U Test ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmada önem düzeyi .05 olarak alınmıştır.

## **BULGULAR VE YORUMLAR**

Öncelikle çalışmada kullanılmış olan ölçeklerin çalışmadaki geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılarak çalışmadaki verilerin parametrik mi nanparametrikmi özelliklere sahip oldukları test edilmiş olup bu doğrultuda uygun olan analizler seçilip uygulanmıştır. Araştırma kapsamındaki bağımsız değişkenlerin yüzde ve frekans değerleri Tablo halinde verilmiş ve grafikler ile gösterilip açıklanmıştır. Son olarak da araştırma dahilindeki öğretmen adaylarının okuduğu üniversite, cinsiyeti, sınıfı, okuduğu okula ait salon, saha, araç-gereç ve malzeme durumu, spor yapma durumu, herhangi bir spor dalında lisanslı olarak (antrönör, hakem, sporcu vb.) aktif olarak faaliyet gösterme degiskenlerinin' Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlilik Algısı Ölçeği'nden (AÖKİYAÖ)" ve Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeğinden (ÖÖMİTÖ) alınan puanlara göre istatistiki analizleri Tablolarda halinde verilmistir.

**Tablo 1.** Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeğine yönelik güvenilirlik analizi

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.794	.861	30

Tablo 2 de görüleceği üzere Güvenirlik testi sonucu 30 soru test edilmiş ve güvenilirlik sayısı Cronbach's Alpha 0.794 dir. 0.70 den büyük olması ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca aynı ölçme aracı ile değişik ortam ve evrenlerde uygulamaların yapılması yapısal geçerlilik olduğunu göstermektedir.

**Tablo 2.** Mesleki Yeterlilik Ölçeğine yönelik güvenilirlik analizi.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.804	.910	30

Güvenirlik testi sonucu toplamda 30 soru test edilmiş olup güvenilirlik sayısı Cronbach's Alpha 0.804 dir. 0.70 den büyük olması yüksek güvenilirliğe sahip bir ölçek çalışması olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 3.** öğretmenlik mesleyine yönelik tutum ve meslekiyetlilik ölçeklerinin normallik dağılım değeri

	Kolmogorov-Smirnov Z	p
Tutum ölçeği	1.740	.005
Mesleki Yeterlilik ölçeği	1.275	.075

Tablo 3 de belirtildiği üzere tutum ölçeği ile toplanmış olan verilerin Kolmogorov-Smirnov Z testindeki anlamlılık düzeyinin ( $p>0,05$ ) oluşu verilerin normal dağılmadığını ifade etmekte ve parametrik olmayan veri analizlerinin kullanılması gerekmektedir. Fakat yeterlilik ölçeği ile toplanmış olan verilerin Kolmogorov-Smirnov Z testindeki anlamlılık düzeyinin ( $p>0,05$ ) oluşu verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmekte ve parametrik veri analizlerinin kullanılması gerekmektedir.

### Katılımcılara Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı

Katılımcılara ait demografik bilgilerin dağılımının belirlenmesi amacıyla yüzdelik ve frekans analizi yapılmış Tablo 4. de verilmiştir. Ayrıca yüzdelik dağılımları grafikler eşliğinde belirtilmiştir.

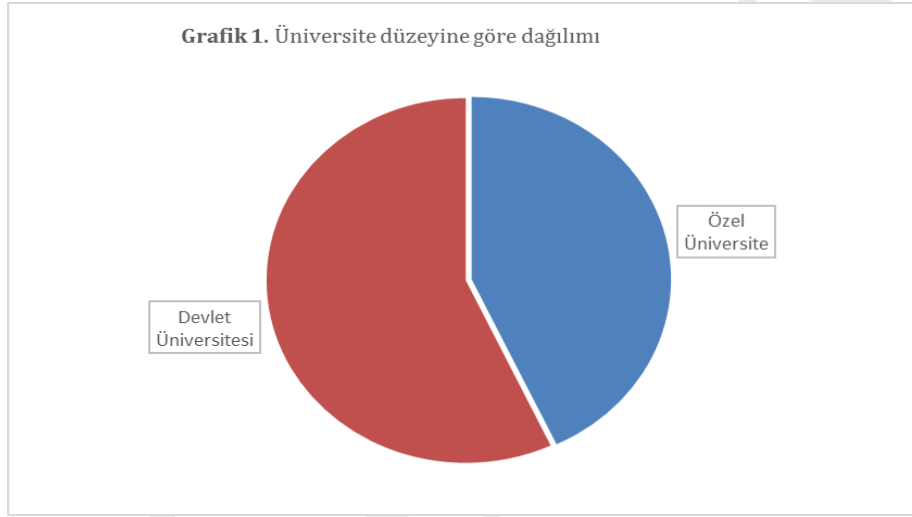
**Tablo 4.** Katılımcılara ait demografik bilgilerin dağılımının belirlenmesi amacıyla yüzdelik ve frekans analizi.

		n	%
Üniversite	Özel	74	43.0 %
	Devlet	98	57.0 %
Sınıf	1.sınıf	46	26.7%
	2.sınıf	27	15.7%
	3.sınıf	54	31.4%
	4. sınıf	45	26.2%
Cinsiyet	Kadın	40	23.3%
	Erkek	132	76.7%
Salon/saha/araç gereç malzeme durumu	Tamamen yeryeteyetersiz	25	14.5%
	Yetersiz	51	29.7%
	Biraz yeterli	43	25.0%

Spor yapıyor musunuz?	Yeterli	37	21.5%
	Tamamen yeterli	16	9.3%
	Evet	97	56.4%
	Hayır	75	43.6%
Sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak Spor yapıyor musunuz?	Evet	27	15.7%
	Hayır	145	84.3%

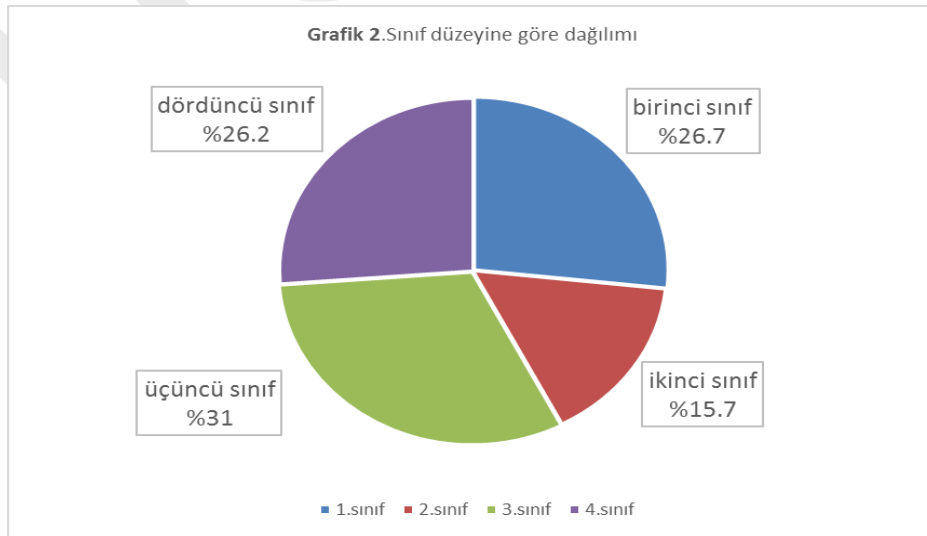
## Yüzdeler Dağılımları ve Grafikler

Katılımcıların üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde; beden eğitimi öğretmen adaylarının %43,0'si özel üniversitede, %57,0'ı devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Devlet ve özel okul dağılımı

Sınıf düzeyine göre dağılım incelendiğinde; çalışma grubunun %26,7'si 1. Sınıf, %15,7'si 2. Sınıf, %31,'ü 3. Sınıf öğrencileri olup 4. Sınıftaki öğrencilerin oranı ise %26,2'dir.



Şekil 2. Sınıf düzeyine göre dağılım

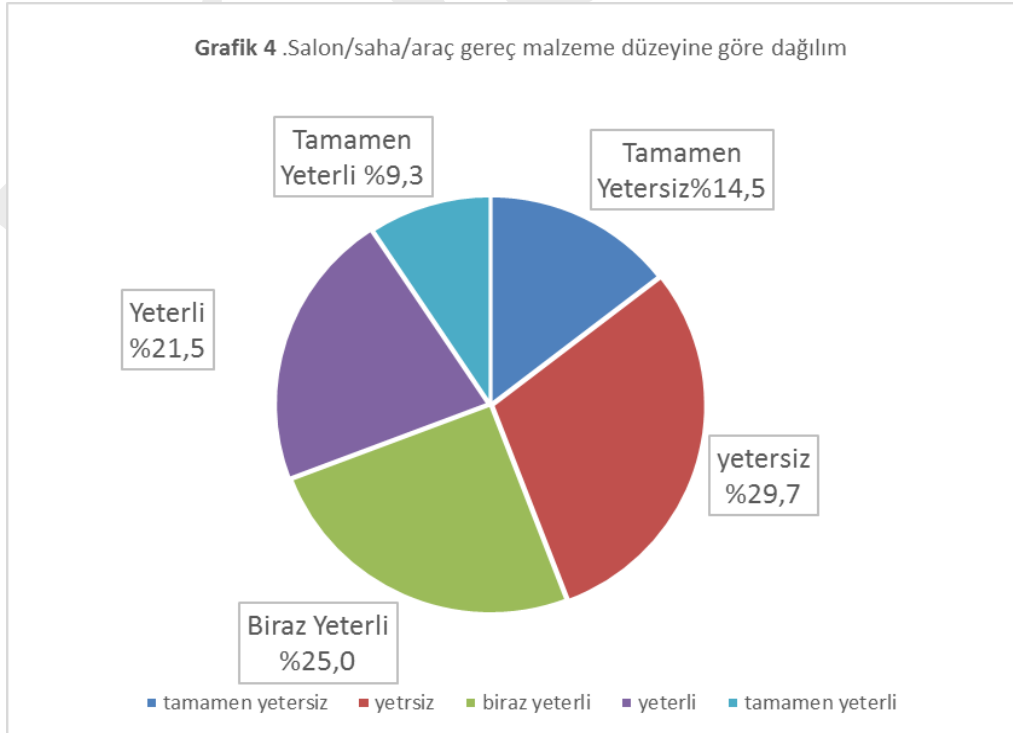


Cinsiyet değişkenine göre dağılım incelendiğinde; katılımcıların %23,3'ünü kadın, %76,7'sini erkek beden eğitimi öğretmen adayları oluşturmaktadır.



**Şekil 3.** Cinsiyet bağımsız değişkenine göre dağılım

Katılımcıların Salon/saha/araç gereç malzeme durumu tamamen yetersiz ve tamamen yeterli bulmaları açısından dağılım incelendiğinde; öğrencilerin %14,5'i tamamen yetersiz, %29,7'si yetersiz, %25,0'ı biraz yeterli, %21,5'i yeterli ve %9,3'ü ise tamamen yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.



**Şekil 4.** Salon, saha, araç gereç malzeme düzeyine göre dağılım

Spor yapma durumu dağılımı incelendiğinde; beden eğitimi öğretmen adaylarının %56,4'ü spor yaptığını %43,6'sı ise spor yapmadıklarını belirtmişlerdir.



**Şekil 5. Spor yapma durumu dağılımı**

Sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak spor yapıyor olma durumu dağılımı incelendiğinde; katılımcıların %15,7'si, sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak spor yaptıklarını, %84,3'ü ise yapmadıklarını belirtmiştir.



**Şekil 6. Sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak spor yapıyor olma durumu dağılımı**

Araştırmanın birinci alt problemi beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ne düzeydedir? Şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği 5 li likert tipinde yapılandırılmış olup ölçekten alınabilecek olan en düşük puan ortalaması ile alınabilecek en yüksek puan ortalaması tamamen katılıyorum dan şiddetle reddediyorum doğru sıralanmıştır:  $\bar{x}=1.00 - 1.79$  “şiddetle reddediyorum”,  $\bar{x}= 1.80 - 2.59$  “katılmıyorum”,  $\bar{x}=2.60 - 3.39$  “kararsızım”,  $\bar{x}=3.40 - 4.19$  “kısmen katılıyorum”,  $\bar{x}=4.20 - 5.00$  “tamamen katılıyorum” şeklindedir.

Beden eğitimi Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirleyebilmek amacıyla tutum puanlama ortalaması, standart sapması, minimum ve maximum değerler hesaplanmış analiz sonuçları Tablo 5 de verilmiştir.

**Tablo 5.** Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını tanımlayıcı istatistikler.

	n	$\bar{x}$	SS	Min.	Max.
<b>Toplam</b>	172	2.219	.500	1.00	5.00

Tablo 5’de görüleceği üzere Beden eğitimi Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden alabilecekleri en düşük puan ortalaması  $\bar{x}= 1.00$  iken en yüksek puan ortalaması  $\bar{x}=5.00$  dır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin almış oldukları ortalama değer  $\bar{x}= 2.219$  olarak ölçekteki “katılmıyorum” seçeneğine denk gelmekte bu da beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Şeklinde belirtilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 6 ve Tablo 7’de beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı için yapılan Mann-Whitney-u Test testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlik mesleğinin Cinsiyet değişkenine göre tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan Mann-Whitney-u Test

Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	u	p
<b>Kadın</b>	40	70,39	2815,50	1995,500	,019
<b>Erkek</b>	132	91,38	12062,50		
<b>Total</b>	<b>172</b>				

\* $p<,05$  anlamlılık düzeyi.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Kadın ve erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerindeki erkek öğrenciler lehine anlamlı fark vardır. Bunun sebebi ise türk toplumunda beden eğitimi ve spor öğretmenliğinin daha çok erkek mesleği olarak algılanması olabilir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğrenim görülen üniversite değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? Şeklinde belirtilmiştir.

**Tablo 7.** öğrenim görülen Üniversite değişkenine göre Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları belirlemeye yönelik yapılan Mann-Whitney-u Test.

Üniversite	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	u	p
<b>Özel Üniversite</b>	74	86,33	6388,50	3613,500	,952
<b>Devlet Üniversitesi</b>	98	86,63	8489,50		
<b>Toplam</b>	<b>172</b>				

\* $p<,05$  anlamlılık düzeyi.

Tablo 7 de belirtildiği gibi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği Üniversite değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ( $p < 0,05$ ). Başka bir ifade ile özel üniversite öğrencileri ile devlet üniversitesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları aynı düzeydedir. Bu durum üniversite değişkeninin beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını değiştirmediklerini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının Beden eğitimi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Şeklinde belirtilmiştir.

**Tablo 8.** sınıf düzeyi değişkenine göre Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis Test.

Sınıf	n	Sıra ortalaması	$\chi^2$	df	p
1.	46	67,43	13.489	3	,004
2.	27	83,73			
3	54	88,98			
4.	45	103,81			
<b>Toplam</b>	<b>172</b>				

Tablo 6 da görüleceği üzere sınıf düzeyine göre, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı fark vardır ( $p > 0,05$ ). Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerinin en yüksek sıra ortalaması ile 4. Sınıf öğrencilerinde endüyük sıra ortalaması ile 1. Sınıf öğrencilerindedir. ayrıca 1. Sınıf tan 4. Sınıfa kadar gelen öğrencilerin sıra ortalamalarına göre her yıl öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının yükseldiği görülmektedir. Başka bir deyişle sınıf değişkeninin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında her alt sınıfa göre üst sınıfın lehine anlamlı fark oluşturduğu söylenebilir. Bunun sebebinin ise beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenim süreçleri içerisinde her geçen yılın öğretmenlik mesleğini baha iyi tanımaları ve içsel ile dışsal çevrenin de etkileri ile algılarına olumlu yön vermiş olması, şeklinde yorumlanması yanlı olmayacaktır.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları salon saha araç gereç ve malzeme durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Şeklinde belirtilmiştir.

**Tablo 9.** Salon saha araç gereç ve malzeme durumu değişkenine göre Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis Test.

Salon saha araç gereç malzeme durumu	n	Sıra ort	$\chi^2$	df	p
tamamen yetersiz	25	66.60	7,798	3	.051
yetersiz	51	85.85			
biraz yeterli	43	87.65			
yeterli	37	65.77			
Tamamen yeterli	16	83.16			
<b>Toplam</b>	<b>172</b>				

Beden eğitimi öğretmen adaylarının kullanımı için sağlanmış olan salon, saha, araç gereç ve malzeme durumunun tamamen yetersiz veya yeterli olması öğretmen adaylarının tutumlarında anlamlı fark oluşturmamaktadır ( $p < 0,05$ ). Başka bir ifade ile salon saha araç gereç ve malzeme durumunu tamam yetersiz veya tamamen yeterli gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları aynıdır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları spor yapma ve yapmama değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Şeklinde belirtilmiştir.

**Tablo 10.** Spor yapan ile yapmayan öğrencilerin Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan Mann-Whitney-u Testi.

Spor yapıyor musunuz?	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	u	p
Evet	97	83,18	11978,50	1538,500	,390
Hayır	75	92,40	2217,50		
<b>Total</b>	<b>172</b>				

Beden eğitimi öğretmen adaylarının Spor yapan ve yapmayanlara ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ( $p < 0,05$ ). Bir diğer ifade ile spor yapan ve yapmayan beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları benzer düzeydedir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumları Sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak Spor yapıyor oluşu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Şeklinde belirtilmiştir.

**Tablo 11.** Beden eğitimi öğretmen adaylarının Sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak Spor yapıyor oluşuna göre Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan Mann-Whitney-u Testi

Sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak Spor yapıyor musunuz?	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	u	p
Evet	27	87,65	8414,50	3345,500	,516
Hayır	145	92,40	2217,50		
<b>Total</b>	<b>172</b>				

Sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak Spor yapan beden eğitimi öğretmen adayları ile lisanslı veya aktif olarak spor yapmayanlar arasında anlamlı fark bulunamamıştır ( $p < 0,05$ ). Beden eğitimi öğretmen adaylarının spor yapma değişkeni bakımından yapmayanlara göre anlamlı olarak fark bulunmadığı gibi Sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak Spor yapıyor olması da istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının yeterlik algıları ne düzeydedir? Olarak şekillendirilmişti. Beden eğitimi Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algılarının ne düzeyde olduğunu belirleyebilmek amacı ile yeterlilik puanlama ortalaması, standart sapması, minimum ve maximum değerler hesaplanmış analiz sonuçları Tablo 12’ de verilmiştir.

Aday Öğretmenin Kendine ilişkin Yeterlik Algısı Ölçeği 5 li likert tipinde yapılandırılmış olup bu çalışmada, “bana hiç uygun değil”  $\bar{x} = 1.00 - 1.79$  “bana uygun değil”  $\bar{x} = 1.80 - 2.59$  “hiçbir fikrim yok”  $\bar{x} = 2.60 - 3.39$  “bana uygun”  $\bar{x} = 3.40 - 4.19$  “bana çok uygun”  $\bar{x} = 4.20 - 5.00$  şeklinde derecelendirilmiştir.

**Tablo 12.** Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki yeterlilik algılarını tanımlayıcı istatistikler.

	n	$\bar{x}$	SS	Min.	Max.
<b>Toplam</b>	172	4.065	.500	1.00	5.00

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki yeterlilik algıları  $\bar{x} = 4.065$  ile bana uygun seçeneğine denk geldiğini ve ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum değerlere göre aday öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlilik algılarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Beden eğitimi Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Şeklinde belirtilmiştir.

**Tablo 13.** cinsiyet değişkenine göre Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen mesleki yeterlilik algılarının değişkenini belirlemek için yapılan t- testi.

cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
kadın	40	4.194	.510	1.695	.642
erkek	132	4.026	.658		

\*p<0,05

Tablo 13 de görülebileceği üzere cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır (p<0,05). Kadın beden eğitimi öğretmen adaylarına ait  $\bar{x}$ =4.194 olarak ve erkek beden eğitimi öğretmen adaylarının  $\bar{x}$ =4.026 olarak bulunması her iki cinsiyete yönelik mesleki yeterlilik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algılarının değişmemesinin sebebi ise kadın ve erkek beden eğitimi öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretmenliği mesleği için kendilerini yeterli olarak algılamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Beden eğitimi Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algıları üniversite değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Şeklinde belirtilmiştir.

**Tablo 14.** Beden eğitimi öğretmen adaylarının üniversite değişkenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algıları düzeylerindeki farklılaşmayı belirlemeye yönelik yapılan t- testi.

Üniversite	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Özel	74	4.193	.622	2.353	.536
Devlet	98	3.968	.621		

\*p<0,05

Tablo 14 de üniversite değişkenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algıları düzeyleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (p<0,05). Başka bir ifade ile üniversite değişkeni beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Özel üniversitede eğitim gören Beden eğitimi öğretmen adaylarının  $\bar{x}$ = 4.193 puan ortalaması ve Devlet üniversitesi, öğretmen adaylarının ise  $\bar{x}$ = 3.968 puan ortalaması ile oldukça yüksek düzeyde mesleki yeterlilik algılarına sahip oldukları söylenebilir.

Beden eğitimi Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algıları sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Şeklinde belirtilmiştir.

**Tablo 15.** Beden eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algıları düzeylerindeki farklılaşmayı belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi.

Sınıf	ss	df	$\bar{x}$	sd	F	p
Between Groups	3.112	3	1.037	2	2.619	.051
Within Groups	64.747	168	.385	197		
Toplam	67.859	171		199		

\*p<0,05

Tablo 15'e göre; araştırma grubunun yeterlik algıları düzeyleri puan ortalamaları sınıf düzeyi değişkeni bakımından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [F=2,197; p>0,05]. Başka bir ifade ile 1.2.3. ve 4. Sınıflar arasında *öğretmen adaylarının* Kendine ilişkin Yeterlilik Algıları aynı düzeydedir.

Bu bağlamda 1. Sınıftan 4. Sınıfa kadar geçen 4 yıllık eğitim sürecinin öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlilik algılarını değiştirmediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ait yeterlilik algıları Salon, saha, araç gereç, malzeme durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Şeklinde belirtilmiştir.

**Tablo 16.** Beden eğitimi öğretmen adaylarının Salon saha araç gereç malzemedurmu değişkenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algılarının düzeylerindeki farklılaşmayı belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi .

Salon saha araç gereç malzemedurmu	ss	df	$\bar{x}$	sd	f	p
<b>Between Groups</b>	.816	4	.204	2	.508	.730
<b>Within Groups</b>	67.043	167	.401	197		
<b>Toplam</b>	67.859	171		199		

\*p<0,05

Tablo 16'ya göre; araştırma grubunun Salon, saha, araç gereç ve Malzeme durumu değişkeni bakımından tamamen yetersiz olarak gören veya tamamaan yeterli olarak gören beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlikleri ve algı düzeylerinin ortalamalarına bakıldığında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [F=2,197; p>0,05]. Bir diğer ifade ile Salon, saha, araç gereç ve Malzeme durumunun Tamamen yetersiz, Yetersiz, Biraz yeterli, Yeterli veya Tamamenyeterli olması, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algılarını değiştirmemektedir denilebilir.

**Tablo 17.** Beden eğitimi öğretmen adaylarının spor yapıp yapmama değişkenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algıları düzeylerindeki farklılaşmayı belirlemeye yönelik yapılan t- testi.

Spor yapıyor musunuz?	n	$\bar{x}$	ss	t	p
<b>Evet</b>	97	4,125	,618	2.322	,964
<b>Hayır</b>	75	3,802	,633		
<b>Total</b>	172				

\*p<0,05

Tablo 17 de belirtildiği üzere öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algıları spor yapan beden eğitimi öğretmen adaylarının  $\bar{x}=4,125$  puan ortalaması ile spor yapmayan beden eğitimi öğretmen adaylarının  $\bar{x}= 3,802$  puan ortalamalarına göre anlamlı fark bulunamamıştır (p<0,05). Spor yapan ve yapmayan beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algıları aynı düzeydedir.

**Tablo 18.** Beden eğitimi öğretmen adaylarının sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak spor yapıyor olmaları değişkenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin Aday Öğretmenin Kendine ilişkin Yeterlik Algısı düzeylerindeki farklılaşmayı belirlemeye yönelik yapılan t- testi.

Sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak Spor yapıyor musunuz?	n	$\bar{x}$	ss	t	p
<b>Evet</b>	27	4,0944	,612	.662	,315
<b>Hayır</b>	145	4,0288	,662		
<b>Total</b>	172				

\*p<0,05

Tablo 18 de Sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak Spor yapan beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algıları ile lisanslı veya aktif olarak spor yapmayanların mesleki yeterlilik algıları arasında farklılık bulunamamıştır (p<0,05). Sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak Spor yapıyor olmaları değişkeni beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algılarını değiştirmemektedir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki tutumları ve yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Şeklinde idi. Herhangi bir spor dalında lisanslı olarak faaliyet gösteren ve göstermeyen öğrencilerde öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği ile *Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği* arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve korelasyon katsayısı elde edilmiştir.

**Tablo 19.** Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği ve Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği İlişkisi.

	<b>n</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
<b>Tutum</b>	172	-,040	,606
<b>Yeterlilik</b>	172	-,040	,606
<b>Toplam</b>	172		

Korelasyon analizi sonucuna göre; öğrencilere uygulanan mesleki yeterlilik algısı ölçeği ve öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=-0.40$ ;  $p=0,000<0.05$ ).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan yapılan çalışmalar sonucunda aşağıdaki sonuçlara varılmış ve bu bağlamda araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

### Sonuçlar

1. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları düşük düzeydedir.
2. Erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre öğretmenlik mesleki tutumları daha yüksektir.
3. Öğrenim görülen üniversiteye göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri değişmemektedir.
4. 1.Sınıf tan 4. Sınıfa kadar süren öğrenim yıllarında öğrencilerin her yıl öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri yükselmektedir.
5. Salon saha araç gereç ve malzeme durumunu tamam yeterli ve tamamen yetersiz olması öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri değişmemektedir.
6. Öğretmen adaylarının spor yapıyor veya yapmıyor olmaları öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerini değişmemektedir.
7. Öğretmen adaylarının Sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak Spor yapıyor olmaları öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerini değişmemektedir.
8. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilik algılarının oldukça yüksek düzeydedir.
9. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilik algılarını değişmemektedir.
10. Öğrenim görülen üniversite, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algılarını değişmemektedir.
11. Öğrenim görülen sınıf düzeyi, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algılarını değişmemektedir.
12. Salon saha araç gereç ve malzeme durumunun tamamamen yeterli ve tamamen yetersiz olması öğrencilerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algılarını değişmemektedir.
13. Öğretmen adaylarının spor yapıp yapmamaları öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilik algılarını değişmemektedir.
14. Öğretmen adaylarının Sporcu olarak lisanslı ve aktif olarak Spor yapıyor olmaları öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki yeterlilik algılarını değişmemektedir.
15. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki yeterlilik algıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki yoktur.





## Öneriler

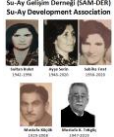
Beden eğitimi öğretmen adaylarının tutumlarının geliştirilmesi için ve mesleğe karşı ilgilerinin olup olmadığını belirleyen testler yapılmalı, mesleki yeterliliklerinin artırılması için ise yeteneklerini geliştirecek programlar ve dersler konulmalıdır. Ayrıca beden eğitimi seçecek olan öğrenci adaylarının mesleği seçmelerinde teşvik edici çalışmalar yapılmalı ve sportif faaliyetleri artırıcı, ayrıca mesleği de zevk verici hale getirilmesi uygun olur. Beden eğitimi yüksek okullarında öğretmenlik mesleğine ait tutumları geliştirici faaliyetler, programlar hazırlanmalı. Yurt dışındaki üniversitelerin konuyla ilgili başka bir araştırma ile sonuçlar karşılaştırılıp farklılık olup olmadığı ile ilgili çalışma yapılabilir. Başka ülkelerdeki üniversitelerle aynı araştırma yapıp karşılaştırılabilir.

## Araştırmanın Sınırlılıklar

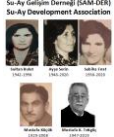
1. Araştırma Spor yapan ve yapmayan beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmış ve veri toplama araçları kişisel bilgi formu, öğretmenlik mesleği tutum ölçeği ve yeterlilik ölçeği ile sınırlıdır.
2. Araştırma öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın niceliksel boyutu 2016-2017 eğitim öğretim yılının II. yarı yılında Beden Eğitimi Yüksek Okullarında öğrenim gören toplam 172 öğrencisi ile sınırlıdır.
4. Araştırma tutum ölçeği ve yeterlilik ölçeğinde verilen maddeler ile sınırlıdır.

## KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayınları.
- Aşkar, P. ve Erden M. (1987). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği. *İstanbul: Çağdaş Eğitim Yayınları*.
- Atalay, C. (2005). Öğretmen Liselerindeki Öğrencilerin Kişilik Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aysu, B. (2007). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bandura, A., (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. Sistem Yay. İstanbul.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Bümen N. T. & Ercan Özyayın, T. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Çapa, Y., Çil, N. (2000). Öğretmen Adayların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi S. 18. Ankara*.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik ilişkili tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 33-53.
- Çetin, Ş., (2003). *Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz Lise Çıktılı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, 306 S.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Demirhan G., (2003). Dünyada Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (300): 13. Demirel Ö. Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Gelistirme. Ankara: USEM Yayınları, 1997.



- Ekiz, D.(2006). “Sınıf Öğretmenliği Mesleğine Yönelen Adayların Profilleri ve Geleceğe Yönelik Beklentilerinin incelenmesi”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 16, Sayı: 1 Sayfa: 131-147, ELAZIĞ.*
- Erhan, E., (2009). Doğu Anadolu Bölgesi il merkezlerinde beden eğitimi dersinin işlenebilirliği, beden eğitimi öğretmenlerinin sorunları ve bunların öğrenci tutumları üzerine etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T. ve Güven, K. (2003). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-33.
- Eroğlu, B. (2011). Öğretmenlik uygulamasının beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerine etkileri. Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- Eroğlu, C. (2013). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aksaray.
- Eskicimalı, A. (2002). “Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği”. Öğretmenlik mesleğine giriş. Pegem A Yayıncılık, Ankara. mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 253-275.
- Gawith, G. (1995). *A serious look at self-efficacy: Or waking beeping Slooty.*
- Gerek, R.(2006). Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, K.Maraş.
- Güdek, B.(2007) Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1.ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenciye Ait Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara.
- Güllü, M., Güçlü, M., Zorba, E. ve Tekin, M., (2007). 1926-1927 Yılları Arası Çeşitli Kurumların Beden Eğitimi Spor Öğretmenliği Bölümlerinin Öğretim Programlarının İncelenmesi. 5. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Adana.
- Güllü, M., Güçlü, M., Zorba, E. ve Tekin, M., (2007). 1926-1927 Yılları Arası Çeşitli Kurumların Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinin Öğretim Programlarının İncelenmesi. 5. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Adana.
- Ilkan, A.H.(2007). Öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterliklerinin eğitim üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum Algı İletişim*. Verso Yay., Ankara.
- Karadağ, E.(2009). Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeği”nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1)153-175
- Karacaoğlu, Ö.C.,(2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(1), 70-97.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni İnsan ve İnsanlar*, Evrim Yay., İstanbul.
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Tekişik Web Ofset Tesisleri, Ankara.
- Koçer, H. A., (1992). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Konuk, E. N., (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlilik Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, G., (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeyleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Köksalan, B.(1999). Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler. İnönü Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). Öğretmen Yeterlikleri İlgili Yayınlanan MEB Genelgesi: Öğretmenlik Yeterlikleri ve Okul Temeli Mesleki Gelişim Modeli. MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Genelge 2009/47.
- Morgan, C. T., (1998). *Psikolojiye Giriş. (12. Baskı). (H. Arıcı, O. Aydın ve diğerleri, Çev.)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları No:1.
- Nebioğlu, D., (2004). *Beden Eğitimi Dersi Genel Esasları Planlaması ve Denetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Oğuzkan, F.(1998). *Öğretmenliğin Üç Yönü*. Kadioğlu Matbaası, Ankara.



- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 29-48.
- Pehlivan, Z., Esen, N. ve Dönmez, B. (1994). Ders dışı okul spor etkinliklerinin eğitim programı açısından araştırılması. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor 2.Ulusal Sempozyumu, 16-18 Aralık, 1993, Manisa. Milli Eğitim Basımevi, s. 250-251. Ankara.
- Pehlivan, Z. (2010). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Fiziksel Benlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156) 126-141.
- Sandıkçı, M., (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adayları İle Diğer Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlikleri. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Say, M., (2005). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnanışları.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seçkin, A., (2011). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Semerci, Ç. (2004). Türkiye 'de Öğretmenlik Tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Elazığ.
- Şahin, H. M., (2005). *Beden Eğitimi ve Spor Sözlüğü*. İstanbul: Morpa Yayıncılık
- Taşdemir, M. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Formasyon (Öğretmenlik Meslek Bilgisi) Yeterlilikleri". *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:132. 1996.
- TED (2009). Öğretmen yeterlikleri(özet rapor).Türk Eğitim Derneği.
- Türkmen, F., Eğitimin Ekonomik ve Sosyal Faydaları ve Türkiye'de eğitim Ekonomik Büyüme İlişkisinin Araştırılması, D.P.T. Yayınları, No:2655 Ankara, <http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/turkmenf/ekonomik.pdf>. 29/11/2005
- Ülgen, G., (1995). *Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ünal, S., ve Ada, S.(2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*(3. Baskı). İstanbul: Marmara üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ünal, S.(2000). Toplam Kalite Yönetiminde Eğitim Örgütü Yöneticilerinin Sorumlulukları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı 22, 2000.
- Varol, B., (2007). Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlilikleri. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ve Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Woolfolk Hoy, A. and Burke Spero, R., (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching And Teacher Education*, 21, 343-356 .
- Yaman, E.(2002). Öğretimde Kalite Açısından Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği).Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## EXTENDED ABSTRACT

The main purpose of this research is to identify the attitudes and professional competence perspectives towards teaching profession of prospective physical education teachers, in order to see if they differentiate in certain aspects. The main scope for the reseach are the students who are studying in Physical Education Higher Education in Turkish Republic of Northern Cyprus and the research sample has been chosen with the most suitable method as 1 government university and 1 private univeristy, that are consisted of 172 students who are stuying in the mentioned field. For the reseach, to be able to collect data, Semerci (1999)'s 'Teachers' Attitude Scale Related to Teaching Profession' and Çakır, Erkus ve Kılıç's 'Candidate Teacher's Self-Related Proficiency Perception Scale' have been used. Furthermore, to be able to identify independent variables such as univeristy, gender, class, related equipment, sports involvement, licenced/not-licenced, active/passive classifications, a survey was developed by the researcher. Data analysis have been carried out with persentages (%), frequency distribution (f), 't test'; to be able to calculate the mean score between diffentiating groups, one-way



analysis of variance ANOVA, Mann-Whitney-u Test for non-parametric data have been used and Kruskal-Wallis Test Error Margin has been considered as .05. In the research, firstly, it can be seen that, prospective teachers' attitudes towards physical education teaching is low. When gender difference is considered, male students are more advantageous, when university difference is considered, similar results can be obtained however when grade/class division is considered, it can be seen that attitudes are improving through out the years. Similar results have been obtained when field, equipment, gym, sports involvement, licence aspects are considered. Secondly, teachers' self related competency perspectives are observed to be very developed with no gender and no university differentiation. Similar results obtained when class/grade division were considered on self competency perspectives starting on from year 1 until 4 as well as the field, equipment, gym, sports involvement, licence considerations. Results: The attitudes of the pre-service physical education teachers towards the teaching profession are low. Male students have higher teaching professional attitudes than female students. The attitudes of the prospective teachers towards the teaching profession do not change according to the university. During the years of education from 1st to 4th grade, students' attitudes towards teaching profession increase each year. Attitude levels towards teaching profession do not change because the field equipment and materials are completely adequate and completely inadequate. Whether or not trainees do sports does not change their attitudes towards teaching profession. The fact that teacher candidates are practicing sports as licensed and active athletes does not change their attitudes towards teaching profession. Prospective teachers' perceptions of proficiency towards teaching profession are quite high. The gender of the prospective teachers does not change their perceptions of proficiency for the teaching profession. The university does not change the students' perception of proficiency regarding the teaching profession. The level of education does not change the students' perception of proficiency regarding the teaching profession. The fact that the hall field equipment and supplies are completely sufficient and completely insufficient does not change the students' perception of competence related to the teaching profession. Whether or not trainees do sports does not change their perceptions of proficiency for the teaching profession. The fact that teacher candidates are practicing sports as licensed and active athletes does not change their perception of professional competence for teaching profession. There is no significant relationship between pre-service teachers' attitudes towards teaching profession and perceptions of professional competence. Suggestions: In order to improve the attitudes of physical education teacher candidates and to determine whether they have an interest in the profession, tests should be done and programs and courses should be put in place to improve their professional competencies. In addition, encouraging efforts should be made for the prospective students who will choose physical education to choose the profession and it is appropriate to make sporting activities more enjoyable and also to make the profession enjoyable. In schools of physical education, activities and programs that improve attitudes towards teaching profession should be prepared. Another research on the subject of universities abroad can be compared with the results and studies can be done on whether there is a difference. The same research can be done and compared with universities in other countries.

## ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİLE (ALMANCA) YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ<sup>1</sup>

### THE INVESTIGATION OF STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS A SECOND FOREIGN LANGUAGE (GERMAN) IN SECONDARY EDUCATION

Seda TÜRKÖZ

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, KKTC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8882-4423>

[s.turkoz@hotmail.co.uk](mailto:s.turkoz@hotmail.co.uk)

Ayşe BENGİSOY

Yrd. Doç. Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi,

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Lefke – KKTC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5269-5719>

[abengisoy@eul.edu.tr](mailto:abengisoy@eul.edu.tr)

**Received:** January 25, 2022

**Accepted:** May 17, 2022

**Published:** June 30, 2022

#### Suggested Citation:

Türköz, S., & Bengisoy, A. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dile (Almanca) yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA)*, 1(1), 20-32.



Copyright © 2022 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

#### Öz

Günümüz dünyası artık, ekonomik, kültürel ve sosyal yaşam çerçevesinde yabancı dil bilmenin ne kadar önemli olduğunu benimsemiştir. Toplum içerisinde nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde, yabancı dil öncelikli hususlardan birisidir. Turizm ülkesi olarak adlandırılan ülkemizde çok dillilik daha da önem kazanmıştır. İyi bir yabancı dil öğrenmek, geniş bir anadil haznesi ve bireyin tutumu ile ilişkilidir. Dil öğreniminde olumlu tutum pozitif yönde etkili olurken, olumsuz tutum ise öğrenmeyi negatif yönde etkileyebilmektedir. İngilizcenin birinci yabancı dil olarak öğretildiği ülkemizde, Almanca ikinci yabancı dil seçmeli ders olarak verilmektedir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumların incelenmesi ile ilgili herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı, Ortaöğretim 10. , 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumlarının belirlenmesidir. Çalışma 2015-2016 döneminde K.K.T.C., Lefkoşa bölgesinde ikinci yabancı dil Almanca eğitimi alan 10. ,11. Ve 12. Sınıf öğrencilerinden oluşan 304 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmadaki veriler Hanbay tarafından geliştirilen 'Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeği' ve 'kişisel bilgi formu' ile elde edilmiştir. Veriler, t-testi ve varyans analizi (Anova) ile çözümlenmiştir. Elde edilen bilgilere göre, ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik öğrencilerin 'yaşadıkları bölge' değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı, buna karşın 'cinsiyet', 'sınıf' ve 'öğrenme yaşı' değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık çıktığı görülmüştür.

**Anahtar Terimler:** İkinci yabancı dil, Almanca, Tutum.

#### Abstract

It is a known fact that in today's world, economic, cultural and within social life the importance of knowing a foreign language has been adopted. Within a society a foreign language in the upbringing of qualified individuals is seen as a priority. In addition, due to our island being seen as a base for tourism, the importance of knowing a foreign language has gained further importance in terms of multilingualism. To learn a foreign language to a gratifying level is often associated with a large reservoir of native language and the attitude of the individual. In other words the commitment of learning a foreign language is affected by the attitude of the individual, positive attitudes able progress while negative attitudes may detain learning. In Northern Cyprus English is taught as the first foreign language where German is as an elective course as a second language. Within the Turkish Republic of Northern Cyprus, there has been no studies on the investigation of the attitudes towards the German language being taught as second foreign language. The aim of this study is to investigate the attitudes of secondary education 10th, 11th and 12th grade students' towards their second foreign language course being

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazara ait yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



German. The study took place in 2015-2016 within Turkish Republic of Northern Cyprus 304 students participants of secondary education 10th, 11th and 12th participated in the study. The data in this study was obtained by using HANBAY's 'Attitudes Toward German Courses' and by using a 'Personal Information Form'. The data collected was analysed using the t-test and analysis of variance (ANOVA). According to the final results, students who took German as a second foreign language were not affected by the 'where they live' variable, whereas the 'gender', 'class' and 'learning age' variables showed significant differences between them.

**Keywords:** Second foreign language, German, Attitude.

## GİRİŞ

Dil, insanlar arası iletişimi ve etkileşimi sağlayan bir araçtır. Türk Dil Kurumu'nun deyimiyle dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşmadır. Dil, canlı bir varlıktır. Sahip olduğu toplumun özelliklerini ve kültürünü nesilden nesile aktarır. Dil, insanların duygu ve düşüncelerini anlatmak için kullandıkları her türlü sesli ve yazılı işaretlerle semboller sistemidir (Dönmezer, 2009). Dil, insanların içten düşündüklerini dışarıya yansıtma aracıdır, Chomsky (1975: s. 4), dilin bilince ayna tuttuğunu dile getirmiştir.

Duyguların dışarıya aktarılmasında bir köprü görevi üstlenmektedir. Bireylerin konuşmuş olduğu dil bizlere hangi kültüre, topluma, millete ait olduğunu yansıtmaktadır. Dili etkili kullanmak yetenek işidir. Bu yeteneğin ortaya çıkabilmesi için öncelikle bireyin etkili düşünme gücü olması gerekmektedir. "İnsanoğlunun belki de en büyük yeteneği dili kullanma yeteneğidir" (Chastain, 1988: s. 56 akt, Aydoslu, 2005).

Yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkeler; dört temel beceriyi (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirmenin yanı sıra, anlama, sorgulama, sıralama, sınıflama, özetleme, ilişkilendirme ve eşleştirme gibi alt becerileri de kazanmaları amaçlanmıştır. Bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları, yabancı dil öğrenimine karşı olumlu tutum kazanmaları, istek duyarak okuma yazma alışkanlığı edinmelerini sağlamaktır. (Ortaöğretim Kurumları 10, 11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı 2006, <http://docplayer.biz.tr>'dan ulaşılmıştır).

*Chambers (1999) "öğrenciler yabancı dil öğretimi sınıfına aile, arkadaş, medya ve o dili konuşan toplum ile alakalı önceki deneyimleri sonucu meydana getirdikleri tutumlarını taşırlar."*

Tutum, herhangi bir uyarıcı karşısında bireyin olumlu ya da olumsuz tepki göstermesidir. Tutumlar yaşantı sonucu elde edilmektedir. Bu yüzden değişip gelişebilirler. Yapılan araştırmalara göre 3 öge (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) tutumu oluşturmaktadır.

Bu varsayıma göre, bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa "bilişsel öge", birey konuya ilişkin olumluysa "duyuşsal öge" ve bunu sözleri ya da davranışları ile gösteriyorsa "davranışsal öge" den bahsediliyor demektir. Yani, bireyin bir tutum ögesine ilişkin olumlu veya olumsuz durumu değiştiğinde, o nesneye yönelik bilişsel ve davranışsal bakış açısını da yeniden düzenlemiş olur (İnceoğlu, 1993, s. 15; Ülgen, 1994, s.79 akt. Çelikkaya, 2013).

Bir dile yönelik geliştirilen tutum, o dilin öğrenilmesinde büyük rol oynamaktadır. Genellikle yabancı derslere yönelik ilk derslerde bireyler olumsuz tutumlara sahiptirler. Bireyler dersi anlamadıklarını ya da anlamsız bulduklarını dile getirirler. Gelişen teknoloji sayesinde her an istediğimiz yere anında ulaşabilmekteyiz ve anadilimiz bu noktada bizi sınırlayabilmektedir. Bunun yanında özellikle eğitim, iş ve ticaret hayatındaki rekabetin artması yabancı dilin bireyin hayatında önemli bir yer olmasına neden olmuştur. Bireyin sahip olduğu yabancı olan dil bilgisi ile başka ülke ve kültürlerle mevcut bilgisini ifade ederken aynı zamanda bu bilgileri karşılıklı olarak alabilmektedir. Almanca daha çok ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir. Yabancı dil olarak Almanca farklı dönemlerde değişen politikalar çerçevesinde kimi zaman ön sıralarda yerini alırken, kimi zamanda geri kaldığı ortaya çıkmıştır (Genç, 2003). Türkiye ile Almanya arasında günümüze gelinceye dek birçok alanda (ekonomik, siyasal, kültürel, turizm..vs) ilişki sağlanmış ve bu durumda Almanca önemini artırmıştır.

## Araştırmanın Amacı

Öğrencinin öğrendiğini kullanabilmesi ve geliştirmesine olanak sağlamak, sahip oldukları deneyimlerin dışındaki kültürleri tanıtmak ve iletişime katkı sağlamak yabancı dil dersinin kaçınılmaz gerçeğidir. Çocuklar erken yaşlarda teknolojik araçlar aracılığı ile birçok şeyden haberdar olmaktadır. Gelişen ve yayılan teknolojiden yararlanılarak yabancı dil öğretiminde yöntemler geliştirilmelidir. Lenneberg (1967) çocukların ikinci bir dili yetişkinlere göre daha kolay ve çabuk edindiklerini, onların sezgisel bir dil kabiliyetine sahip olduklarını belirtip bu kabiliyetin ergenlik döneminde kaybolduğunu ve kişinin bu dönemden sonra daha fazla çaba harcayarak dil öğrendiğini vurgulamıştır.

Öğrenilenler kalıcı ve aktarılabilir olmasına özen gösterilmelidir. Yabancı dil öğrenmek her birey için aynı değildir. Yabancı dil öğretilirken en önemli noktalardan biriside öğrencinin aktif olduğu ve dersin dört temel beceriyi (okuma, yazma, konuşma, dinleme) uyarıcı şeklinde olmasıdır. Anlamalı bir öğrenme öğrencinin öğrenmiş olduklarını planlayarak ve sorumluluk alarak mümkün olmaktadır.

Gramere ağırlık verilerek yabancı dil dersi öğretilmez, önemli olan bu dili kullanmak ve hata yapabileceğini de bilmektir. Öğretmen öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimseyerek öğrencilerini çok iyi tanımalı ve derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamalıdır. Öğrencinin derse yönelik tutumlarının olumlu yönde olabilmesi için de öğretmenin öğrenme yöntemlerini etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir.

Bu araştırma ile Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dile (Almanca) yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf, yaşadıkları bölge ve Almanca öğrenmeye başladıkları yaş değişkenleri üzerine öneriler getirilmesi amaçlanmaktadır.

## Alt Problemler

Araştırma sonucunda ulaşılmak istenen alt problemler başlıklar halinde aşağıda ifade edilmiştir.

- 1- Öğrencilerin cinsiyetleri ile ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2- Öğrencilerin okumuş oldukları sınıf (10, 11, 12) ile ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Öğrencilerin Almanca öğrenmeye başladıkları yaş ile ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4- Öğrencilerin yaşadıkları bölge ile ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, niceliksel ve betimsel bir çalışma olup tarama modeli kullanılmıştır. Nicel değişken, kişi ya da nesnenin belirgin bir özelliğe sahip olması ölçüt olarak açıklanabilen değişkenlerdir. “Betimsel istatistik ise, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar” (Büyüköztürk, 2014). Tarama ile yapılan çalışmalarda, bilgi elde etmek için, büyük bir araştırmacı kitlesi tarafından seçilen yanıt alternatifleri kullanılır (Büyüköztürk vd.. 2014) .

Yapılan araştırmada, öğrencilerin tutumlarını öğrenmeye yönelik olup, tutumları ölçmeye yarayan bir araştırma modeli tercih edilmiştir. Tutumlar, doğuştan kazanılan davranışların aksine yaşayıp ve öğrenilerek kazanılmaktadır. Tutumları öğrenmek için, bireyin davranışlarını izlenmelidir. Bu bağlamda tutum ölçmek için tutumun ortaya çıkmasına neden olacak davranış ve cümlelerin bulunduğu ölçekler kullanılmaktadır (Köklü, 1995). Yapılan bu araştırma da tarama modeli kullanılmıştır.

## **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, 2015-2016 Eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ortaöğretim kurumlarında öğrenim öğren öğrencileri oluşturmaktadır. KKTC'de Lefkoşa bölgesinde bulunan Ortaöğretim kurumlarında Almanca eğitimi gören 10.,11. Ve 12. sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. MEB'e bağlı Lefkoşa bölgesinde 10. 11. ve 12. sınıf öğrencilerine ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik eğitim veren Bülent Ecevit Anadolu Lisesi, Türk Maarif Koleji ve Haydarpaşa Ticaret Lisesi olmak üzere üç tane devlet okulu bulunmaktadır. Araştırmaya bu okullarda ikinci yabancı dil Almanca eğitimi gören 169 kız, 135'i erkek olmak üzere toplam 304 öğrenci katılmıştır.

## **Veri toplama Araçları**

Öğrencilerin Almanca dersine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın verileri, Hanbay (2007) tarafından geliştirilen "Almanca Dersine Yönelik Tutum Maddeleri" bölümlerinden oluşan "Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgiler Formu" aracılığıyla elde edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak Hanbay (2007) geliştirmiş olduğu 'Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin 46 maddelik tutum ölçeğinin havuz olarak kullandığı ve ek bir çalışma ile ölçeğin geçerlilik (özellikle yapı geçerliliği) ve güvenilirliğinde iyileştirme yapıldığı, bu iyileştirme ile daha geçerli ve güvenilir hale getirildiği vurgulanır. Hanbay çalışmasında Türkiye'de öğrenim gören 61 kişiye uygulanmıştır. Tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik değerlerinin daha mutlak ve uygunluğunu belirlemek amacı ile K.K.T.C.'de öğrenim gören 378 öğrenciye uygulanmış ve bazı maddelerin değerlerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan geçerlilik ve güvenilirlik değerlerinin iyileştirilmesi amacıyla, öncelikle maddelerin faktör yüklerini ve faktörleşme durumlarını tanımlamak amacı ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu havuz içerisinde yer alan maddelerin birbiri ile olan ilişkisini, hata paylarını ve faktör yükleri hesaplanmıştır. Öncelikle yükü 0,30 un altında değer taşıyan maddeler elenmiştir

Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda dört alt boyutu olan ölçeğin üç alt boyut oluştu. Oluşan yeni yapıdaki maddelerin faktör yüklerin, daha önceki yüklerden daha iyi olması sonuçların daha doğrulayıcı olacağına göstermektedir.

Öğrencilere yönelik kişisel bilgileri toplamak amacıyla dört maddelik bir bölüm geliştirildi. Bu bölümde araştırmanın değişkenlerini oluşturan öğrencilerin cinsiyetleri, sınıfları, yaşadıkları bölge ve Almanca öğrenmeye başladıkları yaş belirlenmiştir.

Likert tipi bir ölçme aracı olan Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeği. 8'i olumlu, 4'ü olumsuz olmak üzere toplam 12 tutum maddesi ve 3 alt faktör içermektedir.

## **Verilerin Analizi**

Verilerin çözümlenmesi sırasında SPSS programından yararlanılmıştır. Bu program aracılığı ile ankette yer alan sorular bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Çalışmada yer alan problemler arası anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için T-Testi ve ANOVA analizinden yararlanılmıştır. Anketin güvenilirliğini test etmek için Cronbach's Alpha( güvenilirlik analizi ) ile yapılmıştır. Faktör analizi için ise AMOS 20 programı kullanılmıştır.

## **Güvenirlilik Analizi**

Araştırmada Güvenirlilik analizi olarak, Alpha Cronbach's: "Güvenirlilik; bir ölçme sisteminde bütün soruların birbiriyle tutarlılığını, ele alınan oluşumu ölçmede türdeşliğini ortaya koyan bir kavramdır. Güvenirlilik analizinde toplamlar üzerine kurulu ölçeklere(Likert ölçeği gibi) dayalı araçların güvenilirliğini ortaya koymaya yarayan Cronbach Alfa hesaplanır. Bu kat sayı ise, ölçekte yer alan k sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan ağırlıklı standart değişim



ortalamasıdır. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan kıstas ise aşağıda verilmiştir” (Özdamar,1999; Akt. Tayyar ve Dilşeker, 2012).

$0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçek oldukça güveniliridir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Hanbay’ın geliştirmiş olduğu 46 maddelik tutum ölçeğinin ön denemesi Lefkoşa bölgesinde Almanca dersi alan toplam 378 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan ön deneme sonucunda, ölçülmek istenen ancak aksettirmeyen maddelerin belirlenmesi için SPSS ortamında her bir madde incelenmiş ve olumsuz maddeler belirlenip, çıkarılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 46 maddeden oluşan anket 12 maddeye indirilerek, iyileştirme yapılmıştır

**Tablo 1.** Tutum ölçeği için yapılan güvenilirlik analizi sonuçları

Boyutlar	Cronbach Alfa Katsayısı	Madde Sayısı
İstek	,797	4
Sevgi-İlgi	,814	4
Kaygı	,662	4

Tablo 1’e göre Almanca dersine yönelik tutum cümleleri, istek boyutu (1., 4., 6. Ve 9.maddeler), sevgi-ilgi boyutu (2., 3., 5., ve 11. maddeler) ve kaygı boyutu (7.,8., 10. ve 12.maddeler) olmak üzere üç boyut olarak sınıflandırılmıştır. İstek boyutunda yer alan maddelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,797 , sevgi-ilgi boyutunda yer alan maddelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,814 ve kaygı boyutunda yer alan maddelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,662 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda 3 boyut altında yapılan çalışmanın güvenilir olduğu görülmektedir.

## Faktör Analizi

“Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir” (Büyüköztürk, 2006 Akt. Yıldırım, 2015 ). Geçerlilik ve güvenilirlik değerlerinin iyileştirilmesi amacıyla, öncelikle maddelerin faktör yüklerini ve faktörleşme durumlarını tanımlamak amacı ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Güvenilirlik testinden sonra 46 maddeden oluşan anketin 12 maddesi alınmış ve hiçbir maddenin faktör yükünün 0,3’ün altında olmadığı görülmüştür. Büyüköztürk (2014), madde-toplam korelasyonu 0,3 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini ancak, 0,2’den daha düşük maddelerin teste konulmaması gerektiğini dile getirmiştir.

Maddeler arasında bir seri analiz yapılarak faktör yükü düşük olanlar çıkarılmıştır. Analizler sonucu 3 boyut altında 12 madde ortaya çıkmıştır. AFA sonuçlarını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır.

“DFA, bireylerden toplanan verilerden elde edilen bulguların teorik yapıyla uyum gösterip göstermediğini inceleyebilen bir yöntemdir” (Çapık, 2014) .

DFA, ölçekte iyileştirme ve öneriler yaparak katkıda bulunabilmektedir. DFA modeli meydana getirilerek yeni çevresel paradigmalara ölçeğinin bünyesindeki gizil faktörler ile bu faktörler arasındaki karşılıklı bağımlı etkiler AMOS 20 programı aracılığı ile test edilmiştir.

**Tablo 2.** Doğrulayıcı faktör analizi için uyum indeksleri

$\chi^2$	Df	p	$\chi^2/df$	GFI	CFI	RMSEA	SRMR
203,3	90	,000	2,260	0,93	0,95	0,059	0,040

Toplam örneklem için çizilen modelin uyum indekslerine bakıldığında;  $\chi^2/df$  değeri 3’ün altında olduğu için kabul edilebilir bir uyum olduğunu, GFI değerinin 0,93 olması yine kabul edilebilir bir

uyumun olduğunu, CFI değerinin 0,95 olması iyi bir uyumun olduğunu ve RMSEA değerinin 0,059 ve SRMR değerinin 0,040 olması iyi bir uyumun olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak söyleyebiliriz ki, elde edilen uyum indeksleri arasında pozitif yönde bir uyum bulunmaktadır.

## Bulgular

Cinsiyet Değişkeni Açısından öğrencilerin İkinci Yabancı Dil olan Almanca dersine ilişkin tutum puanlarının karşılaştırılması

**Tablo 3.** Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine İlişkin ‘Sevgi-İlgi’ Tutumlarının Karşılaştırma Tablosu

Cinsiyet	n	x	SS	Sd	t	p
Kız	169	10,96	4,38	302	2,30	,022*
Erkek	135	9,77	4,60			

\*p<0,05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin cinsiyetlerinin ‘sevgi ve ilgi’ tutumlarına yönelik puan ortalamaları farkının, yapılan t-testi sonuçlarına ( $t= 2,30$ ;  $p<0,05$ ) bakıldığı zaman anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yapılan istatistikler sonucu, kız öğrencilerinin Almanca dersine yönelik ‘sevgi-ilgi’ tutum puanlarının ( $x=10,96$ ), erkek öğrencilerin tutum puanlarından ( $x=9,77$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin Almanca dersine yönelik ‘sevgi-ilgi’ boyutundaki tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 4.** Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik ‘İstek’ Tutumlarının Karşılaştırma Tablosu

Cinsiyet	N	x	SS	Sd	T	P
Kız	169	11,52	4,20	302	1,3	,192
Erkek	135	10,87	4,37			

\*p<0,05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin cinsiyetlerinin ‘istek’ tutumuna yönelik puan ortalamaları farkının, yapılan t-testi sonucunda ( $t= 1,30$ ,  $p>0,05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna rağmen kız öğrencilerinin Almanca dersine yönelik ‘istek’ tutumuna ilişkin puanlarının ( $x=11,52$ ), erkek öğrencilerinin ‘istek’ tutum puanlarından ( $x=10,87$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Almanca dersine yönelik ‘istek’ boyutundaki tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 5.** Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik ‘Kaygı’ Tutumlarının Karşılaştırma Tablosu

Cinsiyet	n	x	SS	Sd	T	P
Kız	169	10,28	4,01	302	1,99	,047*
Erkek	135	9,34	4,19			

\*p<0,05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin cinsiyetlerinin ‘kaygı’ tutumuna yönelik puan ortalamalarının farkının, yapılan t-testi sonucunda ( $t= 1,99$ ,  $p<0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yapılan istatistikler sonucunda, kız öğrencilerin Almanca dersine yönelik ‘kaygı’ faktörüne yönelik tutum puanlarının ( $x=10,28$ ), erkek öğrencilerin tutum puanlarından ( $x= 9,34$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin Almanca dersine yönelik ‘kaygı’ boyutundaki tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 6.** Cinsiyet Değişkeni Açısından İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırma Tablosu

Cinsiyet	n	x	SS	sd	T	p
<b>Kadın</b>	169	32,77	10,83	302	2,17	,030*
<b>Erkek</b>	135	29,99	11,4			

\*p<0,05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutum ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonucunda (  $t = 2,17, p < 0,05$  ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutum puanlarının (  $x = 32,77$  ) , erkek öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutum puanlarından (  $x = 29,99$  ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

## 2.Sınıf (10.,11. ve 12.) Değişkeni Açısından Öğrencilerin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik Tutum Puanlarına Yönelik Karşılaştırma

**Tablo 7.** 2. Sınıf (10.,11. ve 12.) Değişkeni Açısından Öğrencilerin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik Tutum Puanları

	SEVGİ-İLGİ			İSTEK			KAYGI			TOPLAM		
	n	X	S	n	X	S	n	X	S	n	X	S
10	106	11,79	3,88	106	12,32	3,58	106	10,61	3,92	106	34,72	9,8
11	102	10,20	4,38	102	11,34	3,99	102	9,41	4,13	102	30,96	10,84
12	96	9,17	4,91	96	9,91	4,93	96	9,54	4,21	96	28,63	12,06
F		9,11			8,36			2,69			8,07	
P		,000			,000			0,69			,000	

Sınıf değişkeni açısından öğrencilerin ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik ‘sevgi-ilgi’ tutumlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda 10. sınıf öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak (  $p < 0,05$  ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arası anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Sınıf değişkeni olarak yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda öğrencilerin ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumların da anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. 10. sınıf öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarının 11. ve 12. sınıflara göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Boyutlar ele alındığı zaman, ‘sevgi-ilgi’ ve ‘istek’ tutumlarının arasında anlamlı bir fark görüldüğünü, ancak Almanca dersine yönelik ‘kaygı’ tutumlarında sınıflar arası bir farkın olmadığı görülmektedir.

## Öğrenme Yaşı Değişkeni Açısından Öğrencilerin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik Karşılaştırma

**Tablo 8.** Öğrenme Yaşı Değişkeni Açısından Öğrencilerin İkinci Yabancı Dil Almanca dersine yönelik ‘Sevgi- İlgı’ tutum puanlarının karşılaştırma tablosu

Yaş Grubu	n	X	SS	Sd	T	p
<b>7-12</b>	102	11,54	4,48	302	3,10	,002*
<b>13-18</b>	202	9,87	4,43			

\*p< 0,05 düzeyinde anlamlı

Yapılan istatistikler sonucu, öğrencilerin Almanca öğrenmeye başladıkları yaş ile derse yönelik ‘sevgi-ilgi’ faktörüne yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (  $t = 3,10, p < 0,05$  ). 7-12 yaş aralığında Almanca öğrenmeye başlayan öğrencilerin, 13-18 yaş aralığında öğrenmeye başlayan öğrencilere göre Almanca dersine yönelik ‘sevgi-ilgi’ yönündeki tutumları daha olumludur.

**Tablo 9.** Öğrenme Yaşı Değişkeni Açısından Öğrencilerin İkinci Yabancı Dil Almanca dersine yönelik 'İstek' tutum puanlarının karşılaştırma tablosu

Yaş Grubu	n	X	SS	sd	T	P
7-12	102	12,06	4,16	302	2,43	,016*
13-18	202	10,81	4,29			

\*p<0,05 düzeyinde anlamlı

Tablodaki bulgulara göre, öğrencilerin Almanca öğrenmeye başladıkları yaş ile derse yönelik 'istek' tutum faktörü arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $t=2,43$ ,  $p>0,05$ ). Bu sonuçlara bağlı olarak, öğrencilerin Almanca öğrenmeye başladıkları yaş ile derse yönelik 'istek' faktör tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

**Tablo 10.** Öğrenme Yaşı Değişkeni Açısından Öğrencilerin İkinci Yabancı Dil Almanca dersine yönelik 'Kaygı' tutum puanlarının karşılaştırılması

Yaş Grubu	n	X	SS	Sd	T	p
7-12	102	11,13	3,77	302	3,9	,000*
13-18	202	9,23	4,13			

\*p<0,05 düzeyinde anlamlı

Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin Almanca öğrenmeye başladıkları yaş ile derse yönelik 'kaygı' tutum faktörü arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t=3,9$ ,  $p<0,05$ ). Bulgulara bakıldığı zaman, 7-12 yaş aralığında Almanca öğrenmeye başlayan öğrencilerin, 13-18 yaş aralığında öğrenmeye başlayan öğrencilere göre 'kaygı' tutumları daha olumludur.

**Tablo 11.** Öğrenme Yaşı Değişkeni Açısından Öğrencilerin İkinci Yabancı Dil Almanca dersine yönelik toplam tutum puanlarının karşılaştırılması

Yaş Grubu	n	X	SS	Sd	T	p
7-12	102	34,75	10,74	302	3,64	,000*
13-18	202	29,91	11,03			

\*p<0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 11'deki bulgulara bakıldığı zaman, öğrencilerin Almanca öğrenmeye başladıkları yaş ile Almanca dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $t=3,64$ ,  $p<0,05$ ). İstatistiksel olarak sonuçlara bakıldığı zaman, 7-12 yaş aralığında Almanca öğrenmeye başlayan öğrencilerin tutumları, 13-18 yaş aralığında öğrenmeye başlayan öğrencilere göre daha olumludur.

**Tablo 12.** İkamet Edilen Bölge Değişkeni Açısından Öğrencilerin İkinci Yabancı Dil Almanca dersine Yönelik Tutum Puanlarını Karşılaştırma

	SEVGİ-İLGİ			İSTEK			KAYGI			TOPLAM		
	n	X	S	n	X	S	n	X	S	n	X	S
Lefkosa	156	10,68	4,41	156	11,51	4,25	156	10,32	4,00	156	32,53	10,81
Mağusa	51	10,76	4,12	51	10,64	4,02	51	8,96	4,07	51	30,39	10,49
Girne	78	10,1	4,52	78	11,47	3,93	78	9,64	4,18	78	31,21	11,07
Güzelyurt	10	10,2	6,19	10	11,1	5,83	10	10,1	4,6	10	31,4	14,78
İskele	9	7,33	5,74	9	7,66	6,2	9	8,77	4,71	9	23,77	15,29
F		1,36			2,06			1,31			1,561	
P		,245			,086			,266			,185	

Yapılan istatistiksel araştırma sonucunda, öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumlarının belirlenmesinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Bölge değişkeni açısından öğrencilerin ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan sonuçlara bakıldığı zaman, Lefkoşa bölgesinde yaşayan öğrencilerin ortalaması en yüksek olmasına rağmen, Girne, Güzelyurt ve Mağusa bölgelerinde yaşayan öğrencilerin ortalamaları ile birbirlerine çok yakın bulunmaktadır. Bu durumda

bireylerin yaşamış oldukları bölgelerin, derse karşı tutumlarının oluşmasında herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada, ortaöğretim 10., 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumları cinsiyet, sınıf, öğrenme yaşı ve yaşadıkları bölgelere göre 'sevgi-ilgi', 'istek' ve 'kaygı' boyutları altında incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada uygulanan 'Kişisel Bilgi Formu' sonuçlarına bakıldığı zaman kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere uygulanan 'Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeği' ile elde edilenler üç (sevgi-ilgi, istek, kaygı) boyutta incelenmiştir. Öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkeni ele alındığı zaman, anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda kız öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarının, erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu durum Koydemir (1994)' in yapmış olduğu araştırma da erkek öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarının kız öğrencilerinin tutumlarına göre olumsuz yönde anlamlı bir farklılık gösterdiği çalışması ile de desteklenmektedir. Kızıltepe (1998), yapılan araştırmalarda cinsiyete göre tutum faktörü ele alındığında kız öğrencilerin yabancı dile karşı tutumlarının erkek öğrencilerinkine karşı daha olumlu olduğu ortaya çıkmış olduğunu dile getirmiştir (Akt. Altunay,2004).

Boyutlar tek tek ele alındığı zaman, öğrencilerin Almanca dersine yönelik 'sevgi- ilgi' ve 'kaygı' tutumlarında anlamlı olarak cinsiyetin etki ettiğini ve kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın Almanca derisine yönelik 'istek' yönündeki tutumları ele alındığı zaman, gerek kız gerekse erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Kırmızı ve İşigüzel (2014)'in de dediği gibi cinsiyet faktörü kız öğrencilerin lehine bir dağılım gösterdiği ve erkek öğrencilere göre Almanca dersine yönelik daha olumlu oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf dağılımları birbirine yakın bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf ile ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ortaöğretim 10. Sınıf öğrencilerinin, 11. ve 12. Sınıf öğrencilerine göre Almanca dersine yönelik daha olumlu tutum göstermektedir. Bu durum 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinin öğrenim sürecinin ilerleyen dönemlerinde Almancayla etkileşimleri gelecekteki planları ile ilgili olmaması nedeniyle azaldığı yönünde söylenilebilir. Ayrıca üniversiteye hazırlık aşamasında olan ve özellikle dil bölümü tercih etmeyecek olan öğrenciler derse yönelik zaman ayırmak istememektedir. Temel üç boyut altındaki istatistiklerine bakıldığı zaman öğrencilerin 'sevgi- ilgi' ve 'istek' tutumları ile öğrenim gördükleri sınıfla (10,11 ve 12) ilgili anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu bağlamda 10. Sınıf öğrencilerinin 11. ve 12. Sınıflara oranla Almanca dersine yönelik tutumlarının daha olumlu yönde olduğu görülmüştür. Bunun yanında 'kaygı' faktörü ele alındığı zaman sınıflar arasında anlamlı bir fark olmadığı ve öğrencilerin okumuş oldukları sınıf ile 'kaygı' tutumu arasında bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Almanca öğrenmeye başladıkları yaş değişkeni açısından öğrencilerin yaklaşık olarak %34'ü 7 ile 12 yaşları arasında , %66'sı ise 13 ile 18 yaşları arasında olduğu belirlenmiştir. Almanca öğrenmeye başlayan öğrencilerin genellikle ortaöğretim döneminde başladığı ve ilköğretimde ikinci yabancı dil eğitiminin yaygın olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumları ile Almanca öğrenmeye başladıkları yaş arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tarhan (2003), yapmış olduğu çalışmada ise yabancı dille öğretimi orta öğretim düzeyinde desteklemezken, yükseköğretimde yabancı dil öğretiminin desteklendiğini vurgulamaktadır. Oysa ki Aktaş ve İşigüzel (2015) , yapmış oldukları çalışmalarda yabancı dil edinmeye küçük yaşta başlayan çocukların o dili hızla öğrenmeye başladıklarını ve yetişkinlikte öğrenenlere oranla daha başarılı olduklarını vurgulamıştır. Bunun yanında Scovel (2001)'de küçük yaşta yabancı dil öğrenmeye başlayan çocuk için hızlı öğrenme dönemi bitmediği için yabancı dil öğrenirken hızlı öğrenebilmekte olduğunu dile

getirmiştir. Öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumlarına bakıldığı zaman ‘sevgi-ilgi’ ve ‘kaygı’ tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yaş aralığı 13 ile 18 arasında Almanca öğrenmeye başlayan öğrencilerin 7 ile 12 yaş aralığında öğrenmeye başlayan öğrencilere oranla daha olumlu tutum sergilediği ortaya çıkmıştır. Almanca dersine yönelik ‘istek’ tutumlarına bakıldığında, Almanca öğrenmeye başladıkları yaş ile anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Lambert(1972)’e göre, “Anadil edinimini kazanmaya başlayan çocuk kritik yaş dönemini geçirmeden yabancı dil eğitimine başlarsa, ilerdeki eğitim hayatında akranlarına göre daha başarılı olmaktadır. Erken çocukluk döneminde kazanılan yabancı dile yönelik bu yatkınlık çocukların bilişsel gelişimine de büyük katkı sağlamaktadır”(Er ve İltter,2007: 22).

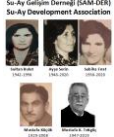
Araştırma Lefkoşa bölgesinde ikinci yabancı dil Almanca eğitimi veren Bülent Ecevit Anadolu Lisesi, Türk Maarif Koleji ve Haydarpaşa Ticaret Lisesi öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları yer esas alındığı zaman, Lefkoşa bölgesinde ikamet eden öğrenci sayısının diğer bölgelere oranla daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ikamet ettikleri bölge ile Almanca dersine yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığına bakıldığı zaman ise gerek ‘sevgi-ilgi’, ‘istek’ ve gerekse ‘kaygı’ faktöründe de anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Her bireyin kendine özgü tutumları bulunmaktadır ve herhangi bir değişkene yönelik tutumlarının belirlenmesinde diğer insanların etkisi olmadığı gibi yaşadıkları bölgenin de etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin yaşamış oldukları bölge ile ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Yapılan araştırmalar sonucunda çalışmanın önerileri şu şekilde özetlenebilir:

- Gardner ve Lambert’in (1959), yaptığı araştırmada da öğrencinin yabancı dil öğrenme yeteneği varsa, yabancı dil becerisini sınıf içi etkinlikler sonucu elde ettiğini dile getirmiştir. Bu bağlamda yabancı dil ve özellikle Almanca dersine yönelik erkek öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde gelişimini sağlamak için sınıf içerisinde etkinlikler artırılmalıdır.
- Özellikle üniversite sınavlarına yönelik çalışma içerisinde bulunan 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinin yabancı dil bilmenin, ileriki meslek yaşamlarında ve üniversite eğitimi sırasında ne kadar önemli olduğu bilgilendirilmelidir.
- Erken yaşta yabancı dil öğrenmek tutumların olumlu yönde olmasını sağlarken, kaygı düzeyini de azaltmaktadır. Bu bağlamda, ikinci yabancı dil eğitiminin erken yaşlarda öğrenimi yaygınlaştırılması önerilmektedir.
- Yapılacak çalışmalarda hazırlanacak programlar öğrencilerin yetenek ve ilgileri dikkate alınmalıdır.

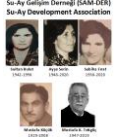
Gelecek çalışmalar için öneriler:

- Araştırma tüm adada Ortaöğretim lisedeki öğrencilere uygulanabilir. Araştırma bulgularından genel değerlendirmeleri güçlenebilir.
- İlköğretim de yabancı dil Almanca dersi veren özel okullar ile ilgili çalışma uygulanıp, öğrencilerin ilköğretim ile ortaöğretim öğrencilerinin tutumları arasındaki farklar incelenebilir.
- Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda araştırmaya nitel boyut kazandırılabilir. Bu bağlamda görüşme yöntemi kullanılarak öğrencilerin ve öğretmenlerin beklenti düzeyleri bulunabilir.
- Odak noktası Almanca görülse de diğer yabancı diller içinde benzer çalışmalar yapılması sadece bireysel gelişime göre değil, eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik zemin hazırlayacağı şeklinde düşünülerek, bundan sonraki çalışmalar için bu çalışma referans olabilir.
- Bu çalışma temel alınarak farklı demografik özelliklere eğilebilirler. (sosyo-ekonomik durum, aile yapısı, kültür..vs)



## KAYNAKÇA

- Aktaş, T. ve İşigüzel, B. (2013). *Erken Yaşlarda Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nevşehir Üniversitesi Yayınları:6
- Altunay, U. (2004). *Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumlarıyla, Sınavlar, Okulun Fiziksel Koşulları Ve Ders Programları Ve Uygulanışı İle İlgili Görüşleri Arasındaki İlişkiler*. Malatya: XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi
- Aydoslu, U. (2005) . *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)* ,Süleyman Demirel Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Büyüköztürk, Ş., (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş, Çakmak K. E. , Akgün, E. Ö. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*, Pantheon, New York, The U.S.A
- Çapık, C. (2014). *Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizinin Kullanımı*. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri dergisi. 7: 3.
- Çelikkaya , Ş. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil almanca dersine yönelik tutumları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research* . 5, 96-109
- Dönmezer, İ. (2009). *Ailede İletişim ve Etkileşim* . Ankara : Hegem Yayınları.
- Er, S. ve İltter, B. Genç (2007). *Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli Ve Öğretmen Görüşleri*. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:15, No:1, 21-30.
- Erkuş, A., (2013) *Davranış Bilimleri için Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 4. Baskı.
- Gardner, R. C. (2006). *Motivation and Attitudes in Second Language Learning In*. M. Berns (Ed.), *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. (ss: 164-171). Oxford: Elsevier.
- Genç, A. (2003) . *Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi* . Ankara : Seçkin Yayınları.
- Hambleton.R.K. , Merenda. P. F. ve Spielberger.C.D. (2005). *Adapting Educational and Psychological Tests FOR Cross-Cultural Assessment*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey. London
- Hanbay, O. (2007) . *Etkin Öğrenme Modelinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Bilişsel, Edimsel ve Duyuşsal Öğrenilmesine Etkisi*. Çukurova Üniversitesi Doktora Tezi
- Hanbay, O. (2009) . 10. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Değişkenlere Göre İkinci Yabancı Dil Olarak Almancaya Yönelik Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* . 30, 79-91
- İnceoğlu, M. (2010) . *Tutum algı iletişimi* . 5. Baskı. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları
- İşigüzel, B. Ve Kırmızı, B. (2014). Lise Öğrencilerinin Almanca Öğrenme Sürecinde Başarısızlık Nedenlerinin Değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı13,45-63
- K.K.T.C. MEB (2005). *Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi*. Talim ve Terbiye Dairesi.
- K.K.T.C. (2005). *Tali ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü; Temel Eğitim Ortaokul Dönemi İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi*. Lefkoşa
- Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93.
- Köydemir F. (1994). *Dokuz Eylül Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı ile Ege Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kendi Anabilim Dallarına ve Almancaya Yönelik Tutumları Konusunda Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of Language*. New York, NY: Wiley
- Midt, D. ve Schlüter, N. (2003). *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen
- Neuer, G. Ve Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin : Druckhaus Langenscheidt

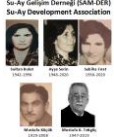


- Richards, J.C., ve Rodgers, T.S. (1993). *Approaches and Methods in Language Teaching (ninth printing)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scovel, T. (2001). *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*, Canada: Heinle & Heinle.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tayyar, N. Ve Dilşeker, F. (2012). Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Hizmet Kalitesi ve İmajın Öğrenci Memnuniyetine Etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 185- 203
- T.C. MEB (2006). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı; *Ortaöğretim Kurumları 10,11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Komisyonu Raporu (1991), Ankara: M.E. Basımevi.
- Yıldırım, B. (2015). Fen Bilimleri Öğrenme Kaygı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 33-43.

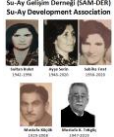
## EXTENDED ABSTRACT

Language is a means of communicating and interacting with people. Language is a system of symbols with all kinds of voiced and written signs that people use to express their thoughts and feelings (Dönmezer, 2009). 'Perhaps the greatest skill of mankind is the ability to use language' (Chastain, 1988: 56 akt. Aydoslu, 2005). The principles underlying foreign language teaching; is aimed to acquire sub-skills such as understanding, questioning, sorting, classifying, summarising, associating and matching as well as developing the four basic skills (listening, reading, speaking and writing). Attitude is the individual's positive or negative reaction to any stimulant. Attitudes are obtained from experiences taken from life. The attitude developed for a language plays a major role in learning the selected language. Generally, in the first lesson the individual has a negative attitude towards the foreign lesson. Within the foreign language lesson, it is not important to constantly emphasise on grammar but also to teach the students to use the language and making mistakes only leads to better learning. By adopting a student-centered approach to education, the teacher must be able to define his / her students very well and develop positive attitudes towards the lesson. This research was aimed to make suggestions on the variables of attitudes of secondary school students towards the foreign language being taught (German). Terms of gender, class, where they live and the age they starting learning German was taken into consideration. In the Turkish Republic of Northern Cyprus there has been no research of the attitudes of students towards learning German as a second foreign language. In this study, a quantitative and descriptive model was used as well as a screening research model. This study consisted of students who attended secondary institutions which are affiliated to the Ministry of National Education of the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) in the academic year 2015-2016. Secondary schools only in the Nicosia region and students in the 10th, 11th and 12th grade were used as the sample of this research. In the Nicosia region, there are three state schools which are affiliated to the Ministry of National Education which provide German as a second foreign language to the 10th and 12th grade students and these are Bulent Ecevit Anadolu High School, Turkish Maarif College and Haydarpaşa Commercial High School. In the study a total of 304 students, 169 female and 135 male, were selected from the mentioned secondary schools. The data of this study, in which the students' attitudes towards learning German as a second foreign language was examined by different variables, was obtained through using Hanbay's (2007) "Attitudes Towards the German Course" and developed by using "Attitude Scale for the German Course". In addition, a "Personal Information Form" was used developed by the researcher. The SPSS program was used during the analysis of the obtained data. The T-Test and ANOVA analysis was used to determine whether there was a significant difference between the stated variables. Cronbach's Alpha (reliability analysis) was used to test the reliability of the questionnaire and the AMOS 20 program was used for factor analysis. When gender variables were examined with the attitudes of the students' towards learning the German language, there seemed to be a meaningful difference. It was determined that the attitudes of female students towards the lesson were more positive than of the male students. When the dimensions were taken up individually, it seemed that the students had significant gender influence on





the 'love-interest' and 'anxiety' attitudes towards the german lesson and that the attitude scores of female students were higher than male students. On the other hand, when the attitude of 'will' towards the german language was taken into consideration, it was observed that there was no significant difference between the female and the male students. There was no significant difference between the attitudes of the students towards their class and the attitudes towards the second foreign language (german) class. Students in the 10th grade showed a more positive attitude towards the german course than the 11th and 12th grade students. In terms of the age the language had first started to be learnt, about 34% of the students were at the ages between 7 and 12 and 66% of the students were at the ages between 13 and 18. In addition, there seemed to be a significant difference between the attitudes of the students towards leaning the foreign language and the age at which they started to learn the language. It was found that students who started to learn the language between the ages of 7 and 12 showed a more positive attitude than the students who started learning at the ages between 13 and 18. Furthermore, when whether there is a relation between the region and where the students are residing and the attitudes towards the german course was examined, the factors revealed that there was not a meaningful relation either in 'love-interest', 'wish' or 'anxiety'. Within this field, further research can be given a qualitative dimension. In this context, expectation levels of students and teachers can be found by using an interview method. If it is considered that this study can be the basis for the development of educational programs, not just for individual development, the focus point for other similar studies to be researched may be on other foreign languages. In addition, based on this study, other demographical characteristics such as socio-economic factors, family structure and cuulture may be taken into consideration.



## SOCIAL SKILLS INTERVENTIONS FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Gül KAHVECI

European University of Lefke, Faculty of Education, Department of Special Education Teaching, Lefke,  
Northern Cyprus, TR-10, Mersin, Turkey

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1300-7397>

[gkahveci@eul.edu.tr](mailto:gkahveci@eul.edu.tr)

**Received:** March 04, 2022

**Accepted:** May 12, 2022

**Published:** June 30, 2022

### Suggested Citation:

Kahveci, G. (2022). Social skills interventions for children with autism spectrum disorder. *International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA)*, 1(1), 33-40.



Copyright © 2022 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

### Abstract

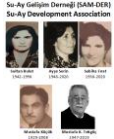
Deficits in pretend play, perspective taking, initiating and responding to others, as well as other severe social impairments, are characteristics of autism spectrum disorder (ASD). There is an increasing need for social skills development-focused therapy as the number of children diagnosed with autism rises. Social skills therapies have advanced over the years, combining video technology and naturalistic training methods. It has been demonstrated that many of these studies generalize to different contexts, participants, and people who were not directly participated in the study. Although the small sample sizes make extrapolating the results to the entire population somewhat challenging, ongoing replication of these research and the creation of more complex social skills interventions may result in a more expansive interpretation and application. The critical research on social skill treatments is reviewed in this article.

**Keywords:** Social skills interventions, Children, Autism spectrum disorder.

### INTRODUCTION

One of the characteristics of autism is severe difficulty in social interaction. Social communication impairment is a hallmark feature of ASD (American Psychiatric Association 2013). Social communication involves a wide range of actions, and social communication deficiencies can manifest in many different ways (Craig, Crippa, Ruggiero, Rizzato, Russo, Fanizza, & Trabacca, 2021). Social impairments might be seen, for instance, in the inability to start conversations or to converse about a wide range of subjects other than those related to one's special interests. (2013) American Psychiatric Association Traditional, in-person intervention services focus on early language skills, socialization-supporting communication skills (such as imitation), conversational functions (such as vocabulary comprehension and production), communication functions (such as requests), and conversational repair (Simacek, Elmquist, Dimian, & Reichle, 2021).

Teaching social skills is one of the most often used methods for improving social functioning in people with ASD (SST; Goin-Kochel et al. 2007). According to Bellini and Peters (2008), p. 858, SST is “instruction aimed to promote or facilitate the acquisition or performance of social skills” and includes a wide range of techniques, such as behavioral skills training and video modeling (e.g., Alhuzimi, 2022). The provision of SST earlier in life should be taken into consideration, as it may prevent or lessen social impairment. SST has generally been shown to be effective in promoting social functioning for people with ASD (Hotton and Coles 2016). However, given the persistence of social deficits throughout the lifetime (American Psychological Association 2013). One of the most important areas of human growth is social development. Lack of social skills can have a detrimental effect on a number of important areas, such as academic performance, interpersonal interactions, behavior, mental health, and adult life outcomes. Social skills are a basic deficiency for those with autism. Children with autism frequently fail to develop social skills and may encounter difficulties in the classroom, at home, and in the community if there are no supports and no effective therapies to improve these abilities. Children with autism can acquire crucial social skills through successful



therapies that can reduce deficits and improve social competence (Zerk, Zerk, & Silveira-Zaldivar, 2021).

However, a lot of early intervention programs still only concentrate on educating preacademic abilities that get these youngsters ready academically for normal education classrooms. Even while these interventions might decrease the academic difference, leaving out social skills interventions will probably cause the social gap to increase. Nevertheless, throughout the preschool years, it is equally crucial to focus on social skills, communication, challenging behavior, joint attention, play, school readiness, pre-academic, motor, and adaptive behaviors (Dynia, Walton, Brock, & Tiede, 2020). Teachers frequently place more emphasis on reducing behavior than on picking out behaviors to accelerate (Howell, 1985).

According to some experts, social skills can be learnt, and with the right instruction and opportunity to practice them over time, there may be an increase in interactions (e.g., Gonzalez-Lopez & Kamps, 1997). Early social skills interventions focused on basic, prerequisite behaviors like looking someone in the eye and orienting toward them (Lovaas, 1977). However, social skills interventions have evolved over the past few years to include play, perspective-taking, and conversational abilities. Additionally, some of these interventions have utilized naturalistic techniques, music, and video technology, such as Alhuzimi, T. (2022), Schwartzberg, & Silverman (2013), and (e.g., Pierce & Schreibman, 1997). Others have demonstrated the ability to generalize across contexts (e.g., Koegel, Koegel, Hurley, & Frea, 1992) or with others who were not enrolled in the studies (Pierce & Schreibman, 1997), as well as boosting the independence and self-reliance of autistic children (e.g., Apple, Billingsley, & Schwartz, 2005). In the future, as social skills intervention research develops, it might be able to extrapolate findings to a larger audience.

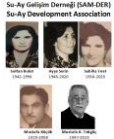
The following assessment of studies on social skills contain brief information, a list of pertinent references, and a variety of interventions that have been created over time. Video modeling, priming, self-management, written scripts, Social Stories, and pivotal response training are some of the interventions that are most frequently employed.

## **Brief Research Review**

### **Video Modeling**

With the intention of eventually imitating the actions shown in the movies, video modeling often involves participants seeing videotaped demonstrations of skills being accomplished. According to Taylor, Levin, and Jasper (1999), this method has been effective in teaching children with autism a number of social skills, such as play, social initiations, and perspective-taking (Charlop-Christy & Daneshvar, 2003). When used to teach conversational communication, greetings, self-help skills, and play, video modeling has been demonstrated to be more successful than *in vivo* modeling for improving skill acquisition with generalization across people, locations, and stimuli (Charlop-Christy, Le, & Freeman, 2000). However, creating videos frequently takes a lot of time.

Video modeling was most helpful in several of these studies when used in conjunction with additional interventions including adult prompts, concrete reinforcement, practice, peer training, and so forth. For instance, Taylor et al. (1999) increased play-related statements made to their siblings at home by using video modeling with two autistic children. A sibling and an adult were seen playing with toys and uttering pre-written remarks (such as, "These hot dogs are wonderful!"). After watching the movie, practice sessions were held between each participant and an adult, and play-related remarks were given concrete support. After watching the movie and getting some practice in, the two kids' playing was observed during probe sessions. A multiple baseline approach was used to evaluate play-related remarks across three activities. Scripted remarks significantly enhanced the experience for both participants. However, it wasn't until a forward chain procedure was added that longer, unscripted comments started to appear.



The capacity to consider another person's perspective is a crucial social skill that can be improved through video modeling. For instance, perspective-taking exercises comparable to the well-known "Sally-Anne" tasks described by Baron-Cohen, Leslie, and Frith were taught by Charlop-Christy and Daneshvar in 2003. (1985). The study had three males as participants. A presentation that featured two puppets, an observer, and a video was created. One of the puppets was seen by the witness hiding something beneath a dish before leaving the action. The second puppet removed the item from beneath the bowl and put it beneath a box. The observer was questioned about the location of the puppet's search for the item when the first puppet returned. The observer had to respond, "Under the bowl," in order to pass this task and prove their capacity for perspective-taking.

Perspective-taking ability was assessed using a multiple baseline design across two tasks that were comparable to the video presentation, with rewards offered for accurate responses. All three participants picked up the proper way to carry out the activities. Only two participants, nevertheless, were able to transfer these abilities to new activities.

In another usage of this technique, D'Ateno, Mangiapanello, and Taylor (2003) taught a 3-year-old female to engage in pretend play activities through video modeling without adult urging, reinforcement, or reprimand. Three quick films with an adult chatting to a doll while having a tea party, shopping, and baking were produced. Each film was watched by the participant at least one hour before she received the items to play with. A multiple baseline approach was used to assess scripted verbal and motor responses during various activities. The participant picked up the majority of the reactions exhibited in the film. However, throughout the investigation, there was minimal novel responding.

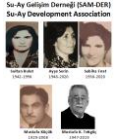
Investigations have also looked into the efficacy of video modeling with a "self" model rather than a "peer" model. To improve conversational skills, Sherer et al. (2001) compared five autistic youngsters who acted as their own video models with classmates who were also used as models. To measure behavior change, a mixed multiple baseline and alternating treatments approach was used. It was determined that both techniques were equally efficient. As a result, utilizing a peer as a model could be preferable to using an autistic youngster who might not collaborate as readily with task demands, lengthening the production time and complexity of the videotapes (Sherer et al.2001).

## **Self-Management**

Self-management has a strong track record of success in teaching skills to a number of populations, including those with autism, and has been shown to be an effective treatment for fostering independence and reducing reliance on adult supervision (e.g., Koegel & Koegel, 1990). Individuals are often required to self-monitor, self-reinforce, and document their own conduct using a wrist counter, checklist, or tokens. The correct performance is subsequently given tangible reward. Inappropriate vocalizations have been reduced with the help of self-management (Mancina, Tankersley, Kamps, Kravits, & Parrett, 2000), daily living skills have been taught (Pierce & Schreibman, 1994), play has been improved (Stahmer & Schreibman, 1992), and generalization across settings has been encouraged (Koegel et al., 1992; Newman et al., 1995).

Using video modeling both with and without a self-management component, Apple et al. (2005) looked at how it affected the compliment-giving initiations and reactions of two autistic boys toward their classmates. In the films, peers modeled play while adults narrated the "rules" of the game. Through a multiple baseline approach, participant behaviors were assessed.

Although the videos clearly outlined the guidelines for initiating and reacting to praises, only compliment-giving reactions (such as "Oh yeah!") rose when using video modeling alone. However, when a self-management and reinforcement component was included to the treatment, the number of compliment-giving initiations (such as "Neat airplane!") increased. Each time they started a compliment, participants had to count on a wrist counter or checklist. With the implementation of the



self-management process, immediate and independent compliment-giving initiations were seen for all participants, necessitating no need for adult supervision.

Morrison, Kamps, Garcia, and Parker (2001) compared a self-monitoring technique with peer monitoring to teach social interaction skills (such as asking for something, making a comment, or sharing) to four children with autism spectrum disorders while they were playing games. Each time they engaged in a goal behavior, participants had to enter it on a checklist as part of the self-monitoring technique. Every time a student made a request and noted it on the monitoring sheet, an adult was there to offer support. In contrast, during the peer-monitoring phase, peers were in charge of observing participant behavior and giving them a reinforcer. A multiple baseline design across skills and counterbalanced alternating treatments were used to examine behavior change. The promotion of social behaviors was found to be equally beneficial with both interventions. Peers were seen to initiate autistic children slightly more frequently during the peer-monitoring period, nevertheless.

### **Priming**

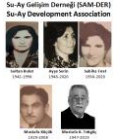
Priming is an antecedent manipulation that takes place right before an activity, is low demand and typically involves skills that the child already knows how to do. It is also highly reinforcing since it gives the child access to favored things or activities. This tactic aims to prepare the youngster for an impending event by exposing them to it previously, making it more predictable (Schreibman, Whalen, & Stahmer, 2000). This can entail giving kids practice before a particular activity to educate them how to begin and respond to one another. For instance, Zanolli, Daggett, and Adams (1996) employed a priming method to encourage two preschoolers with autism to initiate spontaneous interactions with their usual peers. Target students were taught to initiate to peers and peers were trained to respond to those initiations and offer reinforcers during priming sessions, which were conducted right before 5-min activity sessions. Following priming, the teacher told the kids to "Greet each other and play" before the activity periods started.

A multiple baseline approach was used to assess social initiations across various activities. After priming was applied, both participants showed an increase in spontaneous initiations. The instructor gave cues for the study's initial phase. By the conclusion of the phase, though, the kids were responding on their own, so the prompts had less of an impact. Despite the fact that generalization of responses happened during a phase of group activities, generalization across activities was not noticed (Zanolli et al., 1996).

### **Written Scripts**

Children with autism have also benefited from the use of written scripts to help them communicate with peers more successfully. For instance, Goldstein and Cisar (1992) looked into how preschoolers with autism and typically developing peers used written scripts during sociodramatic play. The events featured a carnival, a pet store, and a magic store. Each youngster was given a written script in which to portray the roles of the clerk, assistant, and customer. The study used a multiple baseline design. All of the individuals experienced an increase in social interactions. In addition, the autistic youngster took part in social exchanges that went above and beyond what was specified in the script.

A script-fading technique was employed by Krantz and McClannahan (1993) to educate four autistic children to initiate with their classmates. Each script had ten phrases and questions that were related to current events, such as "Did you like swinging outside today?" Beginning with the whole text and finishing with just quotation marks, the scripts faded out in five steps. To guarantee that students read the scripts, the teacher utilized manual cues, which soon faded. The script-fading process was evaluated across participants using a multiple baseline design. Unscripted initiations were seen as well as scripted ones, and they were sustained at the 1-month follow-up without verbal cues. Additionally, initiations spread to many classmates, environments, activities, and teachers.



In a second study, Krantz and McClannahan (1998) instructed three preschoolers in initiations using written scripts by taping the phrases "look" and "watch me" beneath images in their photographic activity schedules. The effectiveness of scripts on initiations was assessed using multiple baselines among participants. Scripted and unscripted introductions to adults, as well as elaborations on the scripted material, were increased and sustained across receivers once participants learnt to employ these scripts. Unscripted initiations increased as scripts were eliminated from the schedules, and it was also noted that they began to spread to other activities.

## **Social Stories**

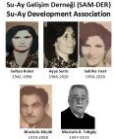
The Social Stories intervention is a recent development that involves self-management, written scripts, and priming techniques. A social tale is a brief, personalized narrative created to teach a kid with autism a particular social skill, event, or topic (Gray, 1998, 2000). In order to help children better relate to the events portrayed in the story, it is typically written in the first person. A social story explains what is happening, why it is happening, who will participate, when an event or activity will occur, and what behavior is expected of the child in a particular social setting. Social Stories are frequently created by parents or teachers and have a predetermined ratio of phrases that describe, direct, confirm, and offer the perspective of others, with the purpose of description over direction. Numerous habits, including social skills, have been addressed with them. In Gray's (2000) book, specific guidelines for writing Social Stories are provided.

The goal of the first study published on Social Stories was to help two 7-year-old boys and an 11-year-old girl with their play abilities and greetings (Swaggert et al., 1995). Each Social Story was five pages long, comprised visual representations of the goal behaviors and people described in the story, and for one participant, combined a response-cost system and a social-skills training approach. The participants' personalized Stories were read to them right before the exercise. The use of an AB design and a multicomponent intervention made it challenging to assess the Social Story intervention's efficacy, even though all participants' unwanted behaviors decreased.

In order to facilitate the introduction of five autistic children to their peers without disabilities, Social Stories have also been integrated with visual clues, role-play, and self-evaluative video feedback (Thiemann & Goldstein, 2001). For each participant, social stories focusing on gaining attention, starting conversations, starting requests, and responding were created and tested using a multiple baseline design across actions. Just before activity sessions, each target child and two of their friends read a social story and engaged in role-playing (e.g., art, pretend play, board games). Participants were expected to assess their own performance following the activity sessions by watching the videotaped activity sessions and noting whether or not they exhibited the desired behaviors.

Despite the fact that the intervention was successful in improving social skills for all participants, the individual treatment plan elements were not evaluated. Therefore, it was once more challenging to pinpoint the precise contribution that Social Stories made to the enhancement of social conduct. Additionally, it was difficult to maintain abilities, and for three of the individuals, a return to baseline occurred when visual cues and adult reminders were taken away. According to the scientists, this finding may indicate that changes in social behavior were brought on by visual cues and prompts.

A comparison between a reading condition and a singing condition was done because Social Stories have also been converted to a musical format (Brownell, 2002). Four kids who could speak and read a little bit took part in the investigation. The musical Social Stories were sung to an original tune, while the written Social Stories included illustrations. Targeted behaviors included perseverative speech, talking gently, and following instructions. These behaviors were assessed using a counterbalanced multi-element treatment design (i.e., ABAC/ACAB). Both treatment conditions resulted in a decrease in the target behaviors, with the singing condition outperforming the reading condition in only one instance.



Scattone, Tingstrom, and Wilczynski (2006) also looked at Social Stories, but they did not combine them with an other intervention to help three boys with their social initiations. All were literate, but none actively engaged or responded to peers during leisure activities. Prior to the activity, two participants who are both independent readers read their own stories; the third participant had his story read to him.

Target behaviors, which were assessed using a multiple baseline design across participants, included initiated remarks or requests made during a particular portion of free time. Only one participant had an instant benefit from the intervention, and another only saw a slight improvement. The results indicated that Social Stories may need to include an additional component, such as reinforcement, prompts, video modeling, etc., when focusing on initiations.

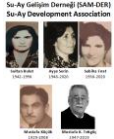
### **Pivotal Response Training**

Researchers have recently started to investigate how to teach complicated social skills in natural environments (e.g., a playground; Koegel & Frea, 1993). According to research, the abilities picked up through these "loosely" structured ways may transfer to different people, environments, and activities (Pierce & Schreibman, 1997). Pivotal response training (PRT), one of these methods, focuses on teaching in crucial areas using a variety of cues, incentive, self-management, and self-initiations. Once these crucial areas are impacted, unintended collateral behavior changes could happen as well (Koegel & Frea, 1993). The key to enhancing learning and boosting generalization is to develop motivation. Differentiating tasks, encouraging approximations toward proper response, providing various exemplars, letting kids pick their own activities, and alternating simple and tough tasks can all help to increase motivation (Pierce & Schreibman, 1997).

PRT has been effective in teaching social skills to autistic kids. These abilities include supporting cooperative attention as well as sociodramatic and symbolic play (Thorp, Stahmer, & Schreibman, 1995). (Pierce & Schreibman, 1995). In one instance, Pierce and Schreibman (1997) trained eight peer trainers to instruct two boys in conversational speech and play skills. The subjects displayed a wide range of improper behaviors, such as echolalia and repetitive noises, and were largely unresponsive in social circumstances. Each peer received a booklet including detailed instructions on the steps (e.g., extend conversations, reinforce appropriate responding, teach responsivity to multiple cues, narrate play, vary toys, provide choice, turn taking).

During PRT, toys were scattered over the floor of the classroom, and participants were told to play together. A qualified expert was there to give the teacher and peers feedback and continued instruction. To measure behavior changes, participants and peer trainers were divided into several baseline groups. The intervention was quite successful in getting the participants to speak more, produce longer phrases, and engage in verbal interactions more frequently. Additionally, conversational abilities were generalized with peers who were not involved in the study. Peer instruction, however, was time-consuming and required an expert's presence. Peers needed several months to apply PRT practices without assistance (Pierce & Schreibman, 1997).

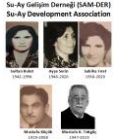
Although autism is associated with significant, deeply ingrained social deficiencies that may require lifelong management, improving social skills may improve the prognosis. Teaching social skills should start as early as possible, usually in the preschool years, and continue through middle and high school, just as teaching language and preacademic abilities. Social skills therapies have improved in sophistication over the past 10 years, combining video technology and intensive peer training into their designs. Some of these treatments, like Social Stories and written scripts, are comparatively simple to put into practice and are easily generated by teachers and parents. Others are more complicated and frequently require the assistance of an expert, such as video modeling and crucial response training. Others, like selfmanagement, urge kids to keep an eye on their own behavior when an adult isn't around, encouraging independence and self-reliance.



## REFERENCES

- Alhuzimi, T. (2022). Efficacy of video modelling (vm) in developing social skills in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) at school in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(2), 550-564.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. Washington, DC: American Psychiatric Pub.
- Apple, A.L., Billingsley, F., & Schwartz, I.S. (2005). Effects of video modeling alone and with self-management on compliment-giving behaviors of children with high functioning ASD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 33-46.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind?" *Cognition*, 21, 37-46.
- Brownell, M. D. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: Four case studies. *Journal of music therapy*, 39(2), 117-144.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2017). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28, 153-162.
- Charlop-Christy, M.H., & Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 12-21.
- Charlop-Christy, M.H., Le, L., & Freeman, K.A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 537-552.
- Craig, F., Crippa, A., Ruggiero, M., Rizzato, V., Russo, L., Fanizza, I., & Trabacca, A. (2021). Characterization of Autism Spectrum Disorder (ASD) subtypes based on the relationship between motor skills and social communication abilities. *Human Movement Science*, 77, 102802.
- D'Ateno, P., Mangiapanello, K., & Taylor, B.A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 5-11.
- Dynia, J. M., Walton, K. M., Brock, M. E., & Tiede, G. (2020). Early childhood special education teachers' use of evidence-based practices with children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 77, 101606.
- Goin-Kochel, R. P., Myers, B. J., & Mackintosh, B. H. (2007). Parental report on the use of treatments and therapies for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, 195-209.
- Goldstein, H., & Cisar, C. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 289-305.
- Gonzalez-Lopez, A., & Kamps, D.M. (1997). Social skills training to increase social interactions between children with autism and their typical peers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12, 2-14.
- Granpeesheh, D., Tarbox, J., Najdowski, A. C., & Kornack, J. (2014). *Evidence-based treatment for children with autism: the CARD model*. San Diego: Elsevier
- Gray, C. (1998). Social Stories 101. *The Morning News*, 10(1), 2-6.
- Gray, C. (2000). *The New Social Stories Book*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Hotton, M., & Coles, S. (2016). The effectiveness of social skills training groups for individuals with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3, 68-81.
- Howell, K.W. (1985). A task-analytical approach to social behavior. *Remedial and Special Education*, 6, 24-30.
- Koegel, R.L., & Frea, W.D. (1993). Treatment of social behavior in autism through the modification of pivotal social skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 369-377.
- Koegel, R.L., & Koegel, L.K. (1990). Extended reductions in stereotypic behavior of students with autism through a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 47-59.
- Koegel, L.K., Koegel, R.L., Hurley, C., & Frea, W.D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 341-353.
- Krantz, P.J., & McClannahan, L.E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 121-132.
- Krantz, P.J., & McClannahan, L.E. (1998). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 191-202.
- Lovaas, O.I. (1977). *The autistic child: Language development through behavior modification*. New York: Irvington.





- Mancina, C., Tankersley, M., Kamps, D., Kravits, T., & Parrett, J. (2000). Brief report: Reduction of inappropriate vocalizations for a child with autism using a self-management treatment program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 599–606.
- Morrison, L., Kamps, D., Garcia, J., & Parker, D. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiations and social skills for students with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 237–250.
- Newman, B., Buffington, B., O’Grady, M.A., McDonald, M.E., Poulson, C.L., & Hemmes, N.S. (1995). Self-management of schedule following in three teenagers with autism. *Behavioral Disorders*, 20, 190–196.
- Øzerk, K., Özerk, G., & Silveira-Zaldivar, T. (2021). Developing social skills and social competence in children with autism. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 341-363.
- Pierce, K.L., & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 471–481.
- Pierce, K.L., & Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peerimplemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 285–295.
- Pierce, K.L., & Schreibman, L. (1997). Using peer trainers to promote social behavior in autism: Are they effective at enhancing multiple social modalities? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12, 207–218.
- Scattone, D., Tingstrom, D.H., & Wilczynski, S.M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using Social Stories. *Focus on Autism*, 21(4), 211–222.
- Scattone, D., Wilczynski, S.M., Edwards, R.P., & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using Social Stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 535–543.
- Schreibman, L., Whalen, C., & Stahmer, A.C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 3–11.
- Schwartzberg, E. T., & Silverman, M. J. (2013). Effects of music-based social stories on comprehension and generalization of social skills in children with autism spectrum disorders: A randomized effectiveness study. *The Arts in Psychotherapy*, 40(3), 331-337.
- Sherer, M., Pierce, K.L., Paredes, S., Kisacky, K.L., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology. *Behavior Modification*, 25, 140–159.
- Simacek, J., Elmquist, M., Dimian, A. F., & Reichle, J. (2021). Current trends in telehealth applications to deliver social communication interventions for young children with or at risk for autism spectrum disorder. *Current Developmental Disorders Reports*, 8(1), 15-23.
- Stahmer, A.C. (1995). Teaching symbolic play to children with autism using pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 123–141.
- Stahmer, A.C., & Schreibman, L. (1992). Teaching children with autism appropriate play in unsupervised environments using a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 447–459.
- Swaggert, B.L., Gagnon, E., Bock, S.J., Earles, T.L., Quinn, C., Myles, B.S., et al. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10, 1–16.
- Taylor, B.A., Levin, L., & Jasper, S. (1999). Increasing play-related statements in children with autism toward their siblings: Effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 11, 253–264.
- Thorp, D.M., Stahmer, A.C., & Schreibman, L. (1995). The effects of sociodramatic training on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 265–282.
- Thiemann, K.S., & Goldstein, H. (2001). Social Stories, written text cues, and video feedback: Effects on social communication of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 425–446.
- Zanolli, K., Daggett, J., & Adams, T. (1996). Teaching preschool age autistic children to make spontaneous initiations to peers using priming. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 407–422.

## MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNDE ZORBALIK DAVRANIŞ EĞİLİMLERİNİN BAZI PSİKO-SOSYAL DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

### INVESTIGATION OF BULLYING BEHAVIOR TENDENCIES IN VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS PSYCHO-SOCIAL VARIABLES

Erdal KAZANCI

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1608-2795>  
[kazanciogluerdal@gmail.com](mailto:kazanciogluerdal@gmail.com)

Nergüz BULUT SERİN

Prof.Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  
Aanabilim Dalı, Lefke, KKTC  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2074-3253>  
[nserin@eul.edu.tr](mailto:nserin@eul.edu.tr)

**Received:** February 16, 2022

**Accepted:** June 01, 2022

**Published:** June 30, 2022

#### Suggested Citation:

Kazancı, E., & Bulut Serin, N. (2022). Meslek lisesi öğrencilerinde zorbalık davranış eğilimlerinin bazı psiko-sosyal değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA)*, 1(1), 41-50.



Copyright © 2022 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

#### Öz

Bu çalışmada, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı meslek liselerinde öğrenim görmektedir öğrencilerin zorbalık davranış eğilimlerinin bazı psiko-sosyal değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin zorbalık eğilimlerini saptamak amacıyla Satan (2006) tarafından geliştirilen Zorbalık Davranış Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 Eğitim- Öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üç farklı meslek lisesinde eğitim görmektedir olan 9.,10.,11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan, 14-20 yaş aralığındaki toplam 170 öğrenci ile yapılmıştır. Bu öğrencilerin 95'i kadın (%55,9), 75'i (%44,1) erkektir. Verilerin analizinde, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t test teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre zorbalık davranışına daha fazla eğilimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yaşları, sınıf düzeyi, algılanan gelir düzeyi, annenin ve babanın hayatta olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

**Anahtar Terimler:** Zorbalık, okul zorbalığı, lise öğrencileri.

#### Abstract

In this study, it is aimed to examine the bullying behavior tendencies of students studying at vocational high schools affiliated to the Ministry of National Education in the Turkish Republic of Northern Cyprus in terms of some psycho-social variables. Bullying Behavior Tendency Scale developed by Satan (2006) was used to determine students' bullying tendencies. The population of the research is 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grade students who are studying in three different vocational high schools affiliated to the Ministry of National Education in the Turkish Republic of Northern Cyprus in the 2016-2017 academic year. The sample of the study was made with a total of 170 students between the ages of 14-20, who were determined by the convenient sampling method. Of these students, 95 (55.9%) are girls and 75 (44.1%) are boys. One-way analysis of variance (ANOVA), t-test techniques were used in the analysis of the data. According to the results of the study, it was concluded that male students were more prone to bullying behavior than female students. In the study, no significant difference was found according to the variables of students' age, class level, perceived income level, whether the mother and father were alive or not.

**Keywords:** Bullying, school bullying, high school students.

<sup>1</sup> Bu makale 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur [16-20 Ekim 2019. Antalya, Türkiye].

## GİRİŞ

Zorbalık tüm dünyada çocuklar, ergenler ve yetişkinler arasında bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Zorbalıkla ilgili bir başka sorun ise, zorbanın ve kurbanların ileriki hayatları boyunca ruh sağlığı ve kişilik sorunları yaşamalarıdır. Toplumun tamamını ilgilendiren bu sorun öğrencilerin bir arada buldukları okul ortamlarında sıklıkla görülmektedir.

Öğrencilerin eğitim kurumlarında yaşadıkları istenmeyen olaylar, okula gitmek istememelerine, okula karşı olumsuz düşünceler geliştirmelerine neden olmaktadır. Öğrencilerin okullarına karşı besledikleri bu olumsuz duyguların en önemli sebeplerinden birisi de zorbalıktır. Akran zorbalığı, arzu edilmeyen bir davranış olarak hem zorba hem de kurban açısından fiziksel, sosyal, psikolojik ve akademik zararları olan bir davranıştır (Gökler, 2009). Şiddet, saldırganlık ve zorbalık evrensel kavramlardır ve tüm kültürlerde yaygındırlar. Ayrıca okullarda öğrenciler arasında yaşanan zorbalığın okul zorbalığı, akran zorbalığı gibi nitelendirildiği de görülmektedir (Gökler, 2009). Zorbalık (kaba güç) en kısa biçimde, incitme niyeti ile saldırı olarak tarif edilebilir. Zorbaca tavırlar, kurbanda acı ve üzüntüye sebep olur ve kurbanın kendini korumaya yönelik davranışları sergilemesi mümkün olmayabilir (Kepenekçi ve Çınkır, 2003). Bir öğrenci, sözlü, fiziksel, sosyal veya psikolojik güç sahibi bir veya daha fazla öğrenci tarafından kasıtlı olarak olumsuz eylemlerin tekrarlanan hedefi olduğunda zorbalığa uğrar ve mağdur olur (Ragozzino ve O'Brien, 2009). Farrington vd.'nin (2012) araştırma sonuçlarına göre meta-analizler, okulda zorbalık ve mağduriyet arasındaki ilişkinin daha sonraki rahatsızlık ve depresyon ile olan gücünü belirtmektedir ve bu sonuçlar zorbalığa maruz kalma ve mağduriyetin daha sonraki rahatsızlık ve depresyon üzerinde uzun vadeli zararlı etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul zorbalığının sıklık derecesini araştıran çalışmalar incelendiğinde okullarda zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranının %4 ile %5 arasında değiştiği görülmektedir. Zorbalık eylemleri iki ana grupta incelenebilir. Bunlar doğrudan ve dolaylı zorbalık eylemleridir (Olweus, 1993). Doğrudan zorbalığa maruz kalma, bir kurban üzerinde nispeten açık fiziksel (vurmak, tekmelemek, itmek, boğmak) ve / veya sözlü (lakap takmak, tehdit etmek, alay etmek, kötü niyetli alay etmek) bir saldırdır. Alikışifoğlu vd.'nin (2007) İstanbul'da liseye giden öğrencilere yönelik yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin %9,2'sinin zorbalık yaptığı, %22'sinin zorbalığa maruz kaldığı, %9,4'ünün ise hem zorba hem de kurban olduğu ortaya çıkmıştır. Pişkin ve Ayas'ın (2005) lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmada zorbanın sebep oldukları zorbalık türleri incelendiğinde sözel %21,2, fiziksel %20,2, gruptan dışlama %8,6, eşyalara zarar verme %6,7 ve iftira, dedikodu ve söylenti %6 olarak saptanmıştır. Abu-Nazel vd.'nin (2003) 1350 ortaokul öğrencisiyle yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %19'unun başkalarına zorbalık yaptıklarını, %11,3'ünün kurban olduğunu ve %34,9'unun hem zorbalık yaptığını hem de mağdur olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Karaman-Kepenekçi ve Çınkır'ın (2001) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin %44'ünün sözel, %30'unun fiziksel, %18'inin duygusal ve %9'unun ise cinsel içerikli zorbalığa uğradıkları saptanmıştır. Nansel vd.'nin (2001) 15686 öğrenciyle yaptıkları araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %29,9'unun zorbaca davranışa orta düzeyde ya da sıklıkla karıştığını, bunların %13'ünün zorbaca davranışlara uğradığını, %10,6'sının zorbaca davranışlarda bulunduğunu ve %6,3'ünün hem zorbaca davranışlara uğrarken hem de zorbalık davranışları gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Akran istismarı veya zorbalık, okul çevresinden ayrı hadiseler olarak düşünülemeyecek aynı zamanda okulun psikososyal çevresini etkileyen bir sorundur. Doğurduğu sonuçları düşünüldüğünde hem zorba hem de kurban açısından yalnızca okuldan uzaklaşma ile sınırlı kalmayıp ömür boyu devam edebilecek sorunlar oluşturması bu konuda araştırma yapanları problemin önlenmesine yöneltmiştir (Hanhan, 2012; Hiloğlu ve Cenkseven, 2012). Öğrencilerin eğitim kurumlarında yaşadıkları istenmeyen olaylar, okula gitmek istememelerine, okula karşı olumsuz düşünceler beslemelerine sebep olmaktadır. Öğrencilerin okullarına karşı besledikleri bu olumsuz duyguların en önemli sebeplerinden birisi de zorbalıktır (Başar ve Çetin, 2013). Zorbalık, okul hayatındaki akademik, duygusal ve

toplumsal gelişimlerine negatif yönde tesir edeceği gibi; karşılaşılabilecek olan bu olumsuz sonuçlar zorba, kurban ve zorbalığa tanıklık eden diğer bireylerin hayatlarının kalan süresi boyunca da arzu edilmeyen problemlerin yaşanmasına sebep olabilir (Koç, 2006). Okul zorbalığı birçok ülkede ciddi bir sorundur. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmaların çoğunda zorbalık ve mağduriyetin yaygınlığı, kökeni ve önlenmesi (zorbalığa uğramak) üzerinde duruluyor. Bununla birlikte, okul zorbalığının ve mağduriyetin daha sonraki yaşam çıktıları üzerindeki uzun vadeli olumsuz etkileri konusunda giderek artan bir bilgi birikimi bulunmaktadır (Farrington vd., 2012). Çalışmalar incelendiğinde, zorbalığın sosyoloji, hukuk vb. diğer alanlarla ilgili bir konu olduğu sonucuna varılabilir (Doğruer, 2015). Dikbiyık ve Yılmaz'ın (2016) Tekirdağ ilinde ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırma sorularına cevap veren 644 öğrenciden %44'ü (280 öğrenci) zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmiştir. Öğrencilerin en çok 'Sınıfta', 'Okul dışında, başka bir yerde' ve 'koridorda' zorbalıklara uğradıkları belirlenmiştir.

Danacı ve Çetin'in (2016) okul öncesi eğitim gören yaşları 36-59 ay arasında değişen elli çocukla yaptıkları diğer bir araştırma sonucuna göre; çocukların ortaya koydukları zorbalık davranışlarının sebepleri içerisinde parçalanmış ailede yaşama, tek çocuk olma, sosyoekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyi, çevre, kardeş sayısı, şiddete maruz kalma durumu gibi nedenler sayılmaktadır.

Topçu ve Erdur-Baker'ın (2016) yaşları 14 ile 18 arası değişen lise öğrencileri arasında yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, çalışma grubunun dörtte birine yakınının siber ve geleneksel zorbalık mağduru olduğunu belirttiği görülmüştür. Güven'ın (2015) ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin zorbalık yapmaları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından inceleyen araştırma sonuçlarına göre, akran zorbalığı kurbanı olma durumu cinsiyete açısından değişiklik göstermezken, zorba olma durumu cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha sık zorbalık davranışı göstermektedirler. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey ile zorba olmaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken, sosyoekonomik düzey ile kurban olmaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Önder-Cenkseven ve Sarı'nın (2012) 4., 5., 6. ve 7. sınıflara devam eden toplam 569 öğrenci ile yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin %5.1'i zorba, %6'sı kurban, %8.3'ü zorba-kurban ve %80.7'si zorbalığa karışmayan grupta yer almaktadır. Araştırmada bu gruplarda bulunan öğrencilerin oranı cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre zorba ve zorba-kurban gruplarında daha düşük oranda zorbalığa dahil olmuşlardır; kız öğrenciler, daha çok zorbalığa karışmayan grupta yer almaktadırlar. Burnukara ve Uçanok'un (2012) yaptıkları araştırmada ergenlerin, %5.1'nin zorba, %17.2'sinin kurban ve %9.6'sının da zorba/kurban statüsünde olmak üzere toplam %31.9'unun akran zorbalığına dahil olduğu görülmüştür.

Günümüz toplumlarında şiddet, saldırganlık, mobbing ve zorbalık gibi davranışların yoğun bir şekilde görüldüğü düşünüldüğünde bu alanlarda yapılan bilimsel çalışmalarında aynı oranda arttığını söylemek yanlış olmayacaktır. Araştırmaların yoğunlaştığı bu sorunlardan biriside zorbalıktır. Zorbalık, sonuçları düşünüldüğünde incelenmesi ve gerekli önlemlerin alınması gereken önemi bir konudur. Bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Araştırmada özellikle okul zorbalığının ele alınacağı düşünüldüğünde konunun önemi daha da artmaktadır. Çünkü gelişim çağındaki çocukların ve ergenlerin maruz kaldıkları problemleri çözmeleri yetişkinlere göre daha zor olmakta ve bu çözemedikleri problemlerin birçoğunu yetişkinlik dönemlerine taşımaktadırlar. Bu konuda yetişkinlerin, eğitimcilerin ve sorumluluk makamındaki diğer görevlilerin okul çağındaki çocuklara ve ergenlere daha fazla destek olmaları gerekmektedir. Bu sebeple özellikle okullarda zorbalık kavramının tam olarak anlaşılması faydalı olacaktır.

## **Problem Cümlesi**

Meslek Lisesi Öğrencilerinin zorbalık davranış eğilimleri farklı sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı fark göstermekte midir?

Alt problemler

1. Meslek Lisesi öğrencilerinin zorbalık davranış eğilimleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?
2. Meslek Lisesi öğrencilerinin zorbalık davranış eğilimleri yaşlarına göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Meslek Lisesi öğrencilerinin zorbalık davranış eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?
4. Meslek Lisesi öğrencilerinin zorbalık davranış eğilimleri ailenin ekonomik durumunu algılamalarına göre anlamlı fark göstermekte midir?
5. Meslek Lisesi öğrencilerinin zorbalık davranış eğilimleri annenin hayatta olup olmamasına göre anlamlı fark göstermekte midir?
6. Meslek Lisesi öğrencilerinin zorbalık davranış eğilimleri babanın hayatta olup olmamasına göre anlamlı fark göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın modeli

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Farklı meslek liselerine devam eden öğrencilerin zorbalığa uğrama ve zorbalık yapma düzeylerinin farklı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen bu araştırma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan betimsel bir çalışmadır.

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini KKTC Gazimağusa ilçesinde bulunan meslek lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini aynı liselerde 9.,10,11, ve 12. sınıflarda öğrenim görmekte olan 95'i kız, 75'i erkek olmak üzere toplam 170 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

**Zorbalık Davranış Eğilim Ölçeği:** Araştırmada veri toplama aracı olarak Satan (2006) tarafından geliştirilen 'Zorbalık Davranış Eğilim Ölçeği' 67 maddeden oluşan 5 ' li likert tipinde bir ölçektir.Zorbalık davranış eğilim ölçeğinde zorbalık davranışına ilişkin tutumlar değerlendirilir. Puanın yüksek olması zorbalık davranış eğiliminin yüksek olduğu anlamına gelir. Zorbalık Davranış Eğilimi Ölçeği, ilköğretim II. kademedede okuyan (6.,7. ve 8. sınıf) Satan (2006) tarafından geçerlik ( $r=.67$ ) ve güvenilirlik çalışmaları (Cronbach alpha=.95) yapılmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0,84 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde çalışmanın amaçları doğrultusunda; yüzdeler dökümleri, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t test teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

## BULGULAR ve YORUM

### Araştırmanın Alt problemlerine İlişkin Bulgular

#### Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Zorbalık Davranış Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Araştırmada, "Meslek lisesi öğrencilerinin zorbalık eğilimleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilen soruyu yanıtlamak amacıyla t testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Zorbalık Davranış Eğilimleri ile İlgili t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Ortalama	ss	sd	t	p	Açıklama
Erkek	75	2,34	0,78	168	3,148	0,002	$p \leq 0.05$ Fark anlamlı
Kız	95	1,99	0,69				

Tablo 1’de görüldüğü üzere, erkek öğrencilerin zorbalık davranış eğilim puanı ortalaması 2,34 bulunurken, kız öğrencilerin zorbalık davranış eğilim puanı ortalaması 1,99 bulunmuştur ( $t= 3,148$ ,  $p \leq 0.05$ ). Buna göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre zorbalık davranışına daha çok eğilimli oldukları görülmektedir. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında, Araştırmanın birinci alt problemi olan ‘cinsiyet’ değişkenine göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre zorbalık davranışına daha çok eğilimlidirler.

Bu konuyla ilgili literatür incelendiğinde bizim araştırma bulgularımız araştırma sonuçlarıyla (Satan, 2006; Öztürk vd., 2014; Aşıcı ve Aslan, 2010; Ayas ve Pişkin, 2011; Arıman, 2007; Ergün, 2015; Çayırdağ, 2006; Sarıbeyoğlu, 2007) tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Olweus (1993:2003) erkeklere uygulanan zorbalık davranışlarının %80’inin erkekler tarafından kızların maruz kaldığı zorbalık davranışlarının %60’ının da yine erkekler tarafından yapıldığını belirtmektedir. (Çalık vd., 2009). Diğer bir grup araştırmacı ise cinsiyet faktörünün zorbalık davranışında anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır (Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005). Önder-Cenkseven ve Sarı ‘nın (2012 yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre zorba ve zorba-kurban gruplarında daha düşük oranda zorbalığa dahil olmuşlardır; kız öğrenciler, daha çok zorbalığa karışmayan grupta yer almaktadırlar. Güven’ in (2015) akran zorbalığı kurbanı olma durumu cinsiyete açısından değişiklik göstermezken, zorba olma durumu cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha sık zorbalık davranışını göstermektedirler.

### Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Zorbalık Davranış Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Araştırmada, “Meslek lisesi öğrencilerinin zorbalık eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen soruyu yanıtlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve ANOVA sonuçları ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre zorbalık davranış ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan ‘sınıf düzeyi’ değişkenine ‘12.sınıfların diğer sınıflara göre zorbalık olaylarına fazla karıştığını göstermektedir ancak bu durum anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Öztürk vd.’ nin (2014) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonucu da bu araştırma sonucunu desteklemektedir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Zorbalık Davranış Eğilimleri ile ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
Gruplar Arası	4,037	3	1,346			$p > 0.05$
Gruplar İçi	90,925	166	,548	2,457	,065	Fark anlamsız
Toplam	94,962	169				

Tablo 2’de öğrencilerin sınıf düzeylerine göre zorbalık davranış ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Başar ve Çetin’ e (2013) göre ise öğrencilerin sınıf seviyeleri düştükçe zorba davranış düzeyleri artarken, sınıf düzeyleri arttıkça zorba davranış düzeyleri azalmaktadır. Ergün (2015) araştırma sonucunda akran zorbalığına uğrama ve akran zorbalığı göstermede sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucunu bulmuştur.

## Öğrencilerin Yaşlarına Göre Zorbalık Davranış Eğilimlerinin Karşılaştırılması:

Araştırmada, “Meslek lisesi öğrencilerinin zorbalık eğilimleri yaşlarına göre anlamlı fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen soruyu yanıtlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve ANOVA sonuçları ise Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Yaşlarına Göre Zorbalık Davranış Eğilimleri ile ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
Gruplar Arası	5,802	6	,967			
Gruplar İçi	89,160	163	,547	1,768	,109	p > 0.05 Fark anlamsız
Toplam	94,962	169				

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğrencilerin yaşlarına göre zorbalık davranış ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Satan’ da (2006) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin yaşlarına göre zorbalık davranış eğilimleri arasında ilişki olmadığını saptamıştır. Araştırma sonuçlarımızdan farklı olarak 6., 7. ve 8. sınıflarla yaptığı araştırmada Aygüç (2015) toplam zorbalık puanının sonuçlarına göre, yaş ilerledikçe zorbalığın arttığını belirtmiştir.

## Öğrencilerin Algılanan Gelir Düzeyine Göre Zorbalık Davranış Eğilimlerinin Karşılaştırılması

“Meslek lisesi öğrencilerinin zorbalık eğilimleri algılanan gelir düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen soruyu yanıtlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve ANOVA sonuçları ise Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Ailelerin Algılanan Gelir Durumlarına Göre Zorbalık Davranış Eğilimleri ile ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
Gruplar Arası	,070	2	,035			
Gruplar İçi	94,892	167	,568	0,062	,940	p > 0.05 Fark anlamsız
Toplam	94,962	169				

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğrencilerin algılanan gelir düzeylerine göre, zorbalık davranış ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Satan (2006), ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonuçları öğrencilerin algıladıkları ekonomik düzeye (alt, orta, ve üst) göre var olan zorbalık eğilimi düzeyinde bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Başar ve Başar ve Çetin’e (2013) göre de ailelerin gelir düzeyi ile öğrencilerin zorba davranışları düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur. Anne-baba eğitim düzeyi ile zorba ve kurban olma durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin içinden geldikleri sosyoekonomik düzey ile zorba olmaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken, sosyoekonomik düzey ile kurban olmaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Güven’ in (2015) ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin zorbalık yapımları ile zorbalığa maruz kalmalarının, öğrencilerin içinden geldikleri sosyoekonomik düzey ile zorba olmaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken, sosyoekonomik düzey ile kurban olmaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır.

## Öğrencilerin Annelerinin Hayatta Olup-Olmaması Durumuna Göre Zorbalık Davranış Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Araştırmada, “Meslek lisesi öğrencilerinin zorbalık eğilimleri annenin hayatta olup olmamasına göre anlamlı fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen soruyu yanıtlamak amacıyla t testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Annelerinin Hayatta Olup-Olmaması Durumuna Göre Zorbalık Davranış Eğilimleri ile İlgili t-Testi Sonuçları

Anne Sağ Mı?	n	Ortalama	ss	sd	t	p	Açıklama
Sağ	166	2,13	0,74	168	-1,253	0,212	p > 0.05
Ölü	4	2,61	0,99				Fark anlamsız

Tablo 5 incelendiğinde, annesi hayatta olan öğrencilerin zorbalık davranış ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### Öğrencilerin Babalarının Hayatta Olup-Olmaması Durumuna Göre Zorbalık Davranış Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Araştırmada, “Meslek lisesi öğrencilerinin zorbalık eğilimleri babanın sağ olup olmamasına göre anlamlı fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen soruyu yanıtlamak amacıyla t-testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Babalarının Hayatta Olup-Olmamasına Durumuna Göre Zorbalık Davranış Eğilimleri ile İlgili t-Testi Sonuçları

Baba Sağ Mı?	n	Ortalama	ss	sd	t	p	Açıklama
Sağ	166	2,13	0,75	168	-1,499	0,136	p > 0.05
Ölü	4	2,70	0,37				Fark anlamsız

Tablo 6 incelendiğinde, babası hayatta olan öğrencilerin zorbalık davranış ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, KKTC’de meslek lisesi öğrencilerinde görülen zorbalık davranışlarının farklı sosyo ekonomik değişkenlerin ele alındığı bu çalışmada, erkek öğrencilerin zorbalık davranış eğilimleri kız öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Özellikle erkek öğrencilerinde zorbalık eğilimlerini azaltmaya dönük olarak okulların rehberlik servislerinde tüm öğrencilere önleyici rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları yapılması önerilebilir.

Okul rehberlik servislerinde görevli okul psikolojik danışmanlarının zorbalık davranışlarını önleyici rehberlik çalışmalar yapmaları, ileriki eğitim kademelerinde görülebilecek zorbalık eğilimlerini azaltabilir.

Okullardaki zorbalık sorunuyla etkin bir biçimde baş edebilmek için başta yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler olmak üzere tüm okul personeli ile çevredeki sivil toplum kuruluşlarının desteğini almak ve işbirliği yapmak gereklidir. Kuşkusuz bu süreçte okul psikolojik danışmanlarına önemli görevler düşmektedir. Zorbalığı önleme ve müdahale konusunda okul personeline gerekli hizmet içi eğitim faaliyeti yapılmalıdır. Ayrıca okul idarecileri ve devlet kademesinde bulunan yöneticiler zorbalık olaylarının yaşandığı riskli alanları tespit ederek gerekli tedbirleri almalı, kanun koyucular ihtiyaç duyulan yasal düzenlemeleri yapmalıdırlar. Medya organlarında zorbalık konusunu işleyen yayınların yapılması teşvik edilmelidir. Bu konuda araştırma yapan üniversiteler ile zorbalığın sıklıkla yaşandığı okullar arasında işbirliğine gidilmelidir.

Bu çalışma, KKTC’de Magusa ilçesinde bulunan lise öğrencileri ile yapılmıştır, bu nedenle bu çalışma bulgularının genellenmesi bu örneklem grubu ile sınırlıdır. Bu konuda yapılacak olan yeni çalışmalarda, farklı kademe öğrencileriyle, farklı değişkenlerle, farklı yaş gruplarından öğrencilerle çalışılması önerilebilir.





## KAYNAKLAR

- Abu-Nazel, M. W., & Mahdy, N. H. (2003). Predictors of bullying and Victimization Behavior among Secondary School Students in Alexandria. Conference on violence among Children and Adolescent Causes and Intervention (24-27 March 2003).
- Alikaşifoğlu M. ve Ercan O. (2007). “Çocukluk Çağında Kabadayılık/ Zorbalık Davranışları: Hekimler Açısından Anlamı”, *Türk Pediatri Arşivi*, 42, 19-25.
- Alikaşifoğlu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., & Albayrak-Kaymak, D. (2007). Bullying behaviours and psychosocial health: results from a cross-sectional survey among high school students in Istanbul, Turkey. *European journal of pediatrics*, 166(12), 1253-1260.
- Arıman, F. (2007). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Unpublished master's thesis. Yeditepe University. Social Sciences Institute, Istanbul, Turkey.
- Aşıcı, H., & Aslan, S. (2010). Ergenlerde Okul Zorbalığı ile Algılanan Benlik Belirginliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (2), 467-485.
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Lise Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Bakımından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568, 2011. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Aygüç, F. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimlerinin Aile İçi Şiddet Görme Durumuna Göre Değerlendirilmesi (Çekmeköy Örneği). Yüksek Lisans Tezi. İstanbul. Yeditepe Üniversitesi.
- Başar, M., & Çetin, Ö. (2013). İlk ve orta öğretim öğrencilerinin zorba davranışlara başvurma düzeyleri ve bu davranışları öğrenme ortamları üzerine bir araştırma. *NWSA-Education Sciences*, 8(4), 471-488.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 555-576.
- Çayırdağ, N. (2006). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Unpublished Master's Thesis, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Danacı, M. Ö., & Çetin, Z. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Görülen Okul Zorbalığı Davranış Eğilimlerinin Çocukların Kişisel/Sosyal-Dil-Motor Gelişimleri ile Olan İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(2),53-72.
- Doğruer, N. (2015). Bullying Scale Development for Higher Education Students: North Cyprus Case (Doctoral dissertation, Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ)).
- Ergün, N. (2015). Erken Ergenlerde Okul, Aile ve Demografik Değişkenlere Göre Akran Zorbalığının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 381-458.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Güven, F. (2015). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapımları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Hanhan, A. A. (2012). Onarıcı disiplin modelinin liselerde, akran istismarı ve şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Hilooğlu, S., & Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9(3), 1159-1173.
- Karaman-Kepenekçi, Y., & Çınkır, Ş. (2001). Bullying among Turkish high school students. Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Kepenekçi, Y. K., & Çınkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 236-253.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and What we Can Do*. Cambridge MA: Blackwell.
- Olweus, D.(2003).A profile of bullying at school.*Educational leadership*, 60(6),12-17.
- Önder, F. C., & Sarı, M. (2012). İlköğretim Öğrencilerinde Zorbalık ve Okul Yaşam Kalitesi. *İlköğretim Online*, 11(4).



- Önder, F. C., & Yurtal, F. (2008). Zorba, kurban ve olumlu özellikler taşıyan ergenlerin aile özelliklerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(3), 805-832.
- Öztürk N., Atlı A., & Kutlu M. (2014). Ortaokul Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Özel Sayı/15(3)*, 43-63. DOI: 10.17679/iuefd.15365258
- Pekel-Uludağlı, N., Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77-92.
- Pişkin, M., ve Ayas, T. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 102(2), 550-568.
- Ragozzino, K., & O'Brien, M. U. (2009). *Social and emotional learning and bullying prevention*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Chicago, IL.
- Satan, A. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Topçu, Ç., & Erdur-Baker, Ö. (2016). Zorbalık mağdurlarının yardım alma davranışı ve yardım kaynakları. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 127-145.

## EXTENDED ABSTRACT

Bullying is a problem among children, adolescents and adults all over the world. Another problem with bullying is that both bullies and victims experience mental health and personality problems later in life. This problem, which concerns the whole society, is frequently seen in school environments where students are together. Undesirable events experienced by students in educational institutions cause them not to want to go to school and develop negative thoughts towards school. One of the most important reasons for these negative feelings that students have towards their schools is bullying. Considering that violence, aggression, mobbing and bullying are seen intensely in today's societies, it would not be wrong to say that scientific studies in these areas have increased at the same rate. One of these problems that research focuses on is bullying. Bullying is an important issue that should be examined and necessary precautions should be taken considering its consequences. More work is needed in this area. Considering that especially school bullying will be discussed in the research, the importance of the subject increases even more. Because it is more difficult for developmental children and adolescents to solve the problems they are exposed to, and they carry many of these unsolved problems to adulthood. In this regard, adults, educators and other officials in the responsibility authority need to provide more support to school-age children and adolescents. For this reason, it will be useful to fully understand the concept of bullying, especially in schools. The problem statement of the research is, Does the bullying behavior tendencies of Vocational High School students show a significant difference according to different socio-demographic variables? This research, is a descriptive study prepared by using the quantitative research method which examines whether the bullying and bullying levels of students attending different vocational high schools affiliated to the Ministry of National Education of the Turkish Republic of Northern Cyprus are different according to different variables. The sample group of this research consists of vocational high school students in the TRNC Famagusta district. The sample of the study consists of a total of 170 students, 95 girls and 75 boys, studying at the same high schools in the 9th, 10th, 11th and 12th grades. The sample of the study was determined by convenient sampling method. The Bullying Behavior Tendency Scale developed by Satan (2006) as a data collection tool in the research is a 5-point Likert-type scale consisting of 67 items. Attitudes towards bullying behavior are evaluated in the bullying behavior tendency scale. In line with the purposes of the study in the analysis of the data; Percentage breakdowns, one-way analysis of variance (ANOVA), t-test techniques were used. The level of significance in the study was taken as 0.05. When the results of the study are evaluated in general, in this study, which deals with the different socio-economic variables of the bullying behaviors seen in vocational high school students in the TRNC, the bullying behavior tendencies of male students were found to be higher than that of female students. It can be recommended to carry out preventive guidance and psychological counselling for all students in the guidance services of schools, especially in order to reduce the bullying tendencies of male students. School psychological counsellors working in school guidance



services can reduce bullying tendencies that can be seen in further education levels. In order to effectively cope with the problem of bullying in schools, it is necessary to get the support and cooperation of all school personnel, especially administrators, teachers, students and parents, and non-governmental organizations in the vicinity. Undoubtedly, school psychological counsellors have important duties in this process (Ayas & Pişkin, 2011). All areas where bullying events tend to occur (eg corridors, cafeteria, and playground) should be adequately monitored by adults (Ragozzino & O'Brien, 2009). Necessary in-service training activities should be given to school personnel about preventing and responding to bullying. In addition, school administrators and administrators at the state level should identify the risky areas where bullying events occur and take the necessary precautions, and legislators should make the necessary legal arrangements. Broadcasts dealing with bullying in media should be encouraged. Cooperation should be established between universities conducting research on this subject and schools where bullying is frequently experienced. This study was conducted with high school students in the district of Magusa in TRNC, so the generalization of the findings of this study is limited to this sample group. In new studies on this subject, it may be suggested to work with students from different levels, with different variables, and with students from different age groups.



## GRUPLA PSİKOLOJİK DANIŞMANLIKTA İLETİŞİM ÜZERİNE İNCELEME: BİR DERLEME ÇALIŞMASI

### A STUDY ON COMMUNICATION IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING WITH THE GROUP: A REVIEW

Kadriye KARAGÜLMEZ

Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim  
Dalı Doktora Programı, Lefke, KKTC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9040-6498>

[kadriyekaragulmez@outlook.com](mailto:kadriyekaragulmez@outlook.com)

**Received:** May 26, 2022

**Accepted:** June 17, 2022

**Published:** June 30, 2022

#### Suggested Citation:

Karagülmez, K. (2022). Grupla psikolojik danışmanlıkta iletişim üzerine inceleme: Bir derleme çalışması. *International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA)*, 1(1), 51-69.



Copyright © 2022 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

#### Öz

İletişim, doğada bulunan tüm canlılar arasında belirli bir biçimde ve şekilde oluşmaktadır. İnsanlar arasında sözel ve sözel olmayan iletişim türleri mevcutken diğer canlıların gerek ses gerekse koku gibi unsurlar sayesinde birbirleri ile iletişim kurdukları görülebilmektedir. İletişim, tüm varlıkların kişisel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri adına gerekli bir unsurdur. Kurulan iletişimin boyutu, yönü ve biçimi kişisel hedefler ile doğrudan ilişkilidir. Bunun yanı sıra insanların bir gruba ait olma, çeşitli gruplar içerisinde yer alarak kişilik gelişimlerini sağlama ve problemlerini bir topluluk önünde ele alma gereksinimleri bulunabilmektedir. Bu gibi gereksinimlere yönelik gruplar oluşmakta ve grup içerisindeki üyelere yönelik müdahaleler uygulanabilmektedir. Gereksinimlere yönelik eğitim, psiko-terapi, tartışma ve kişisel gelişimi artırma gibi birbirinden farklı gruplar kurulabilmektedir. Bunun yanı sıra grupla psikolojik danışmanlıkta kurulan güven ilişkisi, iletişim biçimi, grubun çekiciliği ve grubun dinamiği gibi birbirinden farklı ama birbirleri ile doğrudan ilişki olan unsurlar bireyin kişisel amaçlarına ulaşmasında yardımcı olabilmektedir. İletişim, grupla psikolojik danışmanlıkta da önemli bir unsur olarak görülmektedir. Grupla psikolojik danışmanlıkta kurulan iletişim ne kadar açık, net, güvenilir, doğrudan ve destekleyici ise üyelerin gruba bağlılıklarının ve kişisel motivasyonlarının da o denli artacağı söylenebilmektedir. Ele alınan bu çalışmada öncelikle grup kavramının, grupla psikolojik danışmanlık kavramının ve grupla psikolojik danışmanlıkta iletişim kavramlarının teker teker ele alındığı görülmektedir.

**Anahtar Terimler:** Grup, grupla psikolojik danışmanlık, grup iletişimi.

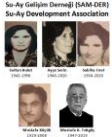
#### Abstract

Communication occurs in a certain way and in a certain way between all living things in nature. While there are verbal and non-verbal types of communication between humans, it can be seen that other living things communicate with each other thanks to elements such as sound and smell. Communication is a necessary element for all beings to meet their personal needs. The size, direction and form of communication are directly related to personal goals. In addition, people may have the need to belong to a group, to ensure their personality development by taking part in various groups, and to deal with their problems in front of a community. Groups are formed for such needs and interventions can be applied to the members of the group. Different groups can be established, such as training, psycho-therapy, discussion and personal development for needs. In addition, elements that are different from each other but directly related to each other, such as the relationship of trust, communication style, the attractiveness of the group and the dynamic of the group, can help the individual reach his personal goals. Communication is also seen as an important element in group counseling. It can be said that the more open, clear, reliable, direct and supportive the communication with the group in psychological counseling, the more the commitment and personal motivation of the members to the group will increase. In this study, it is seen that the concept of group, group counseling and communication in group counseling are discussed one by one.

**Keywords:** Group, group counseling, group communication.

#### GİRİŞ

İnsanların bir arada toplandıkları, birbirlerinden etkilenip birbirlerini etkileyebildikleri ve paylaşımda buldukları ortamlara grup adı verilmektedir. Bunun yanında gruplar iki veya



daha fazla insanın bir araya gelmesi ile oluşan bir olgu olarak bilinmektedir (Gökçe, 2006). Alanyazına bakıldığında ‘grup’ kavramının birden fazla tanımı olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan genel olarak ‘insanların fiziksel olarak bir araya gelmesi, ortak özellikleri ve amaçları paylaşan belirli sayıda insanlara, belirli bir örgütlenme örüntüsü içerisinde birbirini izleyen etkileşim biçimlerine sahip insanlar topluluğu’ tanımı ele alınmaktadır (İsen ve Batmaz, 2002). Gruplar, bir bütün olarak algılanmaları nedeniyle ortak norm ve davranış ilkelerini paylaşmaktadır. Grup içerisindeki üyeler ortak bir amaç için bir araya gelmektedirler. Bunun yanı sıra grup içerisinde yer alan her bir bireyin çeşitli rol farklılıkları ve çeşitli kişisel özelliklerinin olabileceği unutulmamalıdır (Gökçe, 2006).

Alanyazına bakıldığında Hortaçsu (1998)’nin göre grupların oluşma nedenlerini ele aldığı görülmektedir. Bu nedenler arasında dış etkenler, insan doğası, amaçlar, sosyal ilişkiler oluşturmak, görevleri başarmak, kendisini tanımasını sağlamak, kültürel değerlerin devamlılığını sağlamak, eğitim olanakları sağlamak, ikna etmek, problem çözmek ve karar almak, bilgi akışını kolaylaştırmak, takım çalışmasını gerçekleştirmek ve beyin fırtınası yapmak ve yeni fikirler yaratmak yer almaktadır (Hortaçsu, 1998). *Dış etkenler*; toplumsal yapının katı kurallarının bulunması ve kesin katmanlarla ayrılması, bireyleri bazı belirli gruplarda bulunmaya yönlendirmeyi tanımlamaktadır. Örneğin siyasal bir görüşe sahip olmak, dış etkenlere bir örnek olarak verilebilir. *İnsan doğası*; bireyler, doğası gereği diğer insanlarla beraber olduklarında yaşamlarını sürdürmede daha güçlü hale geldiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra insanlar, belirli toplumsal gerçeklikler karşısında birbirleri ile iletişim kurma gereksinimi duymaktadır. İnsanlar, birbirlerini destekleme ve diğer bireylerden destek görme ihtiyacı duymaktadırlar. *Amaçlar*; bireyler, tek başlarına istedikleri ya da hedefledikleri amaçlara ulaşma konusunda zorluk yaşayabilmektedirler. Buna karşın bir grup olarak diğer insanların desteği ile belirlenen amaca ulaşmak daha mümkün olabilecektir. *Sosyal ilişkiler oluşturmak*; bireyler arasında sosyal ilişkilerin gelişmesi, içerisinde bulunulan grubun yapılanması ile mümkündür. Grup içerisinde birebir ilişki kurulabildiği gibi grup olarak etkileşim de görülebilmektedir. *Görevleri başarmak*; insanlar, bireysel olarak üstesinden gelemediği durumları bir grup ile ele almak adına topluluklara katılabilmektedirler. *Kendisini tanımasını sağlamak*; grup içerisinde yer alan bireyler kendi kişisel özelliklerinin daha çok farkına varabilmektedir. Bunun yanı sıra bir grup içerisinde yer almak kişisel gelişime katkıda bulunmaktadır. *Kültürel değerleri devam ettirmek*; bazı grupların kuruluş amacı, kültürel değerleri korumak ve sürekliliğini sağlamaktır (Hortaçsu, 1998). *Eğitim sağlamak*; eğitim gruplarında amaç bilginin alınması ve gerekli görüldüğünde değiştirilmesini sağlamaktır. Eğitim, kişisel yeterliliğin geliştirilmesine katkıda bulunurken grup üyelerinin de sosyalleşmesine katkı sağlamaktadır. *İkna etmek*; grup üyeleri, grup içerisinde bir konu hakkında karar sürecinde iken bazı üyeler kendi fikirlerini kabul ettirebilmektedir. Bu gibi durumlarda fikrini kabul ettiren kişi elde ettiği sonuçtan hoşnut olmaktadır ve grup iletişimini devam ettirmede motivasyonu artmaktadır (Hortaçsu, 1998). *Problem çözmek ve karar almak*; genellikle içerisinde bulunulan grubun gidişatına ilişkin ya da toplumsal sorunlara yönelik problem çözümü ya da karar alma görülmektedir. *Bilgi akışını kolaylaştırmak*; özellikle karmaşık bir yapıya sahip olan gruplarda organizasyon, bilgi akışının sağlanması adına gerekli bir unsurdur. Grup toplantıları sayesinde bilgi paylaşımı ve yeni bilgilerin oluşumu mümkün olabilmektedir. *Takım çalışmasını gerçekleştirmek*; takım ruhuna sahip bir grupta güven, teşvik ve motivasyon duyguları yüksek düzeyde görülmektedir. Bu gruplarda kişiler birbirlerini destekleyerek yeni fikirler üretilmesinde katkı sağlayabilmektedir. *Beyin fırtınası yapmak ve yeni fikirler yaratmak*; grup içerisinde beyin



fırtınası yapılması, alternatif fikirler geliştirilmesinde en etkili yöntemdir. Üyeler, fikirlerini herhangi bir engel olmaksızın beyan edebilmektedirler. Kişisel performansın en üst düzeyde görüldüğü gruplardır (Hortaçsu, 1998).

Book (1980) bir grubun oluşabilmesi adına genel olarak 4 temel özellikten bahsetmektedir. Bu özellikler arasında ortak algılama, motivasyon, belirli amaçları başarmak ve karşılıklı dayanışma ve bağlılık yer almaktadır. *Ortak algılama*; birbirinden farklı özelliklere sahip olan bireylerin bir araya gelmesi ve kendilerini bir bütün olarak hissedebilmeleri için grubu bir bütün olarak algılamaları gerekmektedir. Grubun bir birlik, bir birim ya da bir bütün olduğu dışardan bakıldığında da görülebilmelidir. *Motivasyon*; grup içerisinde yer alan üyelerin grup motivasyonunun olmasının yanında bireysel motivasyonunun bulunması gerekmektedir. Gruba bağlı olduğunu gösteren ve sorumluluklarını yerine getiren bireylerin bireysel ve grup motivasyonunun yüksek olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra grup içerisindeki ihtiyaçların ne kadar zamanda karşılandığı üyelerin motivasyonuna bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. *Belirli amaçları başarmak*; grup, belirlenen amaçlara ulaşma doğrultusunda bir araya gelen insan topluluğu olarak görülmektedir. Grup tanımının içerisinde de yer alan grubun asıl hedefi, belirlenen amaçlara en kısa sürede ve en etkili bir şekilde ulaşabilmektir (Book, 1980). *Karşılıklı dayanışma ve bağlılık*; grup içerisinde bir araya gelerek belirlenen amaçlara ulaşmaya gayret eden üyeler birbirleri ile etkileşimde bulunmaktadır. Üyeler birbirlerini karşılıklı olarak etkileyip etkilenmektedirler. Grubun içerisinde belirlenen rollere sahip olan üyeler bu rolleri yerine getirirken bir yardımlaşma içerisinde olmalıdırlar. Grup içerisindeki yardımlaşma üyeler arasındaki bağlılığı oluşturmaktadır. Üyeler arasında kurulan bağlılık grup normlarına uymaya teşvik ederken gruba aykırı davranışlarda bulunmayı engellemektedir (Book, 1980).

Alanyazında araştırmacılar tarafından grup türlerinin sınıflandırıldığı görülmektedir. Solmaz (2004) ele aldığı çalışmada grup türlerini sınıflamıştır. Bu sınıflama içerisinde üye sayısına göre, üyelerin sürekliliği ve geçiciliğine göre, grup ilişkisinin niteliğine göre ve üyeliğe açık ve kapalı oluşlarına göre bir sınıflama yapılmaktadır. *Üye sayısına göre*; üye sayısına göre büyük gruplar ve küçük gruplar olarak 2 ayrı gruptan söz edilmektedir. Büyük gruplar içerisinde din, dil, sosyal sınıflar ve alt kültürler yer alırken küçük gruplar içerisinde aile ve arkadaşlık grupları gibi kişi olarak daha az insandan oluşan gruplar yer almaktadır. *Üyelerin sürekliliği ve geçiciliğine göre*; sürekli gruplar değiştirilmesi zor olan gruplardır. Örneğin cinsiyet ve ırk grupları sürekli gruplar arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra geçici gruplar ise değişiklik gösterebilen gruplar arasındadır. Örneğin yaş grupları, çalışma grupları ve yolculukta oluşan topluluklar geçici gruplar arasında sayılmaktadır. *Grup ilişkilerinin niteliğine göre*; grup ilişkilerinin niteliğine göre birincil gruplar ve ikincil gruplar olmak üzere 2 farklı biçim bulunmaktadır. Birincil gruplarda duygusal gereksinimlerin karşılandığı topluluklar yer almaktadır. Yakın, sıcak, yüz yüze ve resmi olmayan ilişki biçimi vardır. Örneğin aile, akraba ve yakın arkadaş toplulukları birincil grup içerisinde yer almaktadır. İkincil gruplar ise sosyal ihtiyaçların karşılandığı topluluklardır. Resmi ve sınırlı bir ilişki biçimi vardır. İşyeri, kulüp, siyasal parti ve sendikalar ikincil gruba birer örnektir (Solmaz, 2004). *Üyeliğe açık ve kapalı oluşlarına göre*; üyeliğe açık gruplar daha genel geçer gruplardır ve gizliliğe çok önem verilmemektedir. Sosyal sınıf, arkadaşlık, siyasal parti ve sendika gibi topluluklar üyeliğe açık gruplar arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra kapalı gruplar gizliliğe önem vermektedir. Gizli dernekler ve kast grupları buna birer örnek olarak verilmektedir (Solmaz, 2004).



Hortaçsu (1998) ise bu sınıflandırmayı yapabilmek için grupların bazı özellikleri barındırması gerektiğini belirtmiştir. O'na göre grupların sınıflandırılmasını sağlayan özellikler arasında grubu oluşturan bireylerin kaç kişiden oluştuğu, grup üyelerinin isteğe bağlı olması veya istek dışı olması, grupların yaşam süresi, üyelerin amaçları ve gereksinimleri yer almaktadır. *Grubu oluşturan bireylerin sayısı*; grubu oluşturan bireylerin sayısına göre küçük gruplar ve büyük gruplar olarak ayırma yapılmaktadır. Küçük gruplarda genellikle üyeler birbirleri ile yüz yüze ve yoğun ilişkiler kurarken büyük gruplarda ilişki kurmak daha kısıtlı olabilmektedir (Hortaçsu, 1998). *Grup üyelerinin isteğe bağlı veya istek dışı olması*; bireyler, bazı durumlarda kendi istekleri doğrultusunda bir gruba üye olurken bazı durumlarda ise kişinin kendi isteği dışında belirli grupların içerisinde yer alabilmektedirler. *Grupların yaşam süresi*; grupların yaşam süresi, gruba atfedilen özelliklere göre değişebilmektedir. Yaşam boyu süren gruplar arasında kan bağı, ırk ve etnik köken gibi belirli özellikleri içerisinde barındıran topluluklar yer almaktadır. Buna karşın kısa süreli olan gruplar arasında ise iş yeri, mahalle ve arkadaşlık gibi daha geçici olabilen topluluklar bulunmaktadır. *Üyelerin amaçları ve gereksinimleri*; bir grup içerisinde bulunmak, o gruptaki üyelerin bazı sosyal ve duygusal isteklerini karşılayabilmektedir. Bireyler, içerisinde yer aldıkları gruplardan gereksinimlerine yanıt aldığı sürece gruba bağlılık devam etmektedir (Hortaçsu, 1998).

Devito (1978) ve Devito (1985) ise grupların özellikleri ve işlevlerine göre bir sınıflama yapmıştır. Bu özellikler ve işlevler arasında problem çözme grubu, fikir üretme grubu, terapi grubu, eğitim grubu, kişisel gelişim grubu, tartışma grupları, psiko-drama grupları ve bilinç artırma grupları yer almaktadır. *Problem çözme grubu*; grup çalışmalarında en çok tercih edilen grup olarak bilinmektedir. Problem çözme grubunda yer alan bireyler çözümlenmesi gereken konu hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. *Fikir üretme grubu*; bu grupta amaç sadece belirli fikirlerin ortaya koyulmasıdır. Ortaya koyulan fikir hakkında çok sayıda yeni alternatif fikirler üretilmesi beklenmektedir. *Terapi grubu*; terapi grupları, ruh sağlığına ilişkin çeşitli rahatsızlıkların ele alınması ve tedavi planı kurulması üzerine oluşturulmaktadır. Bunun yanı sıra kişilerden kendi psikolojik durumları hakkında bilgi paylaşımında bulunmaları adına yönlendirme yapılmaktadır. *Eğitim grubu*; eğitim grubunda yeni bir bilgi ve becerinin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Buna ek olarak bireylere farklı bakış açıları geliştirmeleri adına yardım edilmektedir (Devito, 1978; Devito, 1985). *Kişisel gelişim grubu*; bu gruptaki bireyler kendi kişisel gelişimlerine odaklanabilirken hali hazırda var olan bir problemi daha etkili bir şekilde çözebilmek adına fikir paylaşımı da yapabilmektedirler. *Tartışma grupları*; tartışma grupları, diğer bireylerle iletişim içerisinde olmayı gerektirmektedir. Grup içerisinde kurulan iletişim sonucunda üyeler, kişisel gelişimlerine de katkıda bulunabilmektedir. Bu grupta bilgi edinme, duygu ve düşünce paylaşımı süregündür. *Psiko-drama grupları*; bu grupların terapötik bir fonksiyonu bulunmaktadır. Genellikle üzücü bir olay ya da durumla bireylerin nasıl baş edebilecekleri hakkında psiko-eğitim verilmektedir. Örneğin yas durumu içerisinde yer alan danışanların oturumlar içerisinde kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamak ve danışmanın bu yaşla nasıl baş edebileceği hakkında danışana geri bildirimler vermesi ve yas hakkında bilgilendirme yapması buna bir örnek olarak gösterilebilir (Devito, 1978; Devito, 1985). *Bilinç artırma grupları*; bu gruplarda genellikle toplumsal konulara dikkat çekilmektedir. Bunun yanı sıra doğru olmayan belirli tutum, davranış ve düşüncenin değişmesi amaçlanmaktadır. Örneğin su kullanımı, orman ve ağaçların korunması, hayvan, insan ve çocuk hakları gibi konular ele alınabilmektedir (Devito, 1978; Devito, 1985).

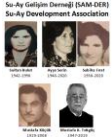


## Grup Üyelerinin Özellikleri

Grubun içerisinde yer alan bireylerin sahip oldukları kişilik özellikleri onların psikolojik durumlarını ve iletişim biçimlerini şekillendirmektedir. Bu noktada Cragen ve Wright (1991) grup içerisindeki temel kişilik özelliklerini 3 ana başlıkta toplamışlardır. Bunlar; *Baskın ve itaatkar*; grup üyesi *baskın* bir karaktere sahip ise genellikle konuşmaları başlatmaya isteklidir. Grup içerisinde konuşmalara dahil olurken aktif katılım göstermeye özen gösterir. Sözsüz iletişim olarak ise grup içerisinde oturma düzenine göre en çok yer kaplayan kişi olduğu gözlenmektedir. Bunun yanında gözleri ile diğer üyeleri uyarırken omuzları dik ve bir kolu yan tarafa uzanarak oturdukları görülmektedir. *İtaatkar* kişiler ise genellikle içe dönük bir yapıya sahiptirler. Doğrudan kendisine sorulan sorulara kısa yanıtlar verirler. Grup içerisindeki iletişimde çok az konuştukları görülmektedir. Kişisel istek ve arzularından vazgeçerek diğer grup üyelerini onaylarlar (Cragen ve Wright, 1991). *Cana yakın ve soğuk*; *cana yakın* ya da arkadaş canlısı olarak adlandırılan grup üyeleri diğer üyelerle konuşma ve onları etkin dinleme dengesini kurabilmektedirler. Grup üyeleri ile yapılan karşılıklı iletişimde dikkatli ve ilgili bir şekilde etkin dinleme davranışında bulunurlar ve sözsüz iletişim ile karşıdakini dinlediğini desteklerler. Onaylama anlamına gelen baş hareketlerinin yanı sıra göz temasına önem verirler. *Soğuk* ya da arkadaş canlısı olmayan bireyler ise diğer grup üyeleri üzerinde negatif etkilere sebep olabilmektedirler. Bu kişiler genellikle dışarıdan bakıldığında anlaşılacak bir kişi ve yaklaşılamaz olarak görünürler. Sözsüz iletişimde göz kontağını kuramadıkları, bir grup üyesi konuşurken başka yöne bakma ve kuşkucu tavırlar sergileme davranışları görülmektedir (Cragen ve Wright, 1991). *Otoriteyi kabul eden ve otoriteyi reddeden*; *otoriteyi kabul eden* grup üyeleri yararlı bir kontrole sahiptirler. Grubun normlarını ve kurallarını kabul etmektedirler ve görev odaklıdır. Grup üyeleri ile etkileşim halindeyken kişisel olmayan anlatımlar yapmaktadırlar. Grup üyeleri ile sadece iş ya da konu hakkında konuşmaktadırlar. *Otoriteyi reddeden* grup üyeleri ise yaratıcı ve eğlencelidirler. Problem çözümünde yeni ve farklı yollar aramaya meyillidirler. Görevlere ilişkin duygusal bir bağ hissederler. Grubu, kendileri ile ilgili gösteri yapabilecekleri bir alan olarak algılamaktadırlar (Cragen ve Wright, 1991).

Bu noktada Gamble ve Gamble (1990) grup üyelerinin özelliklerine ilişkin görev davranışları ve sürdürme davranışlarının grup içerisindeki iletişimin ve etkileşimin sağlanmasında önemli olduğunu belirtmişlerdir. Görev davranışları ve sürdürme şu şekilde ele alınmaktadır; Görev Davranışları; Başlatma, Bilgi arama, Fikir arama, Bilgi verme, Fikir verme, Açıklama, Düzenleme ve Değerlendirmedir. Sürdürme Davranışları; Teşvik etme, Eşik bekçileri, Uyum sağlama, Uzlaşma ve Ortam sağlamadır. Grup içerisindeki iletişim iklimini çeşitli dinamiklerin etkilediği bilinmektedir (Tubbs ve Moss, 1974; Gamble ve Gamble, 1990). Bunlar; uyma, sosyal etki, bağlılık, iş birliği ve rekabet, destekleyicilik ve savunmacılık ve liderlik olarak ele alınmaktadır. *Uyma*; grup üyelerinin, grup tarafından belirlenmiş olan norm ve değerlere uyması gerekmektedir. Normlar, grup üyeleri üzerinde otokinetik (kendiliğinden oluşan) bir etki yaratmaktadır. Uyma davranışı genellikle grubun çoğunluğunun kabul ettiği ve benimsediği değerleri doğrultusunda şekillenmektedir. Uyma davranışı gösteren üye, kişisel kabulü gerçekleştirdiğini yani grup doğrultusunda hareket edeceğini göstermektedir (Tubbs ve Moss, 1974; Gamble ve Gamble, 1990). *Sosyal etki*; grup içerisinde yer alan üyelerin grup normları doğrultusunda uyma davranışı göstermesi, sosyal etkiye bir örnek olarak verilebilmektedir. Gruba yeni katılan üyelerin gruba uyması, grup normlarından sapmaması ve bağlılık oluşturması sosyal etkinin varlığını ortaya koymaktadır. *Bağlılık*; grubun belirlemiş olduğu amaçlara ulaşmasında daha etkili sonuçlar





elde edebilmek adına grup üyelerinin birbirleri ve konu ile alakalı duygusal bir bağlılık kurması gerekmektedir. Duygusal bağlılığın olması grup içerisindeki etkileşimi, paylaşımı ve güven duygusunu artırmaktadır. Bağlılık, grup üyelerinin grupta kalabilmesi, çalışabilmesi ve devamlılığını getirebilmesi adına önemlidir. *İşbirliği ve rekabet*; grup içerisinde yer alan her bir üyenin kişisel amaçları bulunmaktadır ve bu kişisel amaçlar grup üzerinde etkilidir. İşbirliği, bireylerin kişisel amaçları ve grubun ortak amaçlarının benzeştiği noktada ortaya çıkmaktadır. Rekabet ise kişisel amaçlar ile grup amaçlarının uyuşmadığı noktada ortaya çıkmaktadır ve bu durum bazı sorunlara yol açabilmektedir (Tubbs ve Moss, 1974; Gamble ve Gamble, 1990). *Destekleyicilik ve savunmacılık*; destekleyici iklimde, grup üyelerinin birbirini desteklediği bir iletişim ortamı görülmektedir (Gamble ve Gamble, 1990). Örneğin tanımlama, probleme yönelme, kendiliğindenlik, empati kurma, eşitlik kurma ve esneklik. Bu gibi destekleyici iletişim biçimi grupta yer alan kişiler arası ilişkileri olumlu etkilemektedir. Savunmacı iklim ise, grup üyelerinin arasında iletişim sorunlarına sebep olabilmektedir. Örneğin değerlendirme, kontrol etme, stratejik olma, kayıtsızlık, üstünlük gösterme ve keskinlik birer savunmacı iletişim davranışlarıdır. *Liderlik*; grup içerisinde iletişimin oluşturulması ve sürdürülmesinde lider önemli bir rol oynamaktadır. Bir grubun oluşmasının ardından grup üyelerinden bir kişi zamanla liderlik görevini üstlenmektedir ya da lider olarak en başından bir kişi seçilmektedir. Grubun lideri, grubun amaçları doğrultusunda karar almalı ve gerekli olan çalışmaları diğer grup üyeleri ile paylaşmalıdır. Lider, grubun amacını belirlemekle beraber grup içerisindeki iletişimin yönetilmesinde de önemli rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra grup liderinin başarılı olup olmayacağı grubun özelliklerine göre şekillenmektedir. Berko, Wolvin ve Wolvin (1992) bir grup iletişimde grup liderinin görevlerini şu şekilde belirtmişlerdir; grup etkileşimini sağlamak, etkili iletişimin sürekliliğini sağlamak, grup üyelerini izlemek, üyelerin doyum elde etmesini sağlamak, değerlendirme ve gelişmeyi teşvik etmektir.

## Grupla Psikolojik Danışma

Arıcı ve Voltan-Acar (2011), grupla psikolojik danışma uygulamalarında, grup dinamiğinin anlaşılabilmesi adına terapötik güçlerin ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu terapötik güçler arasında *psikolojik danışmanın*, grup üyeleri tarafından kabulü, grup içerisindeki güvenin oluşması, grubun çekiciliğinin bulunması, kişisel ve gruptan beklentiler, danışanın grup içerisinde var olmaya hazır oluşu, gruba ait oluşu, danışanın taahhüdü, danışanın tam katılım göstermesi, danışanın kişisel sorumluluğu kabulü, danışanın açıklığı, geri-iletim, terapötik dinamiğin, grup üyeleri ve grubun evrelerinin yer aldığı görülmektedir (Arıcı ve Voltan-Acar, 2011; Naar, 2007). Naar (2007), her grup terapistinin bir grup üyesi gibi, kendine özgü bir birey olduğunu savunmaktadır. Bunun yanı sıra grupların tıpkı bireyler gibi kendine özgü oldukları vurgulanmaktadır. Buradan yola çıkarak grup içerisinde farklı dinamiklerin barındığı söylenmektedir (Ülker-Tümlü ve Voltan-Acar, 2012). Grubun, bir hedef doğrultusunda oluşturulması ve sürdürülmesinde psikolojik danışmanın önemi büyüktür. Voltan-Acar (2010) psikolojik danışmanı 'gerekli yardım etme becerileri konusunda uzmanlaşmış kişi' olarak ele almaktadır.

Voltan-Acar (2009) bu noktada grupla psikolojik danışmada *psikolojik danışmanın* danışmanlık sürecinde etkili bir güç olduğunu belirtmektedir. Psikolojik danışman grup içerisinde oluşabilecek diğer terapötik güçlerin oluşmasından, danışanların davranışsal amaçlarının saptanmasından, yardım alıp vermeyi öğretmede üyelere yardımcı olmadan sorumlu olan kişi olarak görülmektedir ve grup içerisindeki terapötik ortamı sağlayan

bireydir. Arıcı ve Voltan-Acar (2011) etkili bir terapötik ortamın grup üyelerinin birbirlerini kabul etmesini beraberinde getirdiğini belirtirken üyelerin gruba katılım sağladığını ifade etmişlerdir. Grup içerisinde güvenin sağlanması, üyelerin bireysel olarak ait olma duygularını geliştirmektedir. Kendisini o gruba ait hissedene danışanlar, yeni davranışlar öğrenmek adına çaba sarf ederlerken kendilerini içtenlikle ortaya koymaktadırlar. Bunun yanı sıra grubun açık olması da üyelerin kendilerini gruba ait hissetmelerini teşvik etmektedir. Grubun açık oluşu, davranışsal amaçların net bir şekilde belirlenmesi ve gruptaki beklentilerin somutlaştırılmasına yardımcı olmaktadır. Oluşan belirginliğin ardından, danışanın kendini açmasını, davranışsal amaçları için güdülenmesini ve sorumluluklarını üstlenmesini teşvik etmektedir (Aricı ve Voltan-Acar, 2011). Grup içerisindeki sürecin etkili bir şekilde ilerlemesi, grubun en başından beri oluşan terapötik dinamiğin, grup üyelerinin birbirlerine verdikleri ve birbirlerinden aldıkları geri-iletim olarak farkındalık geliştirmeleriyle de sonuçlanabilmektedir. Bahsi geçen bütün bu ilişkilerde psikolojik danışmanın bir lider olarak merkezde olması ve sisteme kapıları açan bir anahtar olması beklenmektedir (Aricı ve Voltan-Acar, 2011).

Psikolojik danışman, danışma gruplarında terapötik güçleri ve direnci görebilmeli, onları tanımalı, terapötik güçleri nasıl kullanacağını bilmeli ve anti-terapötik güçlerle nasıl baş edeceği konusunda alternatif fikirler geliştirebilmelidir (Ülker-Tümlü ve Voltan-Acar, 2012). Grup içerisindeki her bir terapötik güç birbiri ile ilişki içerisinde. *Grup üyeleri tarafından kabul gören* bir üye gruba *aidiyet* hissetmektedir ve üye gruba *duyulan güveni* oluşturmaktadır. Bunların sonucunda grup üyesi kendisini *gruba katmakta ve sorumluluk* almaktadır. Üye, kendisini daha *açık* ve içten bir şekilde açmaktadır. Bunun ardından üye *beklentilerini* daha kolay gerçekleştirebilmektedir. Psikolojik danışman tam da bu noktada etkin olmalı, yerinde ve zamanında doğru *geri-bildirimler* vermelidir. Bunun yanı sıra *grubun çekiciliğinin* tüm bu süreçleri desteklediği bilinmektedir. Grup üyesi bu süreçlerin ardından *gruba hazır* olmaktadır. Bahsi geçen süreçlerden geçmenin kolay olmadığı bilinmekle beraber grup oturumlarında *terapötik uyumsuzluğun* oluşması beklenmektedir (Ülker-Tümlü ve Voltan-Acar, 2012). Voltan-Acar (2009) grup oturumlarında terapötik uyumsuzluğun belirli düzeyde yaşanması gerektiğini belirtmiştir. Grup üyelerinin istenilen yeni bir davranışı öğrenmeleri için öncelikle bir doyumuzluk ve uyumsuzluğun yaşanması gerekmektedir. Bunun altında yatan sebep ise grubun işlemlerini sağlamaktır. Uyumsuzluğun çok fazla olması ise danışanın kendi kaynaklarını kullanmasına engel olabilmektedir. Uyumsuzluk, bu noktada istenmeyen bir güç olarak ortaya çıkmaktadır. Tam da bu noktada *psikolojik danışmanın* önemi ortaya çıkmaktadır. Psikolojik danışmanlık süreci boyunca psikolojik danışmanın hem destek sağlayan hem de kendisi de grubun bir üyesi konumunda bulunması bir terapötik dinamik olarak görülmektedir (Malnati ve Trembley, 1974). Yalom (2002), grup liderinin katılımcılara yönelik ilgi, kabullenme, içtenlik ve empati gibi temel tutumlara sahip olması gerektiğini belirtmiştir. O'na göre hiçbir teknik ve yönerge bu temel tutumların önüne geçmemelidir.

## Grupla Psikolojik Danışmanlıkta Liderin Rolü ve İşlevi

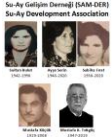
Her grubun kendine has bir dengesinin olduğu bilinmektedir. Carroll ve Wiggins (2008) grup içerisinde kurulan dengenin o gruba katılan üyelerin kişisel özellikleri ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra üyelerin kişisel özelliklerinin süreci etkilediği ve en nihayetinde grup birliğine kadar çeşitli süreçleri biçimlendirdiği söylenmektedir. Bazı gruplar zaman içerisinde grup birliğini oluşturabilirken bazı gruplar ise oturumlar boyunca

çekişme yaşayabilmektedir. Bazı gruplarda ise üyelerin büyük ölçüde sessiz oldukları ve göreceli olarak etkileşim içerisinde olmadıkları görülebilmektedir. Bu noktada grup liderinin rolü grup dengesini sağlamaktır. Türküm ve Akdoğan (2007), grup liderinin rol ve işlevlerinin, liderin benimsemiş olduğu kuramsal yaklaşımdan, sahip olduğu liderlik becerilerinden, aldığı eğitimlerden, kişisel özelliklerinden ve etik kurallara uygun davranışlarından etkilediğini belirtmişlerdir. Alanyazına bakıldığında, grup liderinin temel görev ve işlevlerini ele alan birbirinden farklı çalışmalar olduğu görülmektedir. Naar (2007), grup terapisi yaklaşımında temel olarak 3 öneri sunmaktadır. Bu önerilerin liderin rolünü, işlevini ve sorumluluğunu anlamada yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Bu öneriler;

- Terapinin amaçları, bilinç düzeyinde artış sağlama (farkındalık kazanma), bütünleşme ve yeni davranışların denenmesi,
- Gruplarda, amaçlara yönelik açık ve net bir iletişim biçimi uygulanmalıdır. Grup içerisinde etkili bir süreç ve çatışmaların çözümlenebilmesi adına iletişim dili açık ve net kullanılmalı,
- Açık iletişimin oluşması ve çatışmaların çözümlenmesi grup içerisindeki ortama bağlıdır. Grup içerisinde güvenli, destekleyici ve her üyenin kendisi gibi davranabildiği bir grup ortamında açık iletişim görüleceği şeklinde belirtilmiştir.

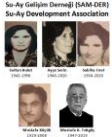
Grubun lideri, kendi rol ve sorumluluklarının farkına vardığında grup içerisindeki diğer üyelerin de rolleri ve amaçları üzerinde farkındalık kazandırmaya çalışmaktadır (Naar, 2007). Psikolojik danışmanın süreç boyunca aktif olmasının gerektiği belirtilmektedir. Naar (2007), grup liderinin bazı rollere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar arasında güven ve karşılıklı saygı ortamını oluşturma, gruba rol model olma, iletişimi kolaylaştırma ve etkili olan süreci daha da hızlandırma, grubu 'şimdi ve burada' da tutabilme, grubun davranışı üzerine odaklanma yer almaktadır. Bunun yanı sıra içerik ile uğraşma, psikolojik danışma becerilerini etkin bir şekilde kullanma, sözel olmayan tepkilere dikkat çekebilme ve duyguları doğru bir şekilde yansıtmaya gibi roller de bulunmaktadır. Yalom (2002) grup liderinin tekniklerini 3 görev çerçevesinde ele almaktadır. Bunlar; *Grubun yaratılması ve sürdürülmesi*; bu aşamada psikolojik danışman üye seçiminde bulunmaktadır. Bu noktada psikolojik danışman grubun kaderini büyük oranda belirlemektedir. Sunulan profesyonel yardımın grubun amacına hizmet ederek sürdürülmesi gerekmektedir. *Kültür Yapılanması*: Bu görevde, grup içerisinde etkileşime yol gösterecek olan davranışsal amaçların veya norm ve değerlerin belirlenmesi üzerinde durulmaktadır. Psikolojik danışman, kişisel değişimi doğrudan etkileyen bir öge olarak görülmektedir. Grupla psikolojik danışmada ise bireysel psikolojik danışmadan farklı olarak değişim ögesinin grubun kendisi olduğu belirtilmektedir. *Şimdi ve burada' nın harekete geçirilmesi ve aydınlatılması*; bu aşamada 'şimdi ve burada' nın önemine 2 farklı yönden değinilmektedir. Bunlar; duygusal dışavurum davranışının yüksek olması durumunda grubun 'şimdi ve burada' yı deneyimlemesi ve grubun canlılığının sürdürülmesi için süreç üzerinde durulmasıdır. Bu iki yön birbirinden ayrılamazlar, iç içe olarak görülmektedirler (Yalom, 2002).

Naar (1993), grup liderinin en önemli rolünün üyelere güven vermek, destek ve karşılıklı saygı ortamının sağlanması olarak belirtmektedir. Buna ek olarak grup liderinin rollerinin yanı sıra bazı sorumluluklarının da olduğunu bildirmektedir. Naar (2007) bu sorumlulukları şu şekilde ele almaktadır; sürecin gruba doğru bir şekilde anlatılması, liderin grupta bulunması ve uygun toplantı yeri ve saatini netleştirmesi, grup liderinin tam katılımı ve grup liderine ulaşılabilirlik ve gizlilik. Malnati ve Trembley (1974) grup liderinin en büyük sorumluluğunun oturumların yapısını yönetebilmek olduğunu belirtmiştir. Grup liderinin gerekli bilgilendirmeyi üyelere doğru, net ve açık bir şekilde iletmesi önem arz etmektedir.



Grup lideri, her bir üyenin bireyselliğini göz önünde bulundurarak ilerlemelidir. Bunun yanı sıra üyelerin, kendi problemlerine kendilerinin çözüm getireceğine onları inandırmak yine grup liderinin sorumlulukları arasında yer almaktadır. Ohlsen (1977) psikolojik danışmanın bir grup lideri olarak grup içerisinde kolaylaştırıcı bazı davranışlar sergileyebileceğini belirtmiştir. Bu kolaylaştırıcı davranışlar arasında *danışanların grupta yer almaya gönüllü oluşları ve hazır oluşlarını geliştirme, terapötik ilişkiyi kurabilme ve sürdürme, grup üyelerinin problemlerini ve davranışsal amaçlarını tanıma-tanımlama* davranışları bulunmaktadır. Bu davranışların yanı sıra grup liderinin süreç içerisinde üyelerin davranışsal amaçları doğrultusunda ilerlemelerini değerlendirmesi gerekmektedir. Ayrıca *grup üyelerini davranışsal amaçlarına ulaşılabilmeleri açısından cesaretlendirme, direnç ya da karşıt transferans ile başa çıkabilme, üyelerin diğer üyelerden ve kendilerinden geri-bildirim almalarını sağlama ve grup sürecini zamanında sonlandırma* yetenekleri bir grup liderinde bulunabilmelidir. Gazda (1974) ise grup liderinin, grup içerisinde olup bitenlerin daha kolay anlaşılabilmesi adına grubun hangi evrede olduğunun bilinmesi gerektiğini belirtmektedir (Akt. Voltan-Acar, 2010). Arıcı ve Voltan-Acar (2011) bu noktada grup liderinin *başlangıç evresinde* üyelerin birbirleri ile tanışmaları, grup normlarının oluşturulması ve davranışsal amaçların ortaya çıkarılması gerektiğini belirtmişlerdir. *Başlangıç evresinde* tanışma, yapılandırma, araştırma ve keşif, uyum sağlama, somut amaçlar belirleme, güven duygusunu geliştirme, kaygı ve belirsizliklerle çalışma ve üyelere model olma yer almaktadır. *Başlangıç aşamasında* üyeler birbirlerini tanımaya başlarlar ve grubun yapısını öğrenirler. Grup kuralları belirlendikten sonra gruba ilgili korkular ve umutlar keşfedilmeye başlanır. Üyeler kişisel amaçlarını (davranışsal amaçlar) belirlemektedir. Ardından grubun güvenli olup olmadığı yönünde içsel bir değerlendirme yapılır. Bu evrede kaygı en yüksek seviyede yaşanacağı söylenebilmektedir. *Çalkantı (geçiş) evresinde* ise anti-terapötik güçlerin yerine terapötik güçlerin konması ve direncin kırılması sağlanmalıdır (Arıcı ve Voltan-Acar, 2011). Bu aşamada kaygılar ön plana çıkarken çatışma yaşanabilmekte, otorite kurma ya da güç gösterme davranışları sergilenebilmekte ve transferans ya da karşıt transferans görülebilmektedir. Psikolojik danışmanlık sürecinin her aşamasında çatışma ve zorluklar yaşanabilmektedir ancak geçiş evresinde bu zorluklar genellikle daha açık ve yoğundur. Bu çatışma ve direnç oluşması grubun etkili işleyişi için gerekli olarak görülmektedir. Tam da bu aşamada grup pek çok terapötik beceriyi öğrenme fırsatı elde edebilmektedir. *Eylem evresinde* ise üyelerin kendi bitmemiş işlerinin ya da birbirlerine karşı bitmemiş işlerinin bitirilmesi için harekete geçilmektedir (Arıcı ve Voltan-Acar, 2011).

Bu evre grup üyelerinin uyum ve bağlılığının, üretkenliğin ve samimiyetin ya da yakınlığın belirgin olduğu bir aşamadır. Bu aşamada gruplar içerisindeki üyeler arasında güven duygusu oluşmuş, bireysel sorumluluk almanın önemi anlaşılmıştır. Buna ek olarak üyeler kendilerini ve diğer grup üyelerini kabul etmeye başlamış, paylaşım yapmayı engelleyen bireysel dirençlerini artık fark eder hale gelmiştir. Gruba yönelik ön yargıların azaldığı görülmekle beraber rekabet ve çatışmanın azaldığı da gözlenebilmektedir. Psikolojik danışma gruplarının temel amaçları *eylem aşamasında* gerçekleşmektedir. Grup üyelerini rahatsız eden durumlar derinlemesine konuşulmaktadır. *Geçiş aşamasında* savunmacı bir ortam söz konusudur. *Eylem aşamasında* ise kabul edici bir ortam oluşmaktadır. Bu aşamada güven artışına bağlı olarak üyeler kendilerini daha fazla açmaya başlamaktadır. Grup uyumunun üst seviyeye ulaştığı görülebilmektedir. *Eylem aşamasında* dürüstlük ve açıklıkla kendini ifade edebilme davranışları gözlemlenmektedir. Üyeler o andaki duygu ve düşüncelerini paylaşır hale gelmişlerdir. Grup içerisinde kendini açma davranışı şekilde görülebilmektedir. Bunlar;



'geçmişe dönük' ve 'şimdi ve burada' ya odaklı paylaşımlardır. Bu aşamada geri-bildirim önem arz etmektedir. Geri-bildirim, bir üyenin ya da liderin, üyelerin bir davranışı ile ilgili duygu ya da düşüncelerini paylaşması ile gerçekleşmektedir. Üyeler geri-bildirim alarak kendileri hakkında iç görüşü kazanabilir, davranışlarının grup üzerindeki etkilerini görebilir, etkili olmayan davranışlarını değiştirme konusunda gerekli adımları atmaları adına güdülenebilmektedirler. Bunun yanı sıra geri-bildirim üyelerin grup içerisinde almış oldukları sorumluluklarını ne denli yerine getirdiklerini görmelerine de yardımcı olmaktadır. Olumlu geri-bildirim üyenin güçlü ve olumlu yanlarına vurgu yapmaktadır ve işlevsel davranışların pekiştirilmesine destek olmaktadır. Olumsuz geri-bildirim ise üyenin diğer üyeler ile olan ilişkilerini kısıtlayan ya da birey için olumsuz sonuçlar doğuran davranışları ile ilgilidir. *Sonlandırma evresi* ise grubun amaçlarına ulaşmış ulaşmadığı değerlendirilmektedir (Arıcı ve Voltan-Acar, 2011). Grup liderinin bu noktadaki amacı üyelerin gruptan olumlu duygular ile ayrılmasını sağlamaktır. Ani bir sonlandırmada öfke, kaygı ve hayal kırıklığı gibi duygular ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle grup üyelerini sonlandırmaya hazırlamak oldukça önemlidir. Üyeler, sonlandırma hakkında önceden bilgilendirilmelidir. *Sonlandırma aşamasında* grup üyelerinin deneyimlere verdikleri anlamlar gözden geçirilir, öğrenilen yeni davranışlar grup dışarısında da devam ettirilmesi adına cesaretlendirilir ve gerekli durumlarda izleme görüşmeleri düzenlenebilmektedir. *Sonlandırma aşamasında* üyelerin duygularını ifade etmesine olanak sağlanmalıdır. Bitmemiş işler varsa *sonlandırma aşamasında* bu konu ele alınmalıdır. Bitmemiş işlerin kaynağının üyenin kendisinden mi yoksa gruptan mı kaynaklandığı tespit edilmelidir (Holland, Thompson, Rozalski ve Lichtenhtal, 2014). Vedalaşma aşamasında üyelerin duygu ve düşünce paylaşımında bulunmasına teşvik edilir. Geri-bildirim vermek sonlandırma aşamasında da önemli bir noktadır (Arıcı ve Voltan-Acar, 2011). Bu süreçlerin yanı sıra grup liderinin liderlik becerileri de psikolojik danışmanlıkta önem arz etmektedir (Voltan-Acar, 2009).

Corey (2000) grup liderinin sahip olması gereken becerileri şu şekilde ele almaktadır; aktif bir şekilde dinleme ve anlatılanı yeniden ifade edebilme, açıklığa kavuşturma, özetleme, uygun sorular (genellikle açık uçlu sorular) sorma, danışanı yüzleştirme, danışana duygu yansıtması yapma, davranışsal amaçlara ulaşabilme konusunda danışanı cesaretlendirme, destekleme, empati kurma, grup üyelerinin birbirleri ile iletişimde açık olmalarını ve sorumluluk almalarını kolaylaştırma yer almaktadır. Bunun yanında liderin gruba bir rol model olması, grubun etkili bir biçimde ilerlemesi için anlamlı amaçlar oluşturması, değerlendirme yapabilmesi, geri bildirim verebilmesi ve gruptaki bir üyenin uyumsuz olan tutumlarına karşı diğer üyeleri koruması gerekmektedir. Lider, grup içerisindeki bireysel tepkileri ve üyelerin sahip oldukları duyguları 'şimdi ve burada' da açığa çıkarma, grup üyelerinin benzer yaşantılarına bağlama, grup dinamiği adına istenmeyen davranışları engelleme, grup sürecini etkin bir şekilde sonlandırabilme becerilerine sahip olmalıdır.

Arıcı ve Voltan-Acar (2011) grupla psikolojik danışmada psikolojik danışmanın grubu profesyonel bir biçimde yönetebilmesi adına gerekli ve yeterli eğitimlerin almış olması gerektiğini belirtmektedir. Grup liderinin almış olduğu eğitimlerin yanı sıra bireyin kimliği ve bu kimliği nasıl kullanabildiği, liderlik başarısını da şekillendirmektedir (Naar, 1993). Patterson ve Welfel (2000), etkili bir grup liderinin şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir; insanlara kolay ulaşma, grup üyeleri tarafından kolay ulaşılabilir olma, kendilerinden hoşnut olma ve kendilerine karşı saygı duyma, kendi gereksinimleri adına yardım edilen kişileri kullanmama, insan davranışını en ince ayrıntısına kadar anlayabilme ve sistematik bir şekilde düşünebilme özelliklerini barındırmalıdır. Bunların yanında lider, akıl



yürütme becerisine sahip olmalı, grubun güvenini kazanabilmeli, üyelere saygı ve özenle yaklaşmalı, yargılamadan anlamaya çalışmalı, üyelerin içerisinde bulunduğu sosyal, kültürel ve politik yapıyı anlamaya çalışmalıdır (Akt. Türküm ve Akdoğan, 2007). Corey (2000) ise etkili bir grup liderinde bulunması gereken özellikleri şu şekilde ele almaktadır; diğerler bireylerin mutluluk ve üzüntülerine empatik yaklaşarak açık olma, kendine güvenme, bir üyenin diğer üyeler üzerindeki olası etkisinin farkında olabilmek, gerekli durumlarda riskler alabilmek ve hatalar yapabilmek gibi özellikler bulunmalıdır. Lider, kendisi ile yüzleşmede istekli olma, bilişsel ihtiyaç ve motivasyonunun farkında olabilmek, grup içerisindeki çatışmaları, bitmemiş işleri ve bu bitmemiş işlerin grup süreci üzerindeki etkisini anlayabilmek, içten ve otantik olabilmek, değerlerinin, gücünün, sınırlılıklarının, kaygı ve korkularının farkında olmalıdır. Grubun lideri, kişisel ihtiyaçlarının ve bireysel amaçlarının farkına varabilmek, grup sürecinin etkili oluşuna inanma ve süreç içerisinde bulunmaya istekli olma, psikolojik danışman kimliğinin arkasına sığınmadan grup üyeleri ile olan ilişkisinde cesaretli olabilmek, özgün ve yaratıcı olabilmek özelliklerini kendisinde barındırmalıdır. Buna ek olarak Gladding (2003) grup liderinin tanıma, üyelerin almış oldukları kararların gerçekliğini sınıma ve yaratıcılık becerilerine de sahip olması gerektiğini ifade etmektedir (Akt. Türküm ve Akdoğan, 2007).

## Grupla Psikolojik Danışmada İletişim

Gerek kişilerarası ilişkilerde gerekse psikolojik danışmanlıkta kurulan ilişkilerde bazı iletişim biçimleri bulunmaktadır. Bu beceriler arasında *kendini açma, sosyal maskelerle kişilerarası iletişime girmeme, etkili ve etkin bir şekilde dinleme, birbirinin sözünü kesmeme, sırası ile konuşma, sözel olmayan iletişimi etkin bir şekilde kullanabilmek, içeriği yansıtma, duyguları etkin bir şekilde yansıtma, sessizliği keşfedebilme, empatiyi, saygıyı, somutluğu ve saydamlığı etkili bir biçimde kullanabilmek* yer almaktadır (Omololu, 1984, Fisher, 1987, Morganett, 1990). Bunun yanı sıra *iletişimde 'ben' dilini kullanarak kişiye ait olan duygu, düşünce ve davranışların sorumluluğunu alabilmek, atılgan olabilmek, başkalarını küçük görmeme, başkalarının haklarına müdahalede bulunmama, kendi kişisel haklarını koruma, doğru zamanda doğru soruyu sorabilmek, mesajı açık ve tam olarak ifade edebilmek* de bulunmaktadır (Shames ve Weiig, 1990; Özer, 1995; Ersever, 1997). İletişim becerisi, empati ve saygıyı etkili bir şekilde kullanarak duygu ve düşünceler doğrudan iletebilmeyi gerektirmektedir. Etkin dinleme, sözel mesajlar ile sözel olmayan mesajlar arasında tutarlılık sağlayabilmek, grup içerisinde yer alan bireylerde bulunması gerekli olan iletişim becerileri arasında yer almaktadır (Şahin, 1999). Buna ek olarak grupla psikolojik danışmanlıkta grup liderinin konuşan üyeyi dinlerken ona doğru eğilmesi, göz teması kurması, konuşulan konuya odaklanması, sözel olmayan iletişim biçimi ile destekte bulunması ve yerinde özetlemeler yapabilmesi gerekmektedir (Bettinghaus ve Cody, 1987; Campbell, 1981).

Ivey (1978) bazı iletişim becerilerinin danışmanlık sürecine olumlu katkıları olduğunu savunmaktadır. Bu beceriler arasında yakından ilgilenme, konuya açık davet, asgari düzeyde teşvik, duyguların yansıtılması ve özetleme yer almaktadır (Akt. Balcı, 1996). *Yakından ilgilenme*; yakından ilgilenme, bireyin kişisel saygısını artırmak, güvenli bir ortam oluşumuna katkı sağlamak, bir birey olarak saygı duyulduğunu ve ona önem verildiğini hissetmesini sağlamak olarak ele alınmaktadır. Burada lider, bireyin hissettiklerini ve düşündüklerini ifade etmesi konusunda kişiyi desteklemektedir. *Konuşmaya açık davet*; üyenin kendisini daha açık ve net bir şekilde anlatabilmesi için yöneltilen açık uçlu sorular sorulmasıdır. *Asgari düzeyde teşvik*; liderin, emin olduğu bir görüş ya da davranış hakkında

üyeleri konuşmaya teşvik etmesi olarak ele alınır (Chambers, Lewis ve Kerezi, 1995; Collingwood, 1971). *Duyguların yansıtılması*; üyelerin kendilerinde var olduğunu bile bilmedikleri duyguların, tavırların, çelişkilerin ve tutarsızlıkların lider tarafından ortaya çıkarılmasıdır. Üyeler, bu durumlarla doğrudan yüzleşerek farkındalık kazanabileceklerdir. *Özetleme*; tüm oturumların ardından liderin söylenenleri sadeleştirerek tekrar ele almasıdır (Ivey ve Ivey, 2003).

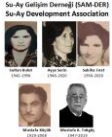
## Grupla Psikolojik Danışmada Uygulanan Egzersizler

Yalom (1992) bir grup uygulamasına başlamadan önce grup liderinin, grup ile ilgili bazı konular hakkında karar vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin oturumların süresi ve sayısı, üye sayısı ve her oturumda ne gibi aktiviteler kullanılacağı önceden belirlenmelidir. Grup uygulamalarında kullanılan aktiviteler farklı amaçlara hizmet etmektedir. Bu noktada kullanılacak olan egzersizlerin seçimi önem arz etmektedir. Morganett (2005), grubu oluşturma sürecinin başında kaygı ve rahatsızlığı azaltmak adına bazı yapılandırılmış oyun/egzersizlerin önemli olduğunu belirtmiştir (Akt. Fehr, 2003). Bu gibi aktiviteler sayesinde danışanın kaygı düzeyi düzerken gruptan ayrılma davranışı azalabilmektedir (Güçray, Çolaklıoğlu ve Çekici, 2009). Yalom (1992) grup içerisinde kullanılan etkinliklerin grubun şekillenmesine yardımcı olacağını belirtmiştir. Grubu ‘şimdi ve burada’ ya odaklama ve süreci açıklığa kavuşturmada aktivitelerin etkili olacağı düşünülmektedir. Grup lideri egzersiz seçiminde ‘grubun amacı’ doğrultusunda hareket etmelidir (Güçray, Çolaklıoğlu ve Çekici, 2009). Buna yönelik olarak lider kendisine şu soruları sorabilir;

- Bu etkinlikleri kullanmadaki amacım nedir?
- Bu etkinlik ile nasıl sonuçlar elde edebilirim?
- Bu egzersiz grup içerisindeki üyelerin kişisel ihtiyaçlarına ve bireysel amaçlarına uyuyor mu?
- Bu egzersizleri grup içerisinde uygulayacak yeterli vaktim var mı?
- Bu egzersiz üyelerin ihtiyaçları ve zamanlama bakımından en uygun olanı mı?

Trotzer (2004) grup içerisinde kullanılan aktiviteleri odaklanılan temalara göre kişilerarası ve kişi-içi; iletişim biçimine göre ise sözel ve sözel olmayan olarak ele almaktadır. Buna göre sınıflandırılan etkinlik çeşitleri sözel kişi-içi, sözel kişilerarası, sözel olmayan kişi-içi ve sözel olmayan kişilerarası olmak üzere 4 kategoriye ayrılmaktadır. *Sözel kişi-içi aktivitelerde*, grup içerisindeki üyeler resim çizme yolu ile kendi içsel dünyalarını yansıtmaları ve ardından çizilen resmi gruba sözel olarak anlatmaları istenmektedir (Trotzer, 2004). Altınay (2003) “*Heykel Oyunu*”, “*Bir Sırrım Var*”, “*Benlik İnşası*”, “*Postadan Paket Geldi*”, “*Kendinin Doktoru*” gibi çalışmaların sözel kişi-içi aktiviteler içerisinde yer aldığını belirtmiştir.

*Sözel kişilerarası aktiviteleri* ele alan bir aktivitede üyelerden ikişer ikişer eşleşmeleri ve birbirlerini tanıtmaları istenmektedir. Daha sonra her bir üye grup önünde kendi eşini tanıtmaktadır (Trotzer, 2004). Altınay (2003), ısınma egzersizleri arasında yer alan “*Empati Çalışması*”, “*Çin Ruleti*”, “*Kulaktan Kulağa*”, “*Grup Heykeli*” sözel kişilerarası aktiviteler içerisinde yer aldığını belirtmiştir. Buna ek olarak Carroll, Bates ve Johnson’ un (1997) “*Metaforlar*”, “*Yaşam Çizgisi*” olarak adlandırılan çalışmalar, Gestalt Terapi’ de kullanılan “*Bir grup üyesi olarak ben ...*” şeklindeki aktiviteler sözel kişilerarası aktivitelerine örnek olarak görülmektedir (Akt. Fehr, 2003). *Sözel olmayan kişi-içi aktiviteler* ise grup içerisindeki gerilimi, bireysel kaygıyı azaltmada ve gevşemeyi sağlamada etkili olabilmektedir (Trotzer, 2004). Altınay (1998) “*Heykel Oyunu*” nun gruptaki tüm üyelerin ayrı ayrı fakat aynı anda kendilerine yönelmelerinin sağlandığını ve içgörü kazanıldığını ifade etmiş, ısınma oyunu olarak bu kategoride kullanılabileceğini belirtmiştir. *Sözel olmayan kişilerarası aktiviteleri*



ele alan bir çalışmada ise grup üyelerinden grup odası içerisinde dolaşmaları ve dolaşırken birbirleri ile göz teması kurmaları istenmektedir (Trotzer, 2004). Altınay (1998) “*El Aynası*”, “*Kör Keşif*”, “*Kördüğüm*” oyunlarının sözel olmayan kişilerarası aktivitelere örnek olarak verilebileceğini belirtmiştir. Buna ek olarak “*Kör Yürüyüşü*”, “*Zinciri Kır*”, “*Yuvarlanma*” gibi egzersizlerde de sözel olmayan kişilerarası aktiviteler arasında yer almaktadır (Fehr, 2003).

Smead (1995) grup içerisinde kullanılan egzersizlerin grubun amacına ulaşmasında yardımcı olacağını belirtmiştir. Aynı zamanda grup içerisindeki bireylerin kendi kişisel amaçlarını gerçekleştirmesinde onlara destek olduğunu ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak bazı egzersiz örneklerini belirtmiştir. Smead (1995)’e göre; *Harekete dayalı olan egzersizler*; üyelerin oturdukları sandalyeleri birbirleri ile değiştirme ve dans etme gibi çalışmalardan oluşmaktadır. *Sanata dayalı aktiviteler*; resim çizme, heykel yapma ve kolaj yapma gibi çalışmalardan oluşmaktadır. *Grup dolanımı şeklinde aktiviteler*; örneğin daha önceden belirlenmiş bir cümleyi 'Mesela şu anda kendini nasıl hissediyorsun?' gibi bir soru sorarak cevap beklenmesi gibi çalışmalardan oluşmaktadır. *Isınma egzersizleri*; özellikle grubun başlangıç aşamasında bireylerin birbirleri ile tanışmalarını sağlamak amacı ile kullanılan çalışmalardan oluşmaktadır (Smead, 1995). *Enerji veren aktiviteler*; grubu enerjik hale getirmek ve oturumlara tekrar odaklanmayı sağlamak amacı ile kullanılan çalışmalardan oluşmaktadır. *Müzik aktiviteleri*; müzik dinleme, bir şarkı yazma, diğer üyelere evde yaptıkları araçlar ile oyun oynama gibi çalışmalardan oluşmaktadır. *Kuramsal temele dayalı aktiviteler*; kendisini geliştirmeye yönelik ev ödevi verme, diğer üyelere geri-bildirimde bulunma gibi çalışmalardan oluşmaktadır. *İkili ya da üçlü şekilde küçük grup çalışmalarında bulunma*; sayıca ikili ya da üçlü kişilerden oluşan küçük topluluklardır. Bu topluluklar ile beraber yapılan aktiviteleri belirtmektedir. *Ahlaki ikilemler ya da grubun karar vermesine dayalı çalışmalar*; grup içerisinde kullanılacak egzersizler arasında yer almaktadır (Smead, 1995).

Jacobs, Masson ve Harvill (2009), grup uygulamalarında kullanılacak olan egzersizleri şu şekilde ele almaktadırlar; *Yazılı egzersizler*; cümle tamamlama, listeleme yapma, tepki cümleleri yazma ve günlük tutma gibi çalışmalardan oluşmaktadır. Örneğin; yarım kalmış cümleleri tamamlama etkinliğinde grup üyelerinin kendilerine yönelik bakış açılarının ne olduğunu ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Benim en değerli varlığım .....  
.....pişmanım.  
Benim en önemli başarımlarım.....idi  
Diğerleriyle karşılaştırıncaya, sanırım ben ...  
Benim en büyük korkum .....

Yazılı egzersizler arasında yer alan diğer bir çalışma da ‘günlük tutma’dır. Grup lideri, oturum sürecinde grup üyelerinin ne gibi duygu ve düşüncelere sahip olduklarını anlayabilmek adına onlardan günlük tutmalarını isteyebilmektedir (Güçray, Çolakkadıoğlu ve Çekici, 2009). *Harekete dayalı egzersizler*; üyelerin oturdukları yerin değiştirilmesi, üyelerden oda içerisinde tur atmasının istenmesi, değerler çizgisinin oluşturulması, amaçlar yürütüşü, gruba ilişkin duyguların heykelle anlatılması, vücudun parçası olma, grup heykeli oluşturma, bireysel sınırların çizilmesi ve güven yürüyüşü gibi etkinlikler, harekete dayalı egzersizler arasında yer almaktadır (Jacobs vd.,2009). Harekete dayalı egzersizlerin arasında değerler çizgisi yer almaktadır. Bu teknikte bir liste oluşturulmaktadır. Grubun lideri odanın





bir köşesinden bir diğer köşesine kadar biz çizgi çizer. Ardından bu çizginin açıklaması yapılır. Çizginin sol tarafı ‘kazanana’ ı temsil ederken çizginin sağ tarafı ‘kaybeden’ i temsil etmektedir. Lider tarafından işaret verildiği anda üyelerden bu çizgi üzerinde nerede olduklarını yansıtan bir pozisyonda durmaları istenir. Daha sonra üyeler oldukları yerde donar ve her bir üye kendi bulunduğu konumla ilgili olarak paylaşımında bulunmaktadır (Jacobs vd., 2009).

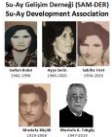
Kazanana -----Kaybeden  
Mutlu -----Mutsuz  
İlginç biri-----Sıkıcı biri  
Güvenilir-----Güvenilmez

*İkili ya da üçlü küçük grup çalışmaları ya da turnuva şeklinde düzenlenen egzersizler.* Başlangıç evresinde grup üyelerinin birbirlerini tanıyabilmeleri amacı ile ikişer ikişer olacak şekilde eşleştikleri egzersizler kullanılabilir (Altınay, 1998). Psikodramada kullanılan roman yazdırma ve çin ruleti gibi çalışmalar bu egzersizlere birer örnek olarak verilmektedir (Altınay, 1998). Örneğin; ‘ben .. yapmak zorundayım, ben ..olmasını isterim’ gibi adlandırılan çalışmalarda ikili gruplar şeklinde eşleştirilmektedir. Grup üyelerinden yapmak zorunda oldukları şeyleri sıralaması ve bu durumlar ile ilgili hissettikleri duyguların neler olduğunu belirtmeleri istenmektedir. Ardından grup üyelerinden ‘yapmak zorundayım’ olarak ifade ettikleri cümlelerini ‘yapmayı tercih ederim’ şeklinde yeniden dönüştürmeleri istenmektedir. Bu kurulan yeni cümleler karşısında üyelerin ne gibi duygular hissettikleri ve düşüncelerinin neler olduğu üzerinde durulmaktadır (Jacobs vd., 2009). *Yaratıcı materyalleri kullanarak yapılan egzersizler,* bu teknikler arasında kauçuk bileklik tekniği ve strafor bardaklar gibi uygulamalar yer almaktadır (Altınay, 1998). Örneğin; kauçuk bilekliği tekniği, stres ya da öfke arasında akılcı olmayan düşüncelerin akılcı olan düşüncelerle değiştirilmesi adına bir uyarıcı özelliği taşımaktadır. Grup üyesinden bilekliğine bakarak kendisini sakinleştirici ve akılcı düşünceleri üretmesi istenmektedir (Altınay, 1998). *Sanata ve el sanatlarına dayalı egzersizler;* grup içerisinde birbirinden farklı materyaller kullanarak kesme, boyama, yapıştırma yahut resim çizme gibi çalışmalar yapılmaktadır. Bu gibi çalışmalar grubun odaklanmasını, aktif ve enerjik olmalarını, tartışma ve konuşma adına başlatıcı olmayı teşvik etmektedir (Jacobs vd., 2009). Çocukla yapılan grup uygulamalarında tırtıl adlı çalışma, sanata ve el sanatlarına dayalı egzersizler arasında yer almaktadır. Bu aktivitede renkli bir kartondan 8 adet büyük daireler kesilir ve ardından bu daireler birbirlerine bir ip aracılığı ile birleştirilir. Çocuklardan ilk daireden başlamak sureti ile dairelerin içine sırayla kendi yüz ifadelerini çizmeleri istenir. Ardından kendilerini tanımlayan 3 kelime yazmaları, şu anda nerede olmak istediklerini belirtmeleri, yapmak istedikleri etkinliklerin neler olduğunu bildirmeleri ve kendilerini özel yapan bir kişilik özelliğini yazmaları istenmektedir (Tedder, Scherman ve Wantz, 1987: Akt. Gladding, 1995). *Hayali egzersizler;* hayal ederek gözünün önünde canlandırmaya dayalı yapılan etkinlikler bireyin hissettiği duygularını, isteklerini, şüphelerini ve korkularını fark etmelerinde yardımcı olmaktadır. Örneğin; Grup lideri herhangi bir nesneyi odaya getirerek herkesin görebileceği şekilde ortaya koyar. Bu nesne bir çanta, kitap, kalem, defter veya sandalye gibi nesnelere olabilir. Lider, ‘Gördüğünüz bu nesneymiş gibi kendinizi düşündüğünüzde ne gibi duygular hissediyorsunuz? Bu nesne olsaydınız nasıl bir yaşamınız olurdu, yaşamdaki rolünüz ne olurdu?’ gibi sorular sorarak etkileşimi başlatmaktadır. Örneğin; Lider üyelerden kendilerini bir defter veya bir çiçek gibi hissetmelerini isteyebilir. Daha sonra ‘Bir çiçek olmak nasıl bir duygu? Ne tür bir çiçek veya ağaçsınız? gibi sorular sorabilmektedir (Jacobs vd., 2009).



Hayal etmeye dayalı diğer bir egzersiz de hayat hikayeni anlatan film çalışmasıdır. Bu çalışmada üyenin kendi hayatının filmini gözünün önünde hayal ederek çekmesi istenmektedir. Kendi hayatlarını anlatan bu filme nasıl bir isim verecekleri, filmin yapımcısının ve yönetmeninin kim olacağı, ana karakterlerin kimler olacağı ve izleyicilerin nasıl tepkiler vereceği gibi konuların düşünülmesi istenir (Jacobs vd., 2009). *Okuma parçalarının okunmasına dayalı egzersizler*; bu egzersizler arasında kısa pasajlar, şiirler ya da kısa hikayeler okunmaktadır (Güçray, Çolakkadıoğlu ve Çekici, 2009). Örneğin; Gestalt ekolünü benimseyen Perls (1969)' in oluşturduğu Gestalt duası okuma parçasına dayalı egzersizler arasında yer almaktadır (Akt. Voltan Acar, 2002). *Geribildirim egzersizleri*; bu çalışmalar, ilk izlenimin aktarılmasını ele almaktadır. Grup üyelerini tanımlayan sıfatlar kullanılması ve bu sıfatların yazılması istenmektedir. Bir sıfat listesi oluşturulmaktadır. Bu çalışmanın yanı sıra istekler çalışması adlı aktivitede ise üyelerden Gestalt yaklaşımındaki gibi 'Grup üyesi olarak senden istediğim...' şeklinde kurulan bir cümleyi tamamlamalarıdır. Bu geribildirim egzersizleri grupta güven oluşturmak amacı ile kullanılmaktadır.

Üyelerin korku ve kaygılarını ifade edebilmelerinde onlara destek olmak esas amaçlar arasındadır. Bir üye, sırası ile diğer üyelerin karşısına geçerek her bir kişiye ilişkin duygu ve düşüncelerini sözel olarak ifade etmektedir. Bunun yanı sıra metaforik geribildirim kullanılması adlı çalışmada bir üyenin diğer üyelerce nasıl algılandığı üzerine durulmaktadır. Bu egzersize göre üyeler canlı ya da cansız nesnelere benzetmelerde bulunarak diğer üyeleri tanımlamaktadırlar (Jacobs vd., 2009). *Güven egzersizleri*; güven ile alakalı grup içerisinde dolanımlar, güven asansörü ve kör yürüyüşü (güven yürüyüşü) gibi aktiviteler kullanılabilir (Voltan-Acar, 2002; Jacobs vd., 2009). *Yaşantısal egzersizler*; yaşantısal egzersizler, grup içerisindeki güveni sağlamayı amaçlamaktadır (Jacobs vd., 2009). Psikodramada kullanılan halat çekme çalışması yaşantısal egzersizler arasında yer almaktadır. Bu çalışmada regresyonu dağıtmak ve grupta fiziksel etkileşimi gerçekleştirmek amaçlanmaktadır (Altınay, 1998). *Ahlaki ikilemlere dayalı egzersizler*; bu egzersizlerin amacı grup içerisinde değerler, adalet ve dürüstlük olgularının tartışılması ve konuşulmasını teşvik etmektedir. Grup lideri ahlaki yargılamayı içeren bir durum hakkında örnek vererek her bir üyenin bu durum karşısındaki görüşlerini almaya çalışmaktadır (Jacobs vd., 2009). *Grupla verilen kararlara dayalı egzersizler*; bu çalışmalarda genelde sözsüz iletişim ön plana çıkmaktadır. Bütün grup üyeleri ikili ya da üçlü eşlerden oluşan gruplara ayrılır. Kendilerine verilen karton, yapıştırıcı, kalem ve cetvel gibi malzemelerle yeni bir materyal yapmaya çalışırlar. Bu egzersiz sırasında konuşmak yasaktır (Jacobs vd., 2009). Altınay (1998), psikodramadaki ısınma oyunlarından olan küçük grupla resim çalışması adlı egzersizi bu kategoride ele almaktadır. *Dokunmaya dayalı egzersizler*; çoğu egzersiz ve çalışmanın içerisinde dokunma da yer almaktadır. Bu çalışmalar arasında grup masajı yapma, grup üyelerinin tek bir üyeye destek amacıyla dokunması ya da bütün grup olarak dokunmayı içeren aktiviteler olabilmektedir. Grup üyeleri birbirlerinin yüzüne ve ellerine dokunmaktadır. Örneğin; Grup lideri sınıfa bir sandalye getirerek etkinliği yapmaya istekli olan bir kişinin sandalyeye oturmasını istemektedir. Diğer üyelerden gönüllü olanlar başta olmak üzere sandalyede oturan kişinin önüne oturup omzuna ellerini koyarak o kişi ile alakalı pozitif geribildirimler vermesi istenmektedir (Jacobs vd., 2009). Son yıllarda ülkemizde da grupla psikolojik danışma ile yapılan çalışmaların ve Türkçe kaynakların artmakta olduğu görülmektedir (Altınay,2003; Arıcı ve Voltan-Acar, 2011; Bulut ve Serin, 2011; Bulut Bozkurt,2004; Güçray, Çolakkadıoğlu ve Çekici, 2009; Kahveci ve Serin, 2017;Topses ve Serin, 2017;Topses ve Serin,2018;Voltan -Acar, 2002,Voltan –Acar, 2010 ).

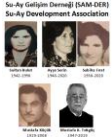


## Sonuç

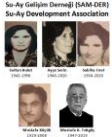
Sonuç olarak ele alınan çalışmada grup kavramı, grupla psikolojik danışmanlık kavramı ve grupla psikolojik danışmanlıkta iletişim kavramlarının ayrı ayrı alt başlıklar halinde ele alındığı görülmektedir. Gerek kişilerarası gerekse grup ortamında kurulan iletişimin önemli olduğu düşünülmektedir. Grup içerisindeki üyelere teker teker söz hakkı verilmesi, bireylerin birbirlerinin sözünü kesmeden dinlemesi, üyelerin ve liderin saygı ve empatik bir şekilde birbirlerine destek vermesi grubun devamlılığı için önemli birer unsurdur. Bunun yanında grup lideri olarak psikolojik danışmanın terapötik ilişki kurması ve grubun devamlılığını sağlaması adına önemli rol ve görevlerinin olduğu düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Altınay, D. (1998). *Psikodrama Grup Psikoterapisi 300 Isınma Oyunu: Temel Teknikler, Yardımcı Teknikler ve Temel Stratejiler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Altınay, D. (2003). *Psikodrama Grup Psikoterapisi 400 Isınma Oyunu ve Yardımcı Teknik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Arıcı, F., & Voltan-Acar, N. (2011). Grupla psikolojik danışmada terapötik bir güç olarak psikolojik danışman. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(36).
- Balcı, S. (1996). Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi.
- Başak, N. & Serin, N.B (2021). Çiftler arası şiddetin önleme bir model önerisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10 (4), 277-287.
- Berko, R. M., Wolvin, A. D., & Wolvin, D. R. (1992). *Communicating a Social and Career Focus*, Fifth Edition, Houghton Mifflin Company, USA.
- Bettinghaus, E. & Cody, M. (1987). *Persuasive Communication*, New York: Permissions, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Book, C. L. (1980). *Human Communication: Principles, Contexts, and Skills*, St.Martin Press, New York.
- Bulut Serin, N. & Genç, H. (2011). Grupla öfke denetimi eğitiminin ergenlerin öfke denetimi becerilerine etkisi. *TED-Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (159),236-254.
- Bulut Bozkurt, N. (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerisine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 443-452.
- Campbell, R. J. (1981) *Psychiatric Dictionary*, Oxford: Oxford University Press.
- Carroll, M. R., ve Wiggins, J. D. (2008). *Grupla Psikolojik Danışmanın Öğeleri Kavramlar, İlkeler ve Uygulamalar* (Çev. Ed: S. Doğan). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chambers, T., Lewis, J., & Kerezsi, P. (1995). "African-American Faculty and White American Students: Cross-Cultural Pedagogy in Counselor Preparation Programs", *Counseling Psychologist*, 23 (1), 43-62. doi:10.1177/0011000095231004
- Collingwood, T. R. (1971). "Retention and Retraining of Interpersonal Communication Skills", *Journal of Clinical Psychology*, Vol: 27. doi: 10.1002/1097-4679(197104)27:2<294::aid-jclp2270270246>3.0.co;2-s
- Corey, G. (2000). *Theory & Practice of Group Counseling* (5th ed.). USA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Cragen, J. F., & Wright D. W. (1991). *Communication in Small Group Discussions, an Integrated Approach*, Third Edition, West Publishing Company, USA.
- Devito, J. A. (1978). *Cummunicology: An Introduction to the Study of Communication*, Harper & Row Publishers, New York.
- Devito, J. A. (1985). *Human Communication, The Basic Course*, Third Edition, Harper & Row Publishers, New York.
- Ersever, O. (1997) "Öğretmen Eğitiminde Kişilik Gelişiminin ve Etkili İletişim Becerilerinin Önemi" , Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler Sempozyum 96' Ankara Programı, 335-341.
- Fisher, A.B. (1987) *Interpersonal Communication*, New York: Random House, Inc.
- Fehr, S. S. (2003). *Introduction to Group Therapy: A Practical Guide* (2nd ed.). New York: Haworth Press.
- Gamble, T. K., & Gamble, M. (1990). *Communication Works*, Third Edition, McGraw-Hill Publishing Company.



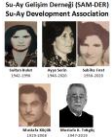
- Gladding, S. T. (1995). *Group Work: A Counseling Speciality*. USA, Merrill Prentice Hall.
- Gökçe, O. (2006). *İletişim Bilimi, İnsan İlişkilerinin Anatomisi*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Güçray, S., Çolakkadıoğlu, O., ve Çekici, F. (2009). Grup uygulamalarında aktiviteler/egzersizler; amaçları, çeşitleri ve uygulama örnekleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 194-208.
- Holland, J. M., Thompson, K. L., Rozalski, V., & Lichtenthal, W. G. (2014). Bereavement related regret trajectories among widowed older adults. *J Gerontol B Psychol Sci Soc Sci*; 69(1):40-47. doi:10.1093/geronb/gbt050
- Hortaçsu, N. (1998). *Grup İçi ve Gruplararası Süreçler*, İmge Kitabevi, Ankara.
- Ivey, A. E. ve Ivey, M. B. (2003). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society* (5th ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole
- İsen, G., ve Batmaz, V. (2002). *Ben ve Toplum*, OM Yayınevi, İstanbul.
- Jacobs, E. E., Masson, R. L., & Harvill, R. L. (2009). *Group Counseling Strategies and Skills* (6th ed.). USA: Thomson Brooks/Cole
- Kahveci, G. & Serin, N.B. (2017). Conjoint behavioral consultation, cognitive behavior therapy and schema-based instruction: enhancing mathematical resilience. *EURASIA J. Math., Sci Tech. Ed* 2017;13(8):5543-5556
- Malnati, R.J., & Trembley, E. L. (1974). *Group Procedures for Counselors in Educational and Community Settings*. (1th Ed.). New York: Mss Corporation.
- Morganett, S. R. (1990) *Skills for Living*, Illinois: North Mattis Avenue Champaign.
- Naar, R. (1993). *Grup Psikoterapisine İlk Adım* (Çev. N. H. Şahin). (1. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1982).
- Naar, R. (2007). *Grup Psikoterapisine İlk Adım* (2.Baskı) Ankara: İmge Yayınevi.
- Ohlsen, M. M. (1977). *Group Counseling* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Omololu, C.B. (1984) "Communication Behaviours of Undergraduate Medical Students Before and After Training", *British Journal of Medical Psychology*, 57: 97-100. doi: 10.1111/j.2044-8341.1984.tb01587.x
- Özer, K. (1996) *İletişim -İletişim sizlik Becerisi*, İstanbul: Kurtiş Matbaacılık
- Shames, G. ve Weig E.H. (1990) *Human Communication Disorders*, Ohio: Merili Publishing Company.
- Smead, R. (1995). *Skills and Techniques for Group Work with Children and Adolescents*. USA: Research Press.
- Solmaz, B. (2004). *Kuramsal Söylenti ve Dedikodu, Türkiye'deki İşletmeler Üzerine Bir Uygulama*, Tablet Yayınları, Konya.
- Topses, G. ve Serin, N.B. (2021). *Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri*. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara:3 basım. ISBN: 9786051338514.
- Topses, G.ve Serin, N.B. (2018). *Psikolojik Danışma ve Kişilik Kuramları*. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara: 2. basım ISBN, 978-605-133-361-8.
- Topses, G. ve Serin, N.B. (2017). *Grupla Psikolojik Danışmanın temel Kavram ve İlkeleri*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara. ISBN: 978-605-320-700-9.
- Trotzer, J. P. (2004). *Conducting a Group: Guidelines for Choosing and Using Activities. Handbook of Group Counseling and Psychotherapy*. (DeLuciaWaack, J. L., Gerrity, D. A., Kalodner, C. R., Riva, M. T. (Ed), USA: Sage Publications.
- Tubbs, S. L., & Moss, S. (1974). *Human Communication*, Holt, Rinehart and Winston, USA.
- Türküm, S., ve Akdoğan, R. (2007). Grupla psikolojik danışmada bir profesyonel ve bir birey olarak lider. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 123-137.
- Ülker-Tümlü, G., ve Voltan-Acar, N. (2012). Grupla psikolojik danışmada terapötik bir güç olarak psikolojik danışman. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 111-120.
- Voltan-Acar, N. (2009). *Terapötik İletişim Kişilerarası İlişkiler* (7. Baskı). Ankara: USA Yayıncılık.
- Voltan-Acar, N. (2010). *Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri* (Geliştirilmiş 7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalom, I. D. (1992). *Grup Psikoterapisinin Teori ve Pratiği*. İstanbul, Nobel Tıp Kitabevleri.



Yalom, I. D. (2002). *Grup Psikoterapisinin Teori ve Pratiği* (Çev. A. Tangör ve Ö.Karaçam). (1. Baskı). İstanbul: Kabalci Yayınevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1995).

## EXTENDED ABSTRACT

This main purpose is to form an opinion on the consultation discussion with the group. In the study, the first group and system processes were discussed. Then the group was mentioned. It was made about how it should be about the next group. After that, the role of the leader and the leadership with the group are detailed. In a sub-title of a screen, detailed information is given about how the group should be interviewed. Finally, it was passed with information about the exercises used in going with the group. This is how it was done in general. When we look at the concept of the group, which is the first sub-title, and the formation processes of the group, it is seen that the group that comes together for a certain purpose is called a group. It is seen that there are some reasons for the groups to come together. These reasons include external factors, human nature, goals, creating social relations, accomplishing tasks, ensuring the continuity of cultural values, providing educational opportunities, persuading, solving problems and making decisions, facilitating the flow of information, performing teamwork and brainstorming. There is room to make and create new ideas. In addition, it is stated that in order for a group to be formed, there must be basically 4 characteristics. These characteristics include shared perception, motivation, achieving certain goals, mutual solidarity and commitment. When we look at the classification stage of the groups, it is seen that a classification is made according to the number of members, the continuity and temporaryness of the members, the nature of the group relationship, and whether they are open or closed to membership. When the sub-heading of the characteristics of the group members is examined, it is seen that there are 3 basic personality traits. These personality traits include dominant and obedient, friendly or cold, and accepting or rejecting authority. In addition, it is stated that there are task behaviors and maintenance behaviors related to the characteristics of group members and that these behaviors are important in the interaction of the group. Task behaviors include initiating, seeking information, seeking ideas, giving information, giving ideas, explaining, organizing, and evaluating. Sustaining behaviors are defined as encouraging, gatekeepers, adapting, reconciling and providing an environment. When we look at the group counseling, which is another sub-title, it is seen that the importance of the psychological counselor as the group leader is emphasized. In addition, it is stated that each member accepted by the group members develops a sense of belonging to the group and creates the trust in the member group. As a result, the group member adds himself to the group and takes responsibility. The member opens himself more openly and sincerely and can more easily realize the member's expectations. At this point, the psychological counselor should be active and give accurate and timely feedback. In addition, it is known that the attractiveness of the group supports all these processes. After these processes, the group member is ready for the group. When we look at the role and function of the group leader, which is another sub-title, it is seen that the most important role of the group leader is to try to raise awareness on the roles and goals of the other members in the group when they realize their own roles and responsibilities. It is stated that the psychological counselor should be active throughout the process. It is stated that the group leader should have some roles. These roles include creating an atmosphere of trust and mutual respect, being a role model for the group, facilitating communication and further accelerating the effective process, keeping the group in the 'here and now', focusing on the behavior of the group. In addition, there are roles such as dealing with content, using psychological counseling skills effectively, drawing attention to non-verbal reactions and reflecting emotions correctly. In addition, the roles of the group leader include reassuring members, providing an atmosphere of support and mutual respect. In addition, he reports that the group leader has some responsibilities besides his roles. These responsibilities include accurately explaining the process to the group, the leader being present in the group and clarifying the appropriate meeting place and time, the full participation of the group leader, and the accessibility and confidentiality of the group leader. When we look at the communication in group counseling, it is seen that there are some forms of communication both in interpersonal relationships and in relationships established in psychological



counseling. These skills include self-disclosure, not engaging in interpersonal communication with social masks, listening effectively and effectively, not interrupting each other, speaking in turn, using non-verbal communication effectively, reflecting content, reflecting emotions effectively, discovering silence, empathy, respect. using concreteness and transparency effectively. In addition, by using the 'I' language in communication, taking responsibility for the feelings, thoughts and behaviors of the person, being assertive, not belittlement of others, not interfering with the rights of others, protecting one's own personal rights, asking the right question at the right time, expressing the message clearly and fully are also included in the group. It is among the forms of communication in psychological counseling. Communication skills require being able to convey emotions and thoughts directly by using empathy and respect effectively. Active listening, providing consistency between verbal messages and non-verbal messages are among the communication skills required for individuals in the group. In addition, in group counseling, the leader of the group should lean towards the speaking member while listening, make eye contact, focus on the topic being spoken, support with non-verbal communication and be able to make on-the-spot summaries. When we look at the exercises applied in group psychological counseling, which is the last sub-title, it is seen that some structured games/exercises are important in order to reduce anxiety and discomfort at the beginning of the group formation process. Thanks to such activities, the anxiety level of the client can be improved and the behavior of leaving the group can be reduced. The subject headings mentioned in the study discussed are explained in detail.

IJOSDA