

63179

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

GRUP REHBERLİĞİNİN İLKOKUL II. DEVRE
ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEMLERİNE VE BENLİK
KAVRAMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Süleyman DOĞAN

Hazırlayan

Enver SARI

ANKARA - 1997

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Enver SARI'ya ait "Grup Rehberliğinin İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemlerine ve Benlik Kavramlarına Etkisi" adlı çalışma, Jürimiz tarafından Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Oya G. Ersever
Oya G. Ersever

Üye : Doç. Dr. Süleyman Doğan
Süleyman Doğan

Üye : Doç. Dr. Hasan Baccanlı
Hasan Baccanlı

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, grup rehberliğinin ilkökul II. devre (4. ve 5. sınıf) öğrencilerinin problemleri ve benlik kavramı düzeylerine etkisini araştırmaktır.

Bu araştırma Ön Test - Son Test Deneme ve Kontrol Grup (Split-Plot-t Design) 2x2 faktörlü (iki grup ve iki ölçüm) ve tekrar ölçümlü desene dayalı deneysel bir çalışmadır.

İlkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problemleri araştırmacı tarafından geliştirilen Problem Tarama Listesi ile benlik kavramı düzeyleri de Piers-Harris (1974) tarafından geliştirilen; Türkçe'ye uyarlaması Özyürek (1983) ve Çataklı ve Öner (1987) tarafından yapılan Benlik Kavramı Ölçeği ile ölçülmüştür.

Araştırma, 1996-1997 öğretim yılında Giresun Cumhuriyet İlköğretim Okulu 4. ve 5. sınıf'daki öğrencilerden Problem Tarama Listesi Puanı yüksek ve Benlik Kavramı Ölçeği puanı düşük 80 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın deseni gereği, 80 öğrenci 20'şer kişilik dört gruba ayrılmış ve bu grupların ikisi deney grubu, ikisi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu oniki haftalık grup rehberliği uygulamasına tabii tutulmuştur. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Elde edilen verilerin analizinde iki parçalı desene uygun olarak geliştirilmiş tekrarlanmış ölçümler için tek faktör üzerinde iki boyutlu varyans analizi (F-testi) uygulanmıştır.

Elde edilen bulgular, grup rehberliği uygulamasının genel olarak, öğrencilerin benlik kavramı düzeylerini artırdığını ve problemlerini azalttığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, grup rehberliği uygulamasının, Problem Tarama Listesi'nin alt problem alanlarından Sağlık ve Beden Gelişimi, Okul Yaşamı, Benlik ve İç Yaşamı, Gelecek Yaşamı ve Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma problem alanlarındaki problemlerini azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Ancak Problem Tarama Listesi'nin alt problem alanlarından Aile Yaşamı problem alanındaki problemleri üzerinde etkili olmamıştır.

SUMMARY

The purpose of this study was to examine the effect of Group Guidance on fourth and fifth grade elementary school students' problems and self-concept.

This study was an experimental study using 2x2 factorial design with an experimental group and a control group and pre-test and post-test measures.

Students' problems were measured by using The Problem Checklist developed by researcher and self-concept were measured by using Self-Concept Scale adapted from The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale was adapted by Özyürek (1983) and Çatakli and Öner (1987).

Subjects for this study were 80 fourth and fifth grade students (with high problem scores and low self-concept scores) from Cumhuriyet İlköğretim Okulu in Giresun province.

Subject were assigned four groups, 20 students in each group. Two groups were experimental groups receiving group guidance and two others were control groups receiving no treatment. The Problem Checklist and Self-Concept Scale were administered to both groups just before the Group Guidance started for experimental group. Data were analyzed by employing repeated measures analysis of variance.

Findings indicated that Group Guidance resulted in improvements in self-concept scores and a significant decrease in problem scores of fourth and fifth grade students.

Group Guidance showed a significant decrease in students' problem for Health and Physical Development, School Life, Self and Internal Life, Future Life, Friendship and Establishing Relations with Others sub-scales. However, Group Guidance had no effect on students' problems in Family Life sub-scale of The Problem Checklist

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
ÖZET.....	iii
SUMMARY.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar.....	xii
ŞEKİLLER.....	xv
ÖNSÖZ.....	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem	9
Alt Problemler	9
Denenceler	10
Sayıtlar	11
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	12
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	12

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	15
1.0. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Gelişimsel Özellikleri	15
1.1. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Beden Gelişimi	15
1.2. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Bilişsel Gelişimi	17
1.3. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Kişilik Gelişimi	19

1.3.1. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Psikoseksüel Gelişimi	19
1.3.2. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Psikososyal Gelişimi	21
1.3.3. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Ahlak Gelişimi	22
2.0. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemleri	24
3.0. İlkokul Öğrencilerinin Problemleri ile İlgili Yurt Dışında ve Ülkemizde Yapılan Bazı Araştırmalar	26
3.1. İlkokul Öğrencilerinin Problemleri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar	26
3.2. İlkokul Öğrencilerinin Problemleri ile İlgili Ülkemizde Yapılan Bazı Araştırmalar	32
4.0. Benlik Kavramının Tanımı ve Gelişimi	39
4.1. Benlik Kavramının Tanımı	39
4.2. Benlik Kavramının Gelişimi	40
5.0. Benlik Kavramının Gelişimine İlişkin Kuramsal Açıklamalar	44
5.1. Benlik Kavramı Gelişiminin Sosyal Etkileşim Yaklaşımına Göre Açıklanması	45
5.2. Benlik Kavramı Gelişiminin Bireyin Kendini Algılama ve Değerlendirmesine Göre Açıklanması	48
6.0. İlkokul Öğrencilerinin Benlik Kavramları ile İlgili Yurt Dışında ve Ülkemizde Yapılan Bazı Araştırmalar	53
6.1. İlkokul Öğrencilerinin Benlik Kavramları ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar.....	53
6.2. İlkokul Öğrencilerinin Benlik Kavramları ile İlgili Ülkemizde Yapılan Bazı Araştırmalar	60

BÖLÜM III

YÖNTEM	68
Denekler.....	68
Araştırmanın Deseni.....	68
Veri Toplama Araçları.....	71
1.0. İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama	
Listesi'nin Geliştirilmesi	71
1.1. İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama	
Listesi'nin Ön Denemesi	72
1.2. İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama	
Listesi'nin Geçerlik Çalışması	73
1.3. İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama	
Listesi'nin Güvenirlik Çalışması.....	73
1.4. İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama	
Listesi'nin Puanlanması	74
1.4.1. Problem Tarama Listesi'nin Kapsadığı Problem	
Alanları ve Madde Sayıları	74
1.4.2. Problem Tarama Listesi'nin Puanlanması.....	75
2.0. Benlik Kavramı Ölçeği'nin Geliştirilmesi	76
2.1. Benlik Kavramı Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması	77
2.2. Benlik Kavramı Ölçeği'nin Geçerlik Çalışması	77
2.3. Benlik Kavramı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama	
Çalışması.....	78
2.4. Bu Araştırma İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Geçerlik	
Çalışması	79
2.5. Bu Araştırma İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin	
Güvenirlik Çalışması	79
2.6. Benlik Kavramı Ölçeği'nin Puanlanması	80
Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	80

Deney Grubuna Uygulanan İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemlerini Azaltıcı ve Benlik Kavramı Düzeylerini Artırıcı Grup Rehberliği Programı.....	84
Verilerin Analizi	84

BÖLÜM IV

BULGULAR	86
1.0. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemlerine Etkisi	86
1.1. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Sağlık ve Beden Gelişimi Alanındaki Problemlerine Etkisi	90
1.2. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Okul Yaşamı Alanındaki Problemlerine Etkisi	93
1.3. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Aile Yaşamı Alanındaki Problemlerine Etkisi	96
1.4. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Benlik ve İç Yaşamı Alanındaki Problemlerine Etkisi	100
1.5. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Gelecek Yaşamı Alanındaki Problemlerine Etkisi	103
1.6. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma Alanındaki Problemlerine Etkisi	107
2.0. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Benlik Kavramı Düzeylerine Etkisi	110

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM	114
1.0. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	114
1.1. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Sağlık ve Beden Gelişimi Alanındaki Problemleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	115
1.2. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Okul Yaşamı Alanındaki Problemleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	116
1.3. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Aile Yaşamı Alanındaki Problemleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	117
1.4. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Benlik ve İç Yaşamı Alanındaki Problemleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	119
1.5. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Gelecek Yaşamı Alanındaki Problemleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	120
1.6. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma Alanındaki Problemleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	138

2.0. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Benlik Kavramı Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu	123
--	-----

BÖLÜM VI

VARGI VE ÖNERİLER	125
Öneriler	126
KAYNAKÇA	127
EKLER	147
EK-1 İlkokul Öğrencilerinin Problemlerini Belirleme Anketi (Öğrenci Formu)	148
EK-2 İlkokul Öğrencilerinin Problemlerini Belirleme Anketi (Öğretmen Formu).....	150
EK-3 İlkokul Öğrencilerinin Problemlerini Belirleme Anketi (Veli Formu).....	152
EK-4 İlkokul II. Devre (4. ve 5. Sınıf) Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi	154
EK-5 Benlik Kavramı Ölçeği	161
EK-6 İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemlerini Azaltıcı ve Benlik Kavramı Düzeylerini Artırıcı Grup Rehberliği Programı	165
EK-7 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Ön ve Son Ölçümlerinden Almış Oldukları Puanlar	204
EK-8 Deney Grubu Öğrencilerinin İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi Alt Ölçekleri'nin Ön ve Son Ölçümlerinden Almış Oldukları Puanlar.....	205

EK-9	Kontrol Grubu Öğrencilerinin İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi Alt Ölçekleri'nin Ön ve Son Ölçümlerinden Almış Oldukları Puanlar	206
EK-10	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Ön ve Son Ölçümlerinden Almış Oldukları Puanlar	207



TABLOLAR

Tablo	Sayfa
1. Araştırma Deseni	70
2. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Benlik Kavramı Ölçeği Ön-Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t - Değeri	82
3. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Tarama Listesi Ön-Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t - Değeri	83
4. Deney ve Kontrol Grupların İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi Ön-test ve Son-test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	87
5. Deney ve Kontrol Grupların İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi Ön-test ve Son -test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	88
6. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Sağlık ve Beden Gelişimi Alanı Alt Ölçeğinin Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	90
7. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Sağlık ve Beden Gelişimi Alanı Alt Ölçeğinin Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	91
8. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrenciler İçin Problem Tarama Listesi'nin Okul Yaşamı Alanı Alt Ölçeğinin Ön-test ve Son-test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	93

9.	Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Okul Yaşamı Alanı Alt Ölçeğinin Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	94
10.	Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Aile Yaşamı Alanı Alt Ölçeğinin Ön - test ve Son - test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	97
11.	Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Aile Yaşamı Alanı Alt Ölçeği Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları ...	98
12.	Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Benlik ve İç Yaşam Alanı Alt Ölçeğinin Ön - test ve Son - test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	100
13.	Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Benlik ve İç Yaşam Alanı Alt Ölçeğinin Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları ...	101
14.	Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Gelecek Yaşam Alanı Alt Ölçeğinin Ön - test ve Son - test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	104
15.	Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Gelecek Yaşam Alanı Alt Ölçeğinin Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları ..	105
16.	Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Arkadaşlık ve Başkaları İle İlişki Kurma Alanı Alt Ölçeğinin Ön - test ve Son - test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	107

17. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin ProblemTarama Listesi'nin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma Alanı Alt Ölçeğinin Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları108
18. Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Kavramı Ölçeğinin Ön - test ve Son - test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları 111
19. Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Kavramı Ölçeğinin Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları ..112



ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
1. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi Ön test - Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları	89
2. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Sağlık ve Beden Gelişimi Alt Ölçeğinin Ön test - Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları	92
3. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Okul Yaşamı Alanı Alt Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları	96
4. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Aile Yaşamı Alanı Alt Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları	99
5. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Benlik ve İç Yaşam Alanı Alt Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları	103
6. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Gelecek Yaşam Alanı Alt Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları	106
7. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri Problem Tarama Listesi'nin Arkadaşlık ve Başkaları İle ilişkili Kurma Alanı Alt Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları	110
8. Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Kavramı Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları	113

ÖNSÖZ

Eğitim çok genel bir tanımla davranış değişikliği oluşturma süreci ise öğrenen bireyin özellikleri bilinmeden onda davranış değişikliği oluşturmak güç olacaktır. Özellikle, öğrenciyi merkez alan bir eğitim anlayışıyla yaklaşıldığında, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri eğitimde bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır.

Eğitim sistemimizde kısmen de olsa ortaöğretim kurumlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunulmasına rağmen, ilköğretim kurumlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yaygınlaşmamıştır. Bu araştırmada, ilköğretim kurumlarındaki, psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarına örnek olabilecek bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, grup rehberliği ile ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problemlerini azaltmak ve benlik kavramı düzeylerini artırmaktır. Bunun için öncelikle ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problemlerini belirlemek için bir Problem Tarama Listesi geliştirilmiş ardından benlik kavramı düzeylerini artırmaya ve problemlerini azaltmaya yönelik olarak oniki haftalık bir grup rehberliği programı hazırlanmıştır. İlkokul 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi ile öğrenci Problemlerini Azaltıcı ve Benlik Kavramı Düzeyini Artırıcı Grup Rehberliği Programının, ilköğretim okullarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma, birçok kişinin yardımlarıyla yürütülmüştür. Burada bu kişilere teşekkürlerimi sunmak isterim.

Başta bu araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesinde değerli öneri ve katkılarıyla her türlü ilgi ve bilimsel yardımını gördüğüm, kendileriyle çalışmaktan onur duyduğum kıymetli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Süleyman Doğan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, araştırmanın başlangıcında grup rehberliği uygulamaları konusunda bana yol gösterici olan Dr. Feride Bacanlı'ya, grupla psikolojik danışma ve grup rehberliği konularında görüşlerinden faydalandığım Doç. Dr.

Serdar Erkan'a , istatistiksel çözümler konusunda yardımlarını gördüğüm Yrd.Doç.Dr. Emin Karip ve Dr. Şener Büyüköztürk'e, araştırmanın uygulandığı Giresun Cumhuriyet İlköğretim Okulu yönetici, öğretmen ve öğrencilerine, özellikle araştırmanın gerçekleştirilmesinde gösterdiği çabalar için Md. Yrd. Mithat Uzun'a, araştırmanın raporlaştırılmasında değerli yardımlarını gördüğüm Arş. Görv. Ali Rıza Terzi'ye teşekkür ederim.

Tüm çalışmalarında bana destek olan yardımını ve sabrını benden esirgemeyen eşim Huri Sarı'ya ve bu çalışmamdan dolayı kendisine zaman ayıramadığım oğlum Toktamış Sarı'ya, "Okumak yapılacak işlerin en faydalısıdır" anlayışıyla beni destekleyen annem Sevim Sarı'ya teşekkür ederim.

Ağustos 1997

Enver Sarı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bireylerin sağlıklı kişilikler geliştirebilmeleri için onlara verilecek imkan ve fırsatların önemi her geçen gün daha iyi anlaşılmaktadır. Günümüz eğitim anlayışında ise bireylerin her yönü ile bir bütün olarak gelişmesi giderek önem kazanmaktadır.

Eğitimde bireyin her yönü ile bir bütün olarak gelişmesinin önemi karşısında geleneksel olarak “konu-alanlarından hız alan” eğitim programları günümüzde “öğrenciden-hız alan” program modellerine dönüşmektedir. “Öğrenciden-hız alan” program modeli anlayışıyla psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ve diğer öğrenci kişilik hizmetleri eğitim programlarının içinde, onun ayrılmaz ve tamamlayıcı bir yanı olarak benimsenmektedir (Kepçeoğlu, 1995: 34).

Ülkemizde uygulanan ilkökul programı incelendiğinde programın ortaöğretim programlarına göre daha çok “öğrenciden-hız alan” bir model içinde olduğu görülmektedir. İlkokul programı (1968: 15)’nda eğitim ve öğretimde rehberliğin esas olduğu, yönetici ve öğretmenlerin esas görevinin rehberlik olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (1992)’nin 86. ve 87. maddeleri, okulda rehberlik hizmetlerinin Okul Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (1985)’ne göre yürütülmesi gereğini vurgulamaktadır. İlkokulun eğitim ve öğretim ilkesi olarak da bireysel eğitimin vurgulanması, programın “öğrenciden-hız alan” bir model içersinde olduğunun kanıtı gibidir.

Eğitim sistemimiz içerisinde kısmen de olsa ortaöğretim kurumlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yürütülmesine rağmen, ilköğretim kurumlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunulduğu söylenemez. Okul Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (1985)’de yer alan psikolojik danışmanların (rehber öğretmen) atamasında “önce liselere, liselerin kadrosu dolu ise sırasıyla ortaokullara ve ilkokullara” biçimindeki sıralama

eğitim sistemimizde ilköğretim kurumlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine verilen önemin bir göstergesi gibi görülmektedir.

İlköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili yaptığı araştırmada Rotter (1990), bu alanda gelişmiş ülkelerden A.B.D.'de bile ilköğretimdeki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin orta dereceli okullara göre daha geç organize olduğunu ortaya koymaktadır. Rotter (1990) A.B.D.'de ilk kez 1965 yılında, rehberlik çalışmalarının ilköğretim düzeyinde gelişimsel rehberlik anlayışı ile pilot okullarda denenmeye başladığını ifade etmektedir. Bu alanda görev alacaklara ise, 1968'de Amerikan Okul Danışmanları Derneği (ASCA) tarafından standart getirilmiş ve ilköğretim düzeyinde psikolojik danışman (rehber uzman) olarak görev alabilmek için en az “iki yıllık, tam zamanlı teorik ve gözetim altında uygulamalı çalışmayı, içeren lisansüstü eğitim” koşulu getirilmiştir (Akman, 1992: 4).

Ülkemizde ilköğretim düzeyinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yaygınlaşmaması, Erkan (1996: 29)'a göre psikolojik danışma ve rehberlik yaklaşımlarının “orta öğretime yönelik” olmasının eğitim sistemimizde de görülmesi ile ilişkilidir. Aydın (1990: 39)'a göre ise ülkemizde ilköğretim düzeyinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yaygınlaşmaması, dünyada ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak mesleki rehberlikle başlayan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin ülkemize yansması ile açıklanabilir.

Gerek dünyada, gerekse ülkemizde ilköğretim kurumlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeni olması, bu kademedeki öğrencilerin problemlerinin olmadığı veya önemsiz olduğu anlamını taşımaz. Otto'ya göre, ilköğretim düzeyinde verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri daha sonraki öğretim basamaklarında verilecek hizmetlerin etkililiğini artırmaktadır (Erkan, 1997).

İlkokul çağındaki çocukların problemleri ortaöğretim çağındaki öğrencilerin problemleri kadar önemli hatta ortaöğretimdeki bilişsel, sosyal ve duygusal problemlerin hazırlayıcısı durumundadır. Engin (1991) yaptığı

araştırmada, ilkokullarda psikolojik danışma ve rehberliğin gerekliliği konusunda öğretmen ve velilerin görüş birliğinde olduklarını ortaya koymuştur.

Eğitim sistemimizde ilköğretim düzeyinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yaygınlaşamaması, 1996 yılında toplanan 15. Milli Eğitim Şûrası'nda da önemli bir sorun olarak ele alınmıştır. 15. Milli Eğitim Şûra'sı "İlköğretim okullarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin alanında en az lisans eğitiminden geçmiş elemanlarca yürütülmesini önermekle birlikte, her okula bir psikolojik danışmanın atanmasının günümüz şartlarında mümkün olmayacağı gerçeği ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine alanında yüksek lisanslı elemanlar atanarak öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde desteklenmesi" kararını almıştır. 15. Milli Eğitim Şûrası'nda ayrıca, "ilköğretim okullarında verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine daha gerçekçi olarak yaklaşılması ve gereken önemin verilmesi" kararları da yer almıştır (15. Milli Eğitim Şûrası, 1996: 199-201).

15. Milli Eğitim Şûrası, ülkemizde ilköğretim kurumlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin daha fonksiyonel olarak sunulmasını vurgulamaktadır. İlköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin fonksiyonel olarak sunulması için, bu kademedeki psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları belirlenmelidir. Ersever (1992: 127-132)'e göre daha sağlıklı bireyler yetiştirilmesi için ilköğretimden başlanılarak açık okul sisteminin içerdiği insancıl ve eleştirci eğitim anlayışlarının ve bu sistem içinde yer alan psikolojik danışma ve rehberlik anlayışının kaçınılmaz ve ivedi olarak ülkemize gelmesi ve yerleşmesi gerekmektedir. İlköğretim kurumlarındaki öğrencilerin gereksinimine göre belirlenecek ilköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı, bu hizmetlerin sunulmasını daha işlevsel hale getirebilecektir.

İlköğretimde psikolojik danışma ve rehberlikte, kriz yönelimli, düzeltici, koruyucu ve gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik yaklaşımları uygulandığı görülmektedir. Gelişimsel yaklaşım öğrencilerin beceri ve gereksinimlerini belirleyerek kriz yönelimli, düzeltici ve koruyucu yaklaşımlarla öğrencilere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunmaktadır. Bu bakımdan gelişimsel

psikolojik danışma ve rehberlik yaklaşımı kriz yönelimli, düzeltici ve koruyucu rehberlik yaklaşımlarını reddetmez, bu yaklaşımları öğrencilerin gelişim gereksinimlerinin karşılanmasında yardımcı bir araç gibi görür (Wittmer, 1993: 7).

Günümüzde ilköğretim okullarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde gelişimsel yaklaşım daha çok kabul görmektedir. Gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik yaklaşımında öğrencilerin gelişme gereksinimlerinden hareket edilmekte ve buna göre psikolojik danışma ve rehberlik programları hazırlanmaktadır.

İlkokul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde ilkokul çağı çocukların gelişme gereksinimleri belirlenmesi önemlidir. İlkokul öğrencilerinin gelişme gereksinimleri incelendiğinde 9-12 yaş (ilkokul II. devre: 4. ve 5. sınıf) öğrencilerinin özellikleri 6-9 yaş (ilkokul I. devre: 1., 2. ve 3. sınıf) öğrencilerine göre farklılıklar göstermektedir.

İlkokul II. devre öğrencilerinin problemleri erinlik öncesi dönemin gelişimsel gereksinimlerinin karşılanması ile ilişkilidir. Erinlik öncesi dönemde akademik başarı, değerler sistemini araştırma, başkalarıyla ilişki kurma, soyut düşünme becerisi kazanma, dilin yazılı sembollerini ustaca kullanabilme ve akran gruplarına uyum gibi görevlerin yerine getirilmesindeki güçlükler, problemlere neden olabilmektedir (Baymur, 1984: 58). İlkokul II. devre öğrencileri I. devre öğrencilerine göre duygularının daha çok farkında (Ataç, 1991: 103), bilişsel yetileri gelişmiş (Cüceloğlu, 1991: 349) ve psikososyal gelişimde girişimcilik ile aşağılık duygusu iki uçlu bir boyut olarak daha fazla çatışmaktadır (Öztürk, 1992: 71).

İlkokul II. devre öğrencilerinin gelişme gereksinimleri içersinde olumlu bir benlik kavramı geliştirme de yer almaktadır. Piers (1977: 1)'e göre benlik kavramı Rogers'ın fenomonolojik görüşüne uygun olarak bireyin kendini algılama ve değerlendirme biçimini yansıtan ve nispeten kararlılık gösteren bir benlik tutumudur. İlkokulun II. devresine rastlayan orta çocukluk döneminde geliştirilen benlik kavramı bireyin daha sonraki yaşantılarında sıklıkla kendini

göstermekte ve psikolojik danışmanların üzerinde çalıştıkları bir sorun haline dönüşebilmektedir (Corey, 1991: 109).

Havinghurst 'e göre "kendisi ile ilgili sağlıklı tavırlar ve benlik kavramı oluşturma" 9-12 yaş çağındaki ilkökul II. devre öğrencilerinin gelişimsel ödevlerinden biridir. Amerikan Okul Danışmanları Derneği (ASCA 1989) ilkökul öğrencilerinin gelişimsel gereksinimleri içersinde "benliğe uygun sağlıklı davranışlar geliştirme", "kendini başkalarından ayıran özelliklerin farkında olma" ve "ilgi, yetenek ve potansiyellerinin farkında olma" gibi özellikleri belirlemiştir (Wittmer, 1993: 13-15). İlkokul II. devre öğrencilerinin gelişimsel gereksinimler incelendiğinde benlik kavramı düzeyinin artırılması, ilkökullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin bir işlevi olarak görülebilir.

İlkokul II. devre öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerdeki artışlar benlik kavramı gelişimini de etkilemektedir (Kazancı, 1989: 186). Benlik kavramı düzeyinin artması yalnızca davranışları etkilemeyip, kendisi de bu davranış ve gereksinimlere göre şekillenmektedir (Eisenberg ve Delaney, 1993: 69). İlkokul II. devre öğrencilerinin olumsuz bir benlik kavramı geliştirmeleri problemlerinden kaynaklanacağı gibi bazı problem alanlarını da oluşturabilir. Bu nedenle ilkökul II. devre öğrencilerine sunulacak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde problemlerin azaltılması ile benlik kavramı düzeylerinin artırılmasının birlikte ele alınması kaçınılmazdır.

İlköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ortaöğretime göre farklılıklar göstermektedir. Psikolojik danışma ve rehberliğin temel ilkeleri açısından düşünüldüğünde ilk ve orta öğretim okullarında psikolojik danışma ve rehberlik programları arasında bir fark gözetilmemesi fikri akla gelebilir. Bu düşünce, ilke olarak doğru olmakla beraber, uygulama alanında, her iki okul seviyesindeki psikolojik danışma ve rehberlik programlarının bazı özellikler göstereceği kabul edilebilir (Tan, 1992: 296).

İlköğretim ile ortaöğretim okullarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin farklılaşmasını gerektiren unsurlardan bazıları şöylece özetlenebilir: (1) Öğrencilerin gelişim ve gerçekleştirim ihtiyaçları birbirinden

farklıdır, (2) öğrencilerle kurulan ilişkinin biçimi ve yönü birbirinden farklıdır, (3) öğrencilerin psikolojik gelişim özellikleri önemli ölçüde birbirinden farklıdır. (4) okulların eğitim programları birbirinden farklıdır, (5) okulların örgütsel nitelikleri ayrıdır, (6) psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında kullanılan yöntemler, araçlar ve hizmetlerin alanlara göre tür ve yoğunlukları birbirinden farklıdır (Kepçeoğlu, 1995: 59).

İlkokullarda öğretmenin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleriyle ilgili görevi, çocuğu iyi tanıyan bir kişi olarak danışmana çocuğun gelişimi hakkında bilgileri aktarmak olmalıdır. Danışmanın rolü ise bu bilgileri çocuğu tanıma amacıyla değerlendirme; gelişimi için en uygun koşulları öğretmen ve yöneticilerle işbirliği içinde sağlama; gerektiğinde yönetici ve öğretmenlere müşavirlik hizmetleri verme ve psikolojik danışma hizmetlerinden tüm öğrencilerin yararlanmasını sağlayacak önlemler alma biçiminde gerçekleşmelidir (Aydın, 1990: 40).

Amerikan Okul Danışmanları Derneği (ASCA), ilkokul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevini koordinasyon, müşavirlik ve psikolojik danışma hizmetleri şeklinde belirlemiştir. Amerikan Okul Danışmanları Derneği, psikolojik danışma ve rehberlik programında psikolojik danışma, koordinasyon ve müşavirlik hizmetleriyle birlikte grup rehberliği uygulamalarının da yer almasını önermektedir (Wittmer, 1993 : 11).

Grup rehberliği uygulamaları, psikolojik danışma ve rehberlikte küçük veya geniş gruplarla yapılmaktadır (Wittmer, 1993: 19-20). Grup rehberliğinin öğretimden farklılığı, grup üyeleri arasında daha çok etkileşim fırsatı verilmesi ve küçük gruplarla yapılması ile belirlenir. Cox ve Herr 'e göre, geniş grup öğretimi çevre ile ilgili bilgilerin iletilmesinde etkili olabilirken, grup rehberliği bireyin kendisi hakkında bilgilerin iletilmesi için daha etkili olabilir (Bacanlı, 1995: 85).

Grup rehberliği, öğrencilerin birlikte fikir, duygu, tutum ve davranışlarını araştırdığı kişilik gelişimi ve oluşumu ile ilgili önemli bir yaşantıdır (Myrick, 1993: 35). Grup etkileşiminde öğrenciler problemleri olanın yalnız kendisi olmadığını görerek karamsarlıktan kurtulur, cesaret kazanabilirler.

yalnız kendisi olmadığını görerek karamsarlıktan kurtulur, cesaret kazanabilirler. Grup rehberliğinin kabul edici atmosferinde öğrenciler sorunlarını ifade ederek sorunlarının duygusal yükünden bir ölçüde kurtulabilirler. Böylece, sorunlarının duygusal yükünden kurtulan öğrenciler sorunlarını daha çok kabullenerek azaltabilirler. Grup rehberliği sürecinde öğrenciler kendilerini daha çok fark ederek olumsuz yönlerini düzeltmeye, olumlu yönlerini ise geliştirmeye yönelebilirler (Tan, 1992: 230).

Bazı yazarlar grupla psikolojik danışmanın dışında bir grup rehberliği kavramını kabul etmemektedirler. Bunlara göre grup rehberliği bilgi verme yönünün ağırlıklı olmasından dolayı psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden çok öğretim hizmetleri içinde düşünülmelidir. Grup rehberliğinde grubu oluşturan üyelerin birer danışan, grup liderinin de bir psikolojik danışman gibi fonksiyonda bulunması grup rehberliği ile grupla psikolojik danışma arasındaki ayırımları ortadan kaldıracaktır (Kepçeoğlu, 1995: 205).

Grup rehberliğinin ilkokullarda psikolojik danışma ve rehberlikte etkin olarak kullanılabildiğini belirleyen bazı araştırmalar bulunmaktadır. Gerler (1990), ilkokullarda psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili yapılan araştırmaları incelemiştir. Gerler (1990)'ın yaptığı inceleme sonuçları grup rehberliğinin ilkokullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde etkin olarak kullanılabildiğini göstermektedir. Grup etkinlikleri aynı zamanda ilkokuldaki psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının önemli bir kısmını kapsamaktadır. Morse ve Russel (1989)'ın yaptığı bir araştırmada, ilkokul psikolojik danışmanlarının yerine getirdikleri görevlerinin büyük bir bölümü grup rehberliği veya grup çalışmalarıyla belirlenmektedir.

Okulları bir klinik gibi düşünmeden uzaklaşarak öğretim etkinliklerini destekleyici ve geliştirici mahiyette öğrencilere grup rehberliği ile psikolojik yardımlar sunma psikolojik danışma ve rehberliği daha etkin hale getirebilir.

Küçük gruplar geniş toplumun bir microkosmosudur. Gruplar çeşitli öz geçmişleri, farklı değerleri, görüşleri ve bozuklukları ile birlikte bir çok üyeden oluşmaktadır. Grupta yer alan etkinlikler hayat tecrübeleri ve kazanımlarıdır.

birbirlerine güvenmeyi öğrenir; böylece çeşitli duygularını paylaşarak ayrılırlar (Wittmer, 1993: 73).

Hansen ve Stevic 'e göre grup oyunları ilkökul faaliyetlerinin önemli bir bölümünü kapsar ve böylece, bazı ilkökul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının amaçlarını gerçekleştirmede de doğal araçlar olmaktadır. Grup rehberliğinde önemli olan üyelerin kendilerine özgü durumlarda diğerlerinden yardım alındığının fark edilmesidir. Grup rehberliğinde üyelerin birbirine yardım etmesinin fark edilmesiyle birlikte olumlu gelişimin hızlandırılmasında önemli yaşantılar sağlanmaktadır (Hoose, Pietrofesa ve Carlson, 1973: 17).

Görüldüğü gibi, ileri sürülen görüşler, ilkökullarda grup rehberliği uygulamalarının sunulacak olan psikolojik danışma ve rehberlikte hizmetlerinin etkililiğini artıracığı noktasında toplanmaktadır. Bununla birlikte, ilkökullarda psikolojik danışma ve rehberlik, öğrencilerin gelişimsel gereksinimlerinden hareket etmektedir. İlkokul II. devre öğrencilerinin sosyal ve duygusal gelişim gereksinimlerinden ortaya çıkan problemleri olduğu gibi olumlu bir benlik kavramının geliştirilmesi de gelişimsel gereksinimler içerisinde yer almaktadır. Bu nedenle, ilkökul II. devre öğrencilerinin problemlerinin azaltılması ve benlik kavramı düzeylerinin artırılması, grup rehberliği uygulamaları ile sağlanabilir görünmektedir.

Bu araştırmada, ilkökul II. devre öğrencilerinin problemlerini azaltmaya ve benlik kavramı düzeyini artırmaya yardımcı olmayı amaçlayan bir grup rehberliği programı hazırlanmıştır. Bu grup rehberliğinin ilkökul II. devre öğrencilerinin problemlerini azaltma ve benlik kavramı düzeylerini artırma üzerinde etkili olup olmayacağının araştırılması incelemeye değer bir konu olarak görülmüştür. Bu araştırmanın amacı ise grup rehberliği programının ilkökul II. devre öğrencilerinin problemlerini azaltmada ve benlik kavramı düzeylerini artırmada etkili olup olmadığını ortaya koymaktır.

Problem

Grup rehberliği uygulaması verilen ve verilmeyen ilkokul II. devre öğrencilerinin problemleri ve benlik kavramları arasında anlamlı farklar var mıdır?

Alt Problemler

Yukarıda belirtilen probleme dayalı olarak geliştirilen alt problemler aşağıda sıralanmıştır.

1.0. Grup rehberliği uygulaması, verilen ve verilmeyen ilkokul II. devre öğrencilerinin problemleri arasında anlamlı farklar var mıdır?

1.1. Grup rehberliği uygulaması verilen ve verilmeyen ilkokul II. devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi'nin alt ölçeği olan; Sağlık ve Beden Gelişimi, problem alanı problemleri arasında anlamlı farklar var mıdır?

1.2. Grup rehberliği uygulaması, verilen ve verilmeyen ilkokul II. devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi'nin alt ölçeği olan; Okul Yaşamı, problem alanı problemleri arasında anlamlı farklar var mıdır?

1.3. Grup rehberliği uygulaması, verilen ve verilmeyen ilkokul II. devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi'nin alt ölçeği olan; Aile Yaşamı, problem alanı problemleri arasında anlamlı farklar var mıdır?

1.4. Grup rehberliği uygulaması, verilen ve verilmeyen ilkokul II. devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi'nin alt ölçeği olan; Benlik ve İç Yaşamı, problem alanı problemleri arasında anlamlı farklar var mıdır?

1.5. Grup rehberliği uygulaması, verilen ve verilmeyen ilkokul II. devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi'nin alt ölçeği olan; Gelecek Yaşamı, problem alanı problemleri arasında anlamlı farklar var mıdır?

1.6. Grup rehberliği uygulaması, verilen ve verilmeyen ilkokul II. devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi'nin alt ölçeği olan; Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişkiler Kurma, problem alanı problemleri arasında anlamlı farklar var mıdır?

2.0. Grup rehberliği uygulaması, verilen ve verilmeyen ilkokul II. devre öğrencilerinin benlik kavramı düzeyleri arasında anlamlı farklar var mıdır?

Denenceler

Araştırmanın problemi ve alt problemlerine dayalı olarak geliştirilen denenceler aşağıda sıralanmıştır:

1.0. Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır.

1.1. Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin Sağlık ve Beden Gelişimi problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır.

1.2. Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin Okul Yaşamı problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır.

1.3. Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin Okul Yaşamı problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır.

1.4. Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin Benlik ve İç Yaşamı problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır.

1.5. Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin Gelecek Yaşamı problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır.

1.6. Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişkiler Kurma problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır.

2.0. Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin benlik kavramı düzeyleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerinden anlamlı olarak yüksek olacaktır.

Sayıtlılar

Araştırmanın örneklemini oluşturan ilkokul II. devre öğrencilerinin uygulanan ölçekleri içtenlikle cevaplandırdıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmada öğrencilerin benlik kavramı düzeyleri, Piers ve Harris (1974)'in geliştirdiği, Çataklı ve Öner (1986) tarafından Türk toplumuna uyarlanan Benlik Kavramı Ölçeği ile ölçölmüştür. Öğrencilerin problem düzeyleri ise araştırmacı tarafından geliştirilen İlkokul II. Devre (4. ve 5. sınıf) Öğrencileri Problem Tarama Listesi ile ölçölmüştür. Bu nedenle elde edilen ölçümler bu ölçeklerle ölçölen niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı temel kavramlar aşağıda belirtildiği şekilde tanımlanmıştır:

Benlik: Bireyin davranışları, tutumu, statüsü, görünüşü, başkaları ile ilişkileri, sıkıntıları, mutluluk ve memnuniyetine ilişkin algılamaları ve değerlendirmeleridir (Piers, 1977: 1). Benlik, Rogers'ın fenomonolojik görüşüne uygun olarak bireyin kendini algılaması ve değerlendirmesidir.

Benlik Kavramı: Bireyin kendini algılama ve değerlendirme biçimini yansıtan ve nispeten kararlılık gösteren bir benlik tutumudur (Piers, 1977: 1). Öğrencilerin Benlik Kavramı Ölçeğini cevaplandırırken, davranışlar, entellektüel ve okul statüsü, fiziksel görünüşü ve tutumu, anksiyete, popülarite, mutluluk ve memnuniyet ile ilgili maddelere verdikleri cevapların olumluluğu veya olumsuzluğu benlik kavramını yansıtmaktadır. Örneğin, Benlik Kavramı Ölçeğinde “İyi bir insanım” maddesine “evet” cevabını veren öğrencinin benlik kavramı düzeyi, “hayır” cevabını veren öğrenciye göre yüksek olduğu kabul edilmektedir.

Problem: Öğrencilerin kendilerine uygulanan “Problem Tarama Listesi”nde belirttikleri veya yazılı olarak ifade ettikleri; dertleri, olumsuzlukları, üzüntüleri, gereksinimleri veya tüm şikayetleri olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin davranışlar üzerinde en çok etkili olan böylece gelişimi engelleyen olumsuzluklar problemleridir (Baymur, 1961: 13). Öğrencilerin Problem Tarama Listesini cevaplandırırken, karşılaştığı maddelerden biri kendisini üzüyor ya da rahatsız ediyorsa, o madde öğrenci için problem olarak kabul edilmektedir.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

İlköğretim okullarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yaygınlaşmaması, ilköğretim yönetimi ve öğretmenlerini öğrencilere sunulacak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde yalnız bırakmaktadır. İlköğretim

okullarında görev alacak psikolojik danışmanlar, öğrencilerin gelişimleriyle ilgili karşılaştıkları güçlüklerde öğretmen, yönetici ve ana-babalara yardımcı olabilecektir.

İlkokul öğrencilerinin gelişimsel gereksinimleri ne kadar erken belirlenir ona göre önlem alınırsa eğitime yapılan yatırımdan daha çok fayda sağlanabilir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilkokul yıllarında gelişimsel güçlüklerle başedebilmede öğrencilere yardımlar sunma eğitimin hedeflerini gerçekleştirmede olumlu katkılar sağlayabilecektir. Bu durum, aynı zamanda ilkokul öğrencilerinin en iyi gelişim ve uyum imkanı bularak kişilik bütünlüğüne kavuşmasına yardım edebilir. Öğrencilerin gelişimsel gereksinimlerinin önceden tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması, buna göre öğrenme ortamlarının düzenlenmesi açısından da ilkokullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yararlar sağlayabilir.

İlköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunulurken öğrencilerin gelişimsel gereksinimlerinden hareket edilmektedir. İlkokul öğrencilerinin gelişimsel gereksinimleri incelendiğinde, I. devre ile II. devre öğrencilerinin gelişimsel gereksinimleri farklılıklar göstermektedir. İlkokul II. devre öğrencilerine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, öğrencilerin problemlerini azaltılması ve benlik kavramı düzeylerinin artırılması konularında odaklanır. Bu nedenle, ilkokul II. devre öğrencilerinin problemlerinin azaltılması ve benlik kavramı düzeylerinin artırılmasına yönelik olarak yapılan bu araştırma, psikolojik danışma ve rehberlik alanına katkı getirebilecek ve uygulamalarda yol gösterebilecek niteliktedir.

İlkokul öğrencilerinin benlik kavramlarının gelişimi ve problemlerinin azaltılması ile ilgili olarak ülkemizde yapılan çalışmalar, bu konuda çeşitli ülkelerle kıyaslandığında az sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise ilkokul II. devre öğrencilerinin benlik kavramlarını geliştirmede ve problemlerini azaltmada grup rehberliğinin etkisi sınanmıştır. Bu yönü ile araştırma, ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik alanına önemli katkılar sağlayabilecektir.

Araştırmanın bilimsel literatüre getirebileceği bir başka katkı ise, kullanılan ölçme aracına ilişkindir. Yöntem bölümünde sözü edilen araç “İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi” adını taşımaktadır. Bu araç, araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir problem tarama listesidir. Bu yönü ile araştırma aynı zamanda ilkokullarda psikolojik danışma ve rehberlik alanına bir ölçme aracı ile katkı sağlayabilir.

Ülkemizde psikolojik danışman eğitiminde grupla psikolojik danışma üzerinde yoğunlaşıldığı, grup rehberliğinin ihmal edildiği ve grup rehberliği amacıyla kullanılabilecek materyallerle ilgili kapsamlı bir çalışmanın bulunmadığı ileri sürülmektedir (Erkan, 1995: 1). Araştırmada hazırlanan ilkokul II. devre öğrencilerinin benlik kavramlarını geliştirici ve problemlerini azaltıcı grup rehberliği programı, ilköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların kullanılabilecekleri bir materyali sağlamaktadır. Böylece, ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin ilköğretim düzeyinde de yaygınlaşması açısından araştırma önemli görülmektedir.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilk önce ilkokul öğrencilerinin problemleri ile ilgili olduğu düşünülen bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişim özellikleri kısaca açıklanmış; ilkokul öğrencilerinin problemleri ve benlik kavramı ile ilgili açıklamalara yer verilmiş; daha sonra da konuyla ilgili olarak Ülkemizde ve yurtdışında yapılmış olan bazı araştırmalar özetlenmiştir.

1.0. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Gelişimsel Özellikleri

İlkokulun ikinci devre öğrencilerinin yaşları 9 ile 12 yaş arasında değişmektedir (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1992). Bu dönem öğrencilerinin problemleri onların gelişimsel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. İlkokul II. devre öğrencilerinin problemlerine geçmeden önce onların gelişimsel özelliklerini tanımak gereklidir.

İlkokul II. devre öğrencilerinin gelişimsel özellikleri beden gelişim, bilişsel gelişim ve kişilik gelişimi başlıkları altında incelenmiştir.

1.1. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Beden Gelişimi

Kaplan'a göre okulöncesi dönemde başlayan büyüme hızındaki düşme, on-onbir yaşlarına kadar süregelir. Yedi yaşındaki erkek çocukları ortalama olarak 127 santimetre boyundadır, on yaşlarına geldiklerinde ise boyları 138 santimetre'yi bulur. Bu çağdaki kızlar erkeklerden ortalama 4-5 santimetre daha kısadır (Erden ve Akman, 1995: 40). İlkokul dönemindeki ağırlık artışı da boy uzaması gibi yavaştır. Yedi yaşındaki bir çocuğun ağırlığı ortalama olarak 24 kilogram'dır. İlkokulun son yıllarına doğru kızların ağırlığı yaşlıları olan

erkeklerin ağırlığından fazladır. Çünkü, kızlar erkek çocuklardan daha önce erinlik dönemine girmektedirler. Erinliğin başlangıcında olan 11 yaşında bir kız çocuk 35 kilogram, aynı yaştaki erkek çocuk ise yaklaşık olarak 35.5 kilogram'dır. Oniki, onüç yaşlarında kızların ağırlığı daha fazla artış göstermektedir (Selçuk, 1994: 33).

İlkokulun ilk yıllarında çocukların büyümesinde gittikçe artan bir yavaşlama olmasına karşılık, on yaşlarına doğru vücut biyokimyasındaki farklılaşmalara bağlı olarak, özellikle kız çocuklarındaki ani bir boy artışı yanında, ikincil cinsiyet özelliklerinin de belirmeye başladığı görülür. Erkek çocukları dokuz on yaşlarına kadar kızlardan biraz daha uzun ve daha iri bir bedene sahip olmalarına karşılık ilkokulun son yıllarında kızlardan daha ufak bir görünüme bürünürler. Ancak, kızlardan daha hareketlidirler ve bedensel güce dayanan etkinlikleri daha fazla tercih ederler. Motor yeteneklerde okul öncesi döneme oranla her iki cinsde de gelişme gözlenir. İlkokul çocukları rahatlıkla koşar tırmanır. Paten kayma ve iki tekerlekli bisiklete binme gibi beceriler bu dönemde kolaylıkla kazanılır. Özellikle ilkokulun ilk üç yılında yürüme ve koşma gibi kaba motor kontrolünü gerektiren becerilerin gerçekleştirilmesinde hiçbir sorun olmamasına karşılık, erkek çocukların ince motor kasların koordinasyonunda sorunları vardır. Bu nedenle, çok uzun süreli kalem tutma ve küçük puntolarla yazmayı gerektiren ödev ve okul çalışmaları okula karşı olumsuz bir tutum geliştirilmesine neden olabilir. İlkokulun ikinci yarısına gelindiğinde ise ince motor kasların kontrolü büyük ölçüde başarılıdır. Buna bağlı olarak çocuklar ayrıntılarla uğraşmayı gerektiren işlerden hoşlanmaya başlarlar; el sanatlarına, müzik aletleri çalmaya vb. ilgi artar (Erden ve Akman, 1995: 40-41).

İlkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin hızla gelişen kaslarının egzersize ihtiyacı vardır. Bu bakımdan öğrencilerin açık havada oynamalarına, idman yapmalarına ve seviyelerine uygun çeşitli sportif oyunlar öğrenmelerine imkan verilmelidir. Açık havada egzersizleri ve çeşitli sporlar, çocukların hem bedence daha iyi gelişmeleri, hem sosyal yönden arkadaşları ile daha iyi işbirliği

kurmaları ve birbirleriyle geçim yollarını öğrenmeleri bakımından yararlı olduğu gibi; bu dönemin sonunda önemi artacak olan cinsel gelişim için de sağlıklı bir zemin hazırlar (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1992: 1065).

Yukarıda belirtilen gelişme ihtiyaçlarının karşılanmaması, ilkokul II. devre öğrencilerinin beden gelişimini aksatırken aynı zamanda onların sağlık ve beden gelişimi alanındaki problemlerine kaynaklık etmektedir. İlkokul II. devre öğrencilerinin beden gelişimi problemleri onların kalıtsal özelliklerinden kaynaklandığı gibi çocuğun sağlık ve beden gelişimi alanında kazandığı tutumlarla da ilgilidir. Anne-babanın ve çocuğun eğitimiyle ilgili olan tüm bireylerin çocukları sağlıklı yaşama konusunda aydınlatmaları ve onların sağlık ve beden gelişimi problemlerini azaltacaktır. Bununla birlikte, çocukların yeterli sağlık hizmetlerinden faydalanma imkanları ve bu konuda okulun ve anne-babanın duyarlı olması da çocuğun problemlerini azaltabilecektir.

1.2. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Bilişsel Gelişimi

Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerine ilişkin olarak verdiği yaş dönemleri dikkate alındığında; anaokulu yıllarının (3-6 yaş) işlem öncesi deneme; ilkokul yıllarının (7-11 yaş) somut işlemler dönemine; ortaokul ve lise yıllarının (12-17 yaş) ise soyut işlemler dönemine denk geldiği görülmektedir (Sprinthall ve Sprinthall, 1990: 95-116). Görüldüğü gibi, ilkokul öğrencileri somut işlemler evresinde bulunmaktadırlar. İlkokul II. devre öğrencileri bilişsel gelişim açısından operasyon öncesi dönemden somut operasyon dönemine geçmektedir. Bilişsel gelişim çocuğun akademik yaşantısını etkilemekle beraber sosyal ve duygusal yaşantısını da etkilemektedir.

Operasyon öncesi devreden somut operasyonlar devresine geçen çocuğun bilişsel alanda başardığı değişiklikler üç temel grupta toplanabilir:

1. Çocuk nesnelerin ve olayların renk, biçim, yükseklik gibi dış duyuşsal özelliklerinin baskısından kurtulup, onların kitle, hacim, sayı gibi iç özelliklerini

kavrayabilecek hale gelir. Bu değişiklikler çocuğun cinsiyet anlayışında, sayı kavramının gelişmesinde, mekan ilişkilerini kavramasında kendini gösterir.

2. Okul çağındaki çocuk bir olayı diğer insanın gözüyle görebilmeyi zamanla daha iyi becermeye başlar. Operasyon öncesi devrede çocuğun düşünce tarzını Piaget, ego-merkezli düşünce olarak tanımlar. Ego merkezli olmaktan kurtulup, diğer kişinin gözüyle dünyayı görebilmek çocuğun sosyal ilişkilerinde yeni bir aşamaya yol açar.

3. Çocuk dış dünyadaki nesnelerin yerine kafasında geliştirdiği semboller ve zihinsel operasyonlar aracılığıyla işlem yapmaya başlar. Gördüğü nesneleri sınıflar, sınıflar arasındaki ilişkileri gözler ve dış dünyada bir değişiklik yapmadan kendi zihin dünyasında o yaşı göre oldukça karmaşık zihinsel buluşlara ulaşır (Cüceloğlu, 1991: 353).

İlkokul II. devre öğrencileri somut operasyonlara bağlı bilişsel gelişimle beraber çevresiyle de bir etkileşime girmekte ve kişilik gelişimi ile ilgili problemleri oluşmaktadır. Kişilik gelişiminde bilişsel gelişim farklılıkları, öğrencilerin akademik başarısı, cinsiyet rollerini kazanması, empatik anlayışı geliştirmeye birlikte başkaları ile iyi ilişkiler kurması gibi birçok problemleri oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuklar, yalnızca somut olan bazı mantıki işlemleri kavramaya başlar. Çocuk bilgiyi başka şekle sokarak onu daha ayrıntılı kullanabilmektedir. Bu devrede çocuk sınıflama sistemini kullanarak düzenleme, birleşme ve katılma ve devredebilme gibi karışık mantık fikirlerini yönetebilir (Kazancı, 1989: 38). Bu dönemde korunum ve tersine dönebilirlik kavramları kazanılır ve sembolik zihinsel faaliyetlerden gerçek zihinsel işlemlere geçilir. Somut işlemler dönemindeki bir çocuk, somut olmayan nesne ve durumlar üzerinde akıl yürütemez. Mantıksal işlemleri somut problemlere uygular (Selçuk, 1994: 79). Bireysel farklılıklar nedeniyle ilkokul öğrencilerinin tümünün somut işlemler döneminde olduğu söylenemez. İlkokul dördüncü ve beşinci sınıflara doğru genelde somut işlemler dönemi yoğunluklu olmasına rağmen bazı öğrenciler soyut işlemler dönemine geçmiş hatta bazı öğrenciler de işlem öncesi dönemde bulunabilirler.

Garrod ve Diğerleri, ilkokul öğrencilerinin sınıflara göre bilişsel gelişim düzeylerinde bulunmalarını araştırmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin % 67'si işlem öncesi, % 33'ü somut işlemler döneminde bulunmaktadır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 40'ı işlem öncesi, % 47'si somut işlemler dönemi, % 13'ü soyut işlemler dönemi başlangıcında bulunmaktadır. Beşinci sınıf öğrencilerinin % 72'si soyut işlem döneminin başlangıcında, % 28'i somut işlemler döneminde bulunmaktadır (Erden ve Akman, 1985: 59).

Buraya kadar tartışılanlardan anlaşılabacağı gibi, bireysel değişkenler nedeniyle bilişsel gelişim düzeyi, ilkokul öğrencilerinde farklılıklar göstermektedir. Bilişsel gelişim özellikleri farklılaşan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel özelliklerine bağlı olarak gereksinimleri farklılaşmakta ve bu durum öğrencilerin problemlerinin oluşmasına neden olabilmektedir.

1.3. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Kişilik Gelişimi

Burada, ilkokul II. devre öğrencilerinin kişilik gelişimleri Freud'un Psikoseksüel gelişim dönemleri, Erikson'un Psikososyal gelişim dönemleri, Kohlberg'in ahlaki gelişim dönemleri başlıkları altında kısaca incelenmiştir. Benlik kavramı ile ilgili kuramsal açıklamalarda ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin benlik gelişimi daha önce açıklandığı için burada tekrar değinilmeyecektir.

1.3.1. İlkokul II.Devre Öğrencilerinin Psikoseksüel Gelişimi. - Freud'a göre yeni doğmuş bebekler farklı aşamalardan geçerek kişiliklerini geliştirirler. Freud bu aşamaları, "psikoseksüel gelişim dönemleri" olarak adlandırır. Kişilik gelişimi beş dönem içinde kendini gösterir. Ancak Freud, yaşamın ilk altı yılına denk gelen gelişim dönemlerinde geçirilen yaşantıların önemini vurgulayarak, o dönemlerde geçirilen yaşantıların izlerinin hiçbir zaman tümüyle yok olmadığını ve yetişkinlik yıllarında da davranışları

etkilemeye devam ettiğini öne sürmektedir (Öztürk 1992: 61-77). Freud, doğumdan altı yıla kadar başlıca gelişim dönemlerini oral evre (doğumdan sekiz ay'a kadar), anal evre (bir ve üç buçuk yaş arası), ve fallik evre (üç-yedi yaş arası) şeklinde adlandırmıştır. Oral evre boyunca bebeğin beslenmesi ile duyguları arasında bir ilişki vardır. Bu dönemdeki etkilenmeler, çocuğun ileride bağımlılık ve güven duygularını etkilemektedir. Anal evrede bağımsızlık duygusu tuvalet eğitimi ile şekillenmekte ve çocuğun ilerideki duygularını etkilemektedir. Fallik evrede seksüel kimlik kazanılarak çocuğun ileride oluşturacağı kişiliğini belirlemektedir. Freud oral, anal ve fallik evrenin bütünleştiği ve yeni öğelerle birleştiği 6 ile 12 yaş arasını gizil dönem olarak adlandırmaktadır. Ergenlik dönemine geçişle genital dönem başlamaktadır. Bu evrede psikoseksüel gelişim evrelerini tümü yaşantılarla bütünleştirilerek kişilik belirlenmektedir (Sprinthall ve Sprinthall, 1990: 137).

İlkokul çağı olan 6-12 yaş evresi psikoseksüel gelişime göre gizil evre olarak adlandırılmaktadır. Bu evrede kişiliğin başlıca yapıları olan id, ego ve superego biçimlenmekte ve bu alt sistemler birbirleriyle ilişkilenebilmektedir. Gizil evrede bebeklik seksüel ilgilerinin yerine yeni ilgiler yer almaktadır. Sosyalleşme bu evrede çocuğun genel ilgi alanlarını belirlemektedir. Seksüel dürtüler bastırılarak okul aktiviteleri, hobiler, sporlar ve aynı cinsle arkadaşlıklar temel ilgi alanlarını oluşturur. Bu dönemin başlıca özelliği narsistik yönelim veya ben merkezci ilişkilerle belirlenir. Çocuklar bu dönemde dış dünya ile ilişki kurmakla beraber kendi iç dünyalarıyla da ilgilenirler. Orta çocukluk şeklinde de adlandırılan bu dönem erinliğe bir hazırlık dönemidir (Corey, 1991: 109).

Kohlberg, ilkokul çocuklarının kendi cinsiyetlerinin sürekliliğini keşfettiklerini ve eşcinsel grup içinde seks rollerini öğrenmeye başladıklarını ileri sürer. Freud'un kuramını izleyen psikologlar cinsiyet rollerini kazanmayı örtük cinsiyet dürtüsüyle açıklarlar. Psikanalistlere göre cinsel dürtü ilkokul devresinde örtük bir biçimde gelişir ve davranışta kendini göstermez (Cüceloğlu, 1991: 358). Örtülü dönem sağlıklı bir şekilde geçirilmezse, çocuk içsel dürtülerinin denetimini sağlayamamakta ve enerjisini yanlış yöne kanalize etmekte; ya da

dürtülerini aşırı denetim altına alarak kişiliğin gelişimini engellemekte ve obsesif karakter yapısına sahip olabilmektedir (Geçtan, 1980: 36). Hurlock'a göre ilkokul çocukları, cinsler, üreme organları, çocuğun ana karnında nasıl büyüdüğü, nasıl doğduğu, cinsel ilişkiler, ananın ve babanın bundaki rolü hakkında daha çok bilgi edinme merakı içindedirler (Başaran, 1982: 121). İlkokul çocuklarına cinsel eğitim verildiği takdirde çocuk, erinlik devresini, daha sonra ergenlik dönemini kolay ve seksüel sorunları olmadan atlatır (Ataç, 1991: 270).

1.3.2. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Psikososyal Gelişimi. – Erikson'a göre kişilik gelişimi dönemleri, temellerinin biyolojik olarak belirlendiği hiyerarşik bir sıra içinde ortaya çıkmaktadır. Kişiliğin oluşmasında olgunlaşma ile birlikte geçirilen yaşantıların etkisi de büyük olmaktadır. Yaşamı boyunca birey, gelişim dönemlerinin her birinde, o gelişim dönemine has bir karmaşa ile yüz yüze gelir. Birey bu karmaşanın üstesinden gelecek olursa, benliğine yeni bir özellik kazandırarak, bir sonraki döneme daha güçlenmiş olarak geçer. Psikososyal gelişim dönemleri olarak adlandırılan kişilik gelişim dönemleri içinde yaşanan karmaşalar şöyle sıralanabilir (Sprinthall ve Sprinthal, 1990: 141-153).

Temel güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş),

Özerkliğe karşı kuşku ve utanç (2-6 yaş),

Girişimciliğe karşı suçluluk (4-6 yaş),

Çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu (7-11 yaş),

Kimliğe karşı kimlik bocalaması (12-17 yaş),

Yakınlığa karşı uzaklık (ilk yetişkinlik dönemi),

Üreticiliğe karşı durgunluk (yetişkinlik dönemi),

Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (olgunluk dönemi) (Erden ve Akman, 1995: 77).

Yukarıda da görüldüğü gibi, ilkokul II. devre öğrencilerinin psikososyal gelişim özelliği “çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu” karmaşası ile belirlenmektedir. Çalışma, ilkokul öğrencisinin okulda öğrenmesi gereken becerileri kazanabilmesi gereken çabayı ifade eder; aşağılık duygusu çocuğun

başarısız olduğu zaman kendisini nasıl algılayacağını belirtir (Cüceloğlu, 1991: 358). Altı ile on iki yaş arası çocuklar bir şeyi yapıp bitirirken gösterdikleri sebat veya ısrarın sonucunda işi tam olarak yapmanın zevkine varırlar, sebatla bir işin sonucu arasındaki ilişkiyi görmeye başlarlar. Çocuklar etraflarındaki fiziki çevreyi somut eşyalarla anlayıp çözümlemeye başlarlar. Oyun giderek eskisi gibi zevk vermez; zihnen ve bedenen bir şeyi yapmak, tam olarak yapmak daha çok zevk verir; devamlı bir gayret ve iş yapıcılık davranışları göstermek isterler. Artık bir şeyler yaparak başkalarının takdirini kazanmayı ve kabul edilmeyi öğrenirler (Kazancı, 1989: 57).

İlkokul çağılarına tekabül eden bu dönemde, çocuk bir şeyler üretmek ve başarılı olmak için çalışmaktadır; çünkü elde ettiği başarılar neticesinde takdir ve kabul edilmeyi beklemektedir. Bu dönemdeki çocuk eğer çevresinden destek görürse daha fazla çalışmaya ve başarılı olmaya yönelmektedir. Aksi halde, yaptıklarının değersiz olduğuna inanmakta ve aşağılık duygusuna kapılmaktadır. Yetersizlik ve aşağılık duygusu geliştiren çocuk, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuramamakta ve uyum gücünü çekmektedir (Selçuk, 1994: 58).

1.3.3.İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Ahlak Gelişimi. - Ahlak gelişimi ile ilgili ilk açıklamalar psikoanalitik yaklaşımda superego'nun gelişmesiyle ilgili Freud'un açıklamaları ile görülmektedir. Piaget, ahlak gelişimini 11 yaşlarına kadar süren dışa bağımlı ahlaki yargılar dönemi ve 11 yaş sonrası özerk ahlaki yargı dönemi şeklinde açıklamıştır. Kohlberg, ahlak gelişimini gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olmak üzere üç düzey içinde ele almıştır. Gelenek öncesi düzeyde temel olan, bireyin kendi gereksinimlerini doyurma yönünde davranmasıdır. Geleneksel düzeyde birey için önemli olan toplumsal beklentilere uygun davranmaktır. Gelenek sonrası düzeyde ise, birey kendi özerk değerler sistemini geliştirerek, insan haklarını gözetken yargılarda bulunmak ve davranmak eğilimindedir (Erden ve Akman, 1995: 117). Gelenek öncesi düzey 0-7 yaşı kapsamakta ve kendi içinde "bağımlı" ve "bireycilik ve çıkara dayalı alışveriş" şeklinde adlandırılan iki evreye ayrılmaktadır. Geleneksel düzey 7-11 yaş arasını kapsamakta ve kendi içinde

“karşılıklı kişiler arası beklentiler, bağlılık ve kişiler arası uyum” ve “sosyal sistem ve vicdan” şeklinde adlandırılan iki evreye ayrılmaktadır. Gelenek sonrası düzey 11 yaş ve sonrasını kapsamakta ve “sosyal anlaşma” ve “evrensel ahlak ilkeleri” gibi iki evreye ayrılmaktadır (Kazancı, 1989: 67-70; Selçuk, 1994: 82-86). Geleneksel ahlak basamağının sosyal sistem ve vicdan evresindeki birey, toplum düzenini korumayı ve toplumun refahını düşünmeyi kendisine hedef edinir. Çok özel durumlar hariç kanunlara riayet eder. Birey toplumdaki insanların davranışlarını düzenleyen geniş bir sosyal sistem olduğunun farkındadır. Sistemin işleyişini korumak, herkes aynı şeyi yaparsa kaygısı, benlik saygısı ve vicdani sorumluluk bireyi doğru davranmaya yönelten nedenlerdir (Selçuk, 1994: 84).

Sprinthall ve Sprinthall ve Truiel’in yaptıkları araştırmalara göre ahlak gelişimi belirli bir yaş sınırlanamamakta, ancak yukarda belirlenen yaş düzeylerindeki bilişsel gelişim düzeyleriyle bireyler, bu ahlak gelişim basamaklarına ulaşabilecek potansiyele sahip olmaktadır; ayrıca yetişkinlerin tümünün gelenek sonrası ahlak gelişimi düzeyine çıkmasının mümkün olmadığı belirtilmektedir (Erden ve Akman 1995: 114).

Somut işlemler döneminde bulunan ilkökul II. devre öğrencileri bilişsel gelişim özelliklerine göre ahlaki değerlendirmelerde bulunmaktadır. İlkokul II. devre öğrencileri Piaget’nin ahlak gelişimi kuramına göre dışa bağlı dönemde bulunmaktadır ve henüz değerler sisteme oluşturmamışlardır. Öğrencilerin değerler sistemi oluşturması erinlik ve ergenlik dönemi boyunca devam edecektir. İlkokul II. Devre öğrencilerinin değerlerle ilgili dışa bağlı dönemde olması ve içinde bulunduğu grubun beklentileri ile toplumun beklentilerini ayırt etmedeki güçlüklerle sosyal ve duygusal problemlerini oluşturabilecektir. Erden ve Akman (1995: 116)’e göre ilkökul öğrencilerinin ahlak gelişimi problemleri şöyle sıralanmaktadır:

1. Değerler sistemini geliştirmeme ile ilgili olarak bazı durumlarda dürüst olabildikleri gibi korkup, bocaladıklarında doğruyu söylemekten kaçınma,

2. Soyut işlemleri henüz gerçekleştirememesi nedeniyle değerlerle ilgili ilke ve kavramları anlamakta güçlük çekme.

Yukarıda ahlak gelişimi ile ilgili verilen yaş dağılımlarına göre ilkökul öğrencileri geleneksel düzey ahlak gelişimi basamağında bulunmaktadır. İlkokul II. devre öğrencileri ise geleneksel düzeyin ikinci evresi olan “sosyal sistem ve vicdan” evresinde bulunmaktadır.

2.0. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemleri

İlkokullarda öğrencilere psikolojik yardım sunulurken, onların gelişimsel ödevleri göz önünde bulundurulmaktadır. Gelişimsel ödevler, insan hayatının belli bir döneminde ortaya çıkan öyle bir ödevdir ki bunun başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi onu mutlu kılar ve ödevlerinde de başarılı olmasını kolaylaştırır. Gelişimsel ödevler bazen fizyolojik olgunlaşmanın, bazen sosyal beklentilerin, bazen de kişinin istek ve emellerinin bir sonucu olarak; çoğu zaman ise bu her üç etmenin birleşik etkisiyle oluşur (Baymur, 1984: 52).

Psikolojik danışma ve rehberlik bireyi mutlu kılmayı esas alarak, gelişimsel ödevlerin başarılmasına yardım sağlamaktadır. Havighurst, ilkökul çağına rastlayan 6-11 yaş dönemini orta çocukluk olarak tanımlamakta ve gelişimsel ödevlerini aşağıdaki gibi belirlemektedir.

1. Oynadıkları oyunlar için gerekli fiziksel becerileri öğrenme.
2. Kendisi ile ilgili sağlıklı tavırlar ve benlik kavramı duyumları oluşturma.
3. Ev dışındaki akran grupları arasına katılmayı öğrenme.
4. Sabır ve hoşgörü becerilerini öğrenme.
5. Kız ve erkeklerin cinsiyetlerine uygun sosyal rollerini öğrenmeleri.
6. Okuma, yazma ve aritmetik işlemleri için temel becerileri geliştirme.
7. Günlük yaşantılar için gerekli kavramları geliştirme.
8. Vicdan, ahlak ve bir değerler ölçeği geliştirme.
9. Kişisel bağımsızlık kazanma.

10 .Model alma ve deneyim yolu ile sosyal grup veya kurumlara göre davranışlar geliştirme (Wittmer, 1993: 23).

Gelişimsel ödevlerin başarılması bireyi mutlu kıldığı gibi eğer başarısızlık söz konusu ise problemler oluşacaktır. İlkokul öğrencilerinin problemleri ise gelişimsel ödevlerin başarılması ile ilişkilidir.

Orta çocukluk döneminde meydana gelen problemler psikolojik danışmanların uğraştıkları daha sonraki problemlerde sıklıkla kendini göstermektedir. Orta çocukluk dönemi boyunca ortaya çıkabilecek problemlerden bazıları aşağıdaki gibidir (Corey, 1991: 109).

1. Olumsuz bir benlik kavramı.
2. Öğrenme ile ilişkili yetersizlik duygusu.
3. Sosyal ilişkiler kurmada aşağılık duygusu.
4. Değerler karmaşası.
5. Cinsel rol kimliğinde karışıklık.
6. Yetenekleri ile ilgili yeni girişimlerde bulunmada isteksizlik.
7. Kişisel girişimlerde eksiklik.
8. Bağımlılık.

İlkokul öğrencilerini kapsayan orta çocukluk döneminde meydana gelen bu problemler kalıcı olabilmekte ve daha sonraki yaşam evrelerini etkileyebilmektedir. İlkokullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yer alması orta çocukluk döneminde meydana gelen problemlerin daha sonraki yaşam evrelerini olumsuz yönden etkilemesini engelleyebilecektir.

Sonuç olarak, ilkokul II. devre öğrencileri erinlik dönemine geçme aşamasında olduklarından orta çocukluk problemlerini yoğun yaşamaktadırlar.

3.0.İlkokul Öğrencilerinin Problemleri ile İlgili Yurt Dışında ve Ülkemizde Yapılan Bazı Araştırmalar

Bireylerin gelişme dönemlerinde karşılaştıkları güçlükler onlar için problem oluşturmaktadır. Sağlıklı bir ruhsal yapının kazanılması, bireylerin karşılaştıkları problemleri çözebilmesiyle ilişkilidir. İlkokul öğrencileri de gelişme dönemlerine özgü bazı güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu araştırmayla ilişkili olarak ülkemizde ve yurt dışında ilkokul öğrencilerinin problemleri ile ilgili yapılan bazı araştırmaları şöyle özetlemek mümkündür:

3.1. İlkokul Öğrencilerinin Problemleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Lokken (1981), grupla psikolojik danışmanın yaş ve vücut yapısına göre aşırı kilolu ilkokul öğrencilerini zayıflatmada etkilerini sınamıştır. Araştırmada öğrencilere zayıflama programı verilmiş ve grup oturumlarında verilen programın uygulamaları tartışılmıştır. Araştırmada uygulanan programdan ebeveynler ve öğretmenler de haberdar edilmiş, programın uygulanması için bilgilendirilmişler ve yardımları istenmiştir. Araştırma bulgularına göre zayıflama programının uygulanmasında grupla psikolojik danışmanın önemli derecede etkili olduğu bulunmuştur.

Cobb ve Richards (1983), sınıf atmosferinin ve yapısının iyileştirilmesi programının ilkokul öğrencilerinin davranış problemlerini azaltmadaki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada etkisi incelenen programda, öğretmenlerle grup rehberliği, küçük gruplarla psikolojik danışma ve müşavirlik hizmetler sunulmuştur. Araştırma bulguları, öğretmenlerle yapılan müşavirlik uygulamalarının ilkokul öğrencilerinin davranış problemlerini azaltmada diğer uygulamalara göre önemli derecede etkili olduğunu göstermektedir.

Alan ve Anderson (1986), sınıf rehberliği yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin gelişimsel krizlerinin azaltılmasındaki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada uygulanan grup rehberliğinde öğrencilere krizleri ile baş edebilmelerinde beceriler geliştirme yardımı yapılmıştır. Grup rehberliğinde öğrencilerin krizleri tartışılarak, daha çok kendilerinin farkında olmalarında yardımcı olunmuştur. Araştırma bulguları, sınıf rehberlik yaklaşımının öğrencilerin krizleri ile baş edebilme becerilerini önemli derecede artırdığını göstermektedir.

Shelby (1986), ilkökulda sosyal ve duygusal yönden uyumsuz öğrencilerle normal öğrenciler arasında ortak olumlu tutumların geliştirilmesini araştırmıştır. Araştırmada, iki türlü uygulama yapılmıştır. Bunlardan birincisi, sosyal ve duygusal yönden uyumsuz öğrencilere sosyal davranış becerilerini öğretmek; ikincisi ise kazanılan sosyal beceriler ile sosyal ve duygusal yönden uyumsuz öğrencilerle normal öğrenciler arasında olumlu davranışları geliştirmektir. Araştırmaya ilkökul üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı ve dokuzuncu sınıfların her birinden iki öğretmen ve dokuz sosyal ve duygusal yönden uyumsuz öğrenci katılmış ve normal sınıf içersinde 134 kişilik homojen bir grup oluşturulmuştur. Araştırmada öğretmen ve öğrencilere okuma materyalleri verilmiş ve daha önceden araştırma amaçlarına uygun hazırlanmış beş bölümlük bir video film gösterilmiştir. Sınıf öğretmenlerine verilen okuma materyalleri ve eğitimle öğrencilerinin etkinliklerinin daha çok farkında olmaları sağlanmıştır. Araştırmada, öğrencilere video film gösterilirken aynı zamanda dört bölümlük bir beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmada veriler, Öğretmen Gözlem Raporu, Öğretmen Değerlendirme Formu ve Sosyometri ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre sosyal ve duygusal sorunlu öğrenciler ile normal öğrencilerin olumlu davranışlarında ortak bir artış belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırma sonuçları, öğretmenlerin araştırmanın uygulama bölümünde öğrencileri ile geçirdikleri yaşantılardan birçok olumlu öğretmen tutumu kazandığını göstermektedir.

Bruckner ve Thompson (1987), A.B.D.'de ilkokullarda uygulanan gelişimsel grup rehberliğinin etkilerini incelemişlerdir. Bruckner ve Thompson araştırmasında haftalık grup rehberliği oturumlarının danışmanlar tarafından nasıl düzenlendiğini ve öğrencilerin olumlu tepkilerinin nasıl geliştirildiğini belirlemişlerdir. Araştırma bulguları, grup rehberliği programlarının ilkokul öğrencilerinin davranışlarında değişiklikler sağlamada etkili olduğunu göstermektedir.

Bundy ve Boser (1987), anne babası çalışan çocukların evde yalnız kalmalarının verdiği olumsuz durumların azaltılmasında grup rehberliğinin etkilerini incelemişlerdir. Araştırma, ilkokul beşinci ve altıncı sınıftan 115 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada uygulanan grup rehberliği, evde yalnız kalındığında yaşanan olumsuz durumlarla baş edebilme stratejilerinin kazandırılmasını içermektedir. Grup rehberliğinde tartışma yöntemi ile öğrencilerin yaşadıkları olumsuz durumlar belirlenmiş ve bu durumların azaltılmasına ilişkin becerilerin kazandırılmasına çalışılmıştır. Araştırmada grup rehberliği haftada bir oturumlarla 6 haftada tamamlanmıştır. Araştırmada veriler öğrencilerle görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları, evde yalnız kalındığında yaşanan olumsuz durumların azaltılmasında grup rehberliği programının önemli derecede etkili olduğunu göstermektedir.

Hett ve Rose (1991), anne babaları boşanmış 6-12 yaş grubu çocuklar üzerinde grupla psikolojik danışmanın etkilerini incelemişlerdir. Araştırma bulguları grupla psikolojik danışmanın anne babası boşanmış çocuklar üzerinde motivasyonu artırmada, kişilik ve okul problemlerini azaltmada etkili, ancak anksiyete ve özsaygı üzerinde önemli derecede etkisi olmadığını göstermektedir.

Campbell (1991), akademik bakımdan motivasyon düzeyi düşük öğrenciler üzerinde grup rehberliğinin etkilerini incelemiştir. Araştırmada grup rehberliği sınıfça ve küçük gruplar şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmada uygulanan grup rehberliğinde hayallere yol gösterme, davranışlar üzerinde odaklaşabilme, olumlu ifadelerde artış ve gözünde canlandırma teknikleri

kullanılmıştır. Araştırma bulguları grup rehberliğinin akademik bakımdan motivasyon düzeyini yükselttiğini göstermektedir.

Rosenbaum (1992), alkolik ebeveynleri olan ilkököl çocuklarının aile problemleri ile baş edebilmelerinde grupla psikolojik danışmanın etkilerini sınamıştır. Araştırmada haftada bir kez düzenlenen oturumlarda çocuklara baş edebilme mekanizmaları öğretilmiş ve problemlerinin çözümünde onlara destek sağlanmıştır. Araştırmada gruplar 10 ile 15 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Öğretmen Gözlem Formu ve Öğrenci Kendini Değerlendirme Soru Listesi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, grupla psikolojik danışmaya katılan öğrenciler, katılmayanlara göre problemleri hakkında daha çok bilgi sahibi oldukları, sorunlarında arkadaşlarında daha çok yardım istedikleri ve kendilerini değerlendirmede olumlu yönde artışlar olduğu şeklindedir.

Rhone (1992), ergenlerde olumsuz davranışların iyileştirilmesinde grup rehberliğinin etkisini incelemiştir. Araştırma aile problemleri, sosyal ilişkilerde bozukluk, hırsızlık, sözel ve fiziksel saldırganlık, kurallara uymama gibi özelliklerle belirlenen 55 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada grup rehberliği haftada bir oturum olmak üzere, 12 hafta süreyle uygulanmıştır. Araştırma için geliştirilen grup rehberliğinin içeriğini; benlik saygısı, rol modelleri, karakter yapılanması ve uygun davranışlar konuları oluşturmuştur. Araştırmada veriler, öğretmen ve öğrencilerle görüşme yöntemi ile birlikte Davranış Soru Listesi, Gereksinimleri Belirleme Ölçeği, Kendini Değerlendirme Ölçeği araçlarıyla toplanmıştır

Bonras ve Servera (1992), bilişsel eğitim programları ile ataklığın azaltılması ve başarı problemlerinin ilişkilerini araştırmışlardır. Araştırma üç gruba ayrılan toplam 63 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 21 öğrenciye Benlik Yapılama Eğitimi, 21 öğrenciye Problem Çözme Eğitimi verilmiş ve 21 öğrenci ise kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Benlik Yapılama ve Problem Çözme Eğitimi gruplarına katılan öğrencilerin, katılmayanlara göre atak davranışlarında ve başarı problemlerinde

önemli derecede azalma olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, ayrıca atak davranışların azalması ile başarı problemlerinin azalması arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar atak davranışların azaltılmasının, başarı problemlerinin azaltılmasına göre daha uzun bir süre aldığını belirtmektedirler.

Bethesda (1993), astım hastalığı bulunan ilkökul öğrencilerinin problemlerinin azaltılmasında grup rehberliğinin etkilerini sınamıştır. Araştırmada öğrencilere, ebeveynlere ve öğretmenlere astım hastalığı ve oluşturacağı problemleri gidermeyle ilgili bilgiler verilmiş; var olan ilgili problemler tartışılmıştır. Araştırma sonuçları grup rehberliği uygulamalarının astım hastalığı bulunan öğrencilerin rahatsızlıkları ile ilgili problemlerini azalttığını göstermektedir.

Ronen (1994), ilkökul öğrencilerinin kendini kontrol edebilme becerilerini geliştirmede grup rehberliğinin etkililiğini sınamıştır. Araştırma için geliştirilen program öğrencilerin kendini kontrol edebilmeleri için gerekli becerileri içermektedir. Araştırmada, öğrencilere kendini kontrol becerileri öğretilmiş ve bunları uygulamaları için ödevler verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Gözlem Formu ve Arkadaş Grubu Soru Listesi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, programa katılan öğrencilerin, kendini kontrol becerilerinde katılmayanlara göre önemli derecede gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur.

Pryor (1994), ilkökul öğrencilerinin yetişkinlerle ve yaşıtları ile sosyal etkileşimlerini geliştirme programının etkilerini sınamıştır. Araştırmaya uygulayıcı olarak 20 ilkökul öğretmeni katılmış ve bu öğretmenlere araştırma programı uygulama eğitimi verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilere grup rehberliği yaklaşımı ile yetişkin ve yaşıtlarla sosyal etkileşimi geliştirme programını uygulamışlardır. Araştırma, yaşıtları ve yetişkinler ile sosyal becerilerinde uyumsuzluğu belirlenen 237 ilkökul öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Davranış Değerlendirme Anketi, Arkadaş Grubu Davranış Değerlendirme Anketi ve Ebeveyn Davranış Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Araştırma bulguları,

programda uygulanan model gösterme ve öğretim stratejileri tekniklerinin, öğrencilerin çatışmalarını önemli derecede azalttığı, yetişkinler ve yaşlıları ile sosyal becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Ring (1994), ilkokul öğrencilerinin gelecekle ilgili algıladıkları inançlarını incelemiştir. Araştırmada veriler Tennessee ilkokullarında öğrenim gören 200 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin gelecekle ilgili düşünceleri; kendi kişisel geleceklerini, yaşadıkları toplumda olabilecek ve dünyada gelecekte olabilecek değişiklikleri nasıl algıladıkları boyutlarında incelenmiştir. Öğrencilerin kendi gelecekleri ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, büyük bir çoğunluğu gelecekte Tennessee’de yaşamak ve üniversiteden sonra taşıma hizmetlerinde veya halk hizmetleri ile ilgili mesleklerde çalışmak istemektedirler. Öğrenciler, gelecekte anne babalarından daha zengin olmak istemekte ve teknolojik gelişmelere göre hayatlarını daha rahat geçirmek istemektedirler. Öğrencilerini gelecekle ilgili çoğunlukla korkuları birileri tarafından saldırıya uğramak veya öldürülmek olmaktadır. Araştırma, çocukların toplumları ile ilgili gelecek kaygılarını çoğunlukla uyuşturucu madde yaygınlığı, evsizlik, işsizlik, yoksulluk ve şiddet olaylarının artması şeklinde ortaya koymaktadır. Çocuklar toplumları ile olduğu gibi dünyanın geleceği ile de olumsuz duygular içersindedirler. Çocuklar, gelecekte dünyanın çok büyük felâketlerle karşılaşacağına çoğunlukla inanmaktadırlar.

Court ve Arkadaşları (1995), sosyal beceri eğitimine göre ilkokul öğrencilerinin davranışlarının geliştirilmesini araştırmışlardır. Uygulanan programda öğrencilerin fiziksel ve sözel saldırganlıklarının azaltılması amaçlanmıştır. Araştırma, ilkokul ikinci, üçüncü ve altıncı sınıflarda düşük ve orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen Anekdot Raporu, Davranış Gözlem Soru Listesi, ve Öğrenci Anketi kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan programda ortak problemlerin çözülmesi, karmaşaların yeniden çözümlenmesi eğitimi programları, yol gösterme ve rehberlik yapma yaklaşımları ile birlikte

uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler uygulanan programlardan önemli derecede etkilenmiş ve sosyal becerilerini geliştirmişlerdir.

Williams (1995), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kişiler arası ilişkilerini geliştirmede hazırladığı sosyal becerileri geliştirme programının etkilerini sınamıştır. Araştırma düşük sosyoekonomik düzeyde sosyal beceri eksikliği içinde bulunan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada grup uygulamasının staretajilerini çatışmaların yeniden çözülmesi ve karakter eğitimi teknikleri oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, uygulamaya katılan öğrencilerin, katılmayanlara göre önemli derecede paylaşmayı, empatik anlayışı ve problemlerini uygun bir biçimde çözmeyi geliştirdiklerini ve uyumsuz davranışlarını azalttıklarını göstermektedir.

3.2. İlkokul Öğrencilerinin Problemleri ile İlgili Ülkemizde Yapılan Bazı Araştırmalar

Ülkemizde ilkokul öğrencilerinin problemleri ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerine yönelik araştırmalar daha çok özürlü olma, akademik başarı ve ilkokul öğretim programları ve yöntemleri konusunda yoğunlaşmaktadır. Aşağıda, bu araştırma ile kısmen de olsa ilgili görülen bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Bu araştırmaya benzer olarak Eşrefi (1978), ortaokul öğrencilerinin problemlerini azaltmada grup rehberliğinin etkisini araştırmıştır. Araştırma, Ankara-İran ortaokuluna devam eden 31 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Problem Tarama Listesi “O” Takımı kullanılmış ve deney grubu üzerinde 10 oturum süreli grup rehberliği programı uygulanmıştır. Araştırmada grup rehberliği uygulamalarının bitmesinden sonra uygulanan tekrar ölçümlerin sonucu ön ölçümlerle karşılaştırılarak aradaki farklılıklar araştırılmıştır. Araştırma bulguları, grup rehberliği uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin problemlerini azaltmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sözkonusu araştırma bulgularına göre, grup rehberliği uygulaması

ortaokul öğrencilerinin problemlerini azaltmada etkili olduğu problem alanları çoktan aza doğru; Okul Yaşamı, Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma, Benlik ve İç Yaşam, Kız-Erkek Arkadaşlığı, Sağlık ve Beden Gelişimi ve Aile Yaşamı. şeklinde sıralanmaktadır:

Özdoğan (1982), dokuz yaş çocuklarında davranış bozukluklarının çevresel nedenlerini araştırmıştır. Araştırmada, Ankara İli Merkez ilkokullarından tesadüfi örnekleme yöntemi ile saptanan 8 ilkokulda 9 yaşındaki 67 kız ve 65 erkek olmak üzere toplam 132 ilkokul öğrencisi, davranış bozukluklarının sıklığı ve bunların çevresel nedenleri bakımından incelenmiştir. Araştırmada, ana-baba ile bireysel olarak okulda ya da evde görüşülmüş ve anket uygulanmıştır. Öğrencilere okulun kütüphanesinde ya da lâboratuvarında bireysel olarak Çocuk Algı Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre şu bulgular elde edilmiştir. Sık hastalanan bedence duyarlı çocuklar, bedenlen sağlıklı çocuklara oranla daha fazla davranış bozukluğu göstermektedirler. Alt sosyo-ekonomik gruba ait çocuklar üst sosyo-ekonomik gruba ait çocuklara oranla daha fazla davranış bozukluğu göstermektedirler. Doğumları anneleri tarafından bir suç, bir ceza olarak algılanan çocuklarda davranış bozuklukları, doğumları istenen ve planlanmış çocuklara oranla daha fazla görülmektedir. Aşırı disiplinli bir temizlik eğitimi çocukta davranış bozukluğuna neden olmaktadır. İnatçılık döneminde inatçılığına karşı gelinen çocukların inatçılığına karşı gelinmeyen çocuklara oranla daha fazla davranış bozukluğu gösterdikleri saptanmıştır. Sert ve baskılı bir eğitim uygulayan ana babaların çocuklarında serbest eğitim uygulayan ana babaların çocuklarına oranla daha fazla davranış bozukluğu görülmüştür. Çocuğun eğitiminde görüş birliği olmayan ana babaların çocukları, görüş birliği olan ana babaların çocuklarına oranla daha fazla davranış bozukluğu göstermektedir. Bunlarla birlikte araştırma bulguları, sevgisiz ve hoşgörüsüz yetişen ebeveynlerin çocukları, sevgi ve hoşgörü ile yetişen ebeveynlerin çocuklarına oranla daha fazla davranış bozukluğu gösterdiğini ortaya koymuştur.

Özdoğan (1982)'ın dokuz yaş çocuklarında davranış bozukluklarının çevresel nedenlerini incelediği araştırmanın bulguları, sık hastalanan ve bedence

duyarlı çocukların, sağlıklı çocuklara göre daha çok davranış bozuklukları gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, ilkokullarda psikolojik danışma ve rehberlikte sağlık ve beden gelişimi problemlerinin azaltılması önemli görülmektedir.

Aydın (1985), sosyal başarı eğitimi ile sosyal beceri eğitiminin çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasına etkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamına 4. ve 5. sınıfta öğrenim gören 233'ü kız ve 239'u erkek olmak üzere toplam 472 ilkokul öğrencisi alınmıştır. Araştırmada, öğrenilmiş çaresizliğe özgü yüklemeye biçimini ortadan kaldırılmasında ve arkadaş ilişkilerinde başarının artırılmasında, sosyal beceri ve sosyal başarı eğitimlerinden hangisinin daha etkili olduğu incelenmiştir. Araştırmada, eğitim uygulamaları sonunda uygulanan tekrar ölçümler ön ölçümlerle karşılaştırılarak sosyal başarı eğitimi ile sosyal beceri eğitimi arasındaki farklılıklar belirlenmiştir. Araştırma bulguları, sosyal beceri eğitiminin öğrenilmiş çaresizliğe özgü yüklemeye biçimini ortadan kaldırmada ve arkadaş ilişkilerinde başarıyı artırmada, sosyal başarı eğitimininden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Aydın (1985)'ın yaptığı araştırmanın bulguları grup uygulamalarının ilkokul II. devre öğrencilerinin arkadaşlık ve başkaları ile ilişki kurma problem alanındaki problemlerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları sosyal beceri eğitiminin arkadaşlık ilişkilerinde başarıyı artırmada sosyal başarı eğitiminden etkin olduğunu ortaya koymakla birlikte, sosyal başarı eğitiminin de arkadaşlık ve başkaları ile ilişkiler kurma ile ilgili problemleri azaltmada etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, ilkokul II. devre öğrencilerine yönelik grup rehberliği uygulamalarının arkadaşlık ve başkaları ile ilişki kurma alanındaki problemleri azaltabileceği söylenebilir.

Özdemir (1985); Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin önemli gördükleri problemleri belirlemiş ve problemler yönünden; bölümler, sınıflar ve cinsiyetleri arasında farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Problem Tarama Listesi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, okulla ilgili problemlerin önemli olduğunu, bölümlere göre Eğitim Bilimleri ve Fen Bilimleri

öğrencilerinin, sınıflara göre birinci sınıf öğrencilerinin, cinsiyete göre kız öğrencilerin daha çok problemli olduğunu göstermektedir. Özdemir (1985)'in araştırması, Problem Tarama Listesi ile öğrenci problemlerinin belirlenmesi açısından bu araştırma ile ilgili görülmektedir.

Şakra (1987), çocukların suça yönelmelerinde uyum durumlarının ve yaşlarının etkilerini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre suça yönelmede erinlik dönemine geçiş yaşı ve uyum durumlarından sosyal uyum yetersizlikleri önemli görülmüştür. Araştırma bulguları, ilkokul II. devre öğrencilerinin gelişimsel özellikleriyle belirlenen erinlik döneminin ve ergenliğe hazırlığın önemini vurgulaması açısından, ilkokullarda psikolojik danışma ve rehberliğin gerekliliğini belirleyici görülmektedir.

Odabaşı (1989) yaptığı bir araştırmada, eğitsel etkinliklerin, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Söz konusu araştırma, eğitsel etkinliklerle psikososyal ve bilişsel problemlerin çözülebildiğini ortaya koyması açısından bu araştırmayla ilgili görülmektedir.

Arslantaş (1989)'ın ilkokullarda eğitici kol çalışmalarında karşılaşılan sorunlarla ilgili yaptığı araştırmada, sorun olarak öğrenci mevcudunun çokluğu ve zaman yetersizliğini belirlemiştir. Söz konusu araştırma, eğitsel kol çalışmalarının ilkokul öğrencilerinin kişilik gelişimlerinde önemini vurgulamaktadır.

Odabaşı (1989) ve Arslantaş (1989)'ın yaptıkları araştırmaların bulguları, eğitici grup etkinliklerinin sosyal ve duygusal problemleri azaltabildiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, grup rehberliğinin de ilkokul öğrencilerinin problemlerini azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Nas (1989), ilkokul öğretmenlerinin sınıf içi davranışları gösterme düzeylerine etki eden faktörleri incelediği araştırmasında, öğrenim düzeyi ve kişilik özelliği faktörleri önemli bulunmuştur. İlkokul öğretmenin grup rehberliği yapması, sınıf içi davranışlar gösterme düzeyleri ile ilişkili olduğundan bu araştırma ile ilişkili görülmüştür.

Özmen (1989), annesiz veya babasız büyüyen beş sekiz yaş çocuklarının kişilik özelliklerini incelemiştir. Araştırmada anneleri veya babaları ölmüş çocukların hem ailelerine hem de sınıf öğretmenlerine birer anket formu dağıtılmıştır. Araştırma bir saha çalışmasıdır. Örneklemi oluşturan 136 çocuğun aileleri ve öğretmenleri ile görüşülmüştür. Toplanan verilerin istatistiksel analizinde “Khi kare” yöntemi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ulaşılan bulgular özetle şunlardır. Alaycılıkla yalnız kalmaktan korkmak, bencillik ile yaş arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmuştur. Liderlik, çekingenlik, sinirlilik, bağımlılık duygusu ile annenin hayatta olması arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmuştur. Bencillik, yaratıcılık, duygusallık ile cinsiyet arasındaki ilişkiler anlamsız bulunmuştur. Sosyallik, liderlik ile anne ile birlikte olma arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Uyumsuzluk gösterme, karşı cinse ilgi duyma ile anne ile birlikte olma arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur. Liderlikle, baba ile birlikte olma arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Saldırganlık, bağımlılık duygusu geliştirmekle baba ile birlikte olma arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur. Sosyallikle anne veya babanın öldüğünü bilmek arasındaki ilişki anlamsız bulunmuştur. Duygusallıkla anne veya babanın öldüğünü bilmek arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Özmen (1989)’in annesiz veya babasız büyüyen beş sekiz yaş çocuklarının kişilik özelliklerini incelediği araştırma, aile yaşamı problemlerinin ilkökul öğrencilerinin kişilik gelişimleri üzerinde etkilerini vurgulaması açısından bu araştırmayla ilişkili bulunmuştur. Bu nedenle, ilkokullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri çerçevesinde grup rehberliği uygulamaları ile aile yaşamı problemlerinin azaltılması önemli görülmektedir.

Yozgat (1990) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim okulu ve yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim gören öğrencilerin psikososyal problemlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Erzurum ili 50. Yıl İlköğretim Okulu ve Yavuz Selim Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sorunları Problem Tarama Envanteri L Takımı ile taranmış ve her problem maddesinin

işaretlenme yüzdelerine göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okulla ilgili problem alanında yatılı okul öğrencilerinin lehine bir durumun varlığı görülmektedir. Benlikle ilgili problem alanında ise yatılı olmayan öğrencilerin lehine bir durum gözlenmiştir. Araştırmacıya göre, bu alandaki maddelere verilen cevaplar, yatılı okul öğrencilerinin yatılılık olayından etkilendiklerini göstermektedir. Söz konusu araştırma ilköğretim okullarında psikolojik danışma ve rehberliğin önemini vurgulaması açısından, bu araştırma ile ilgili görülmektedir.

Engin (1991), veli ve öğretmenlerin algılarına göre ilkokul psikolojik danışmanlarının rolü ve işlevini araştırmıştır. Araştırmada yer alan örneklem grubunu ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel ilkokulundan 146 veli ve 17 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada toplanan verilerin ortalama, standart sapma, frekans ve frekans yüzdelerinin istatistiksel analizleri yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ilköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gerekliliği ve önemi konusunda veli ve öğretmenlerin görüş birliğinde oldukları saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda ilkokullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmet alanları gereklilik sırasına göre; psikolojik danışma, bireyi tanıma, araştırma değerlendirme, okula alıştırma ve yerleştirme, müşavirlik, izleme ve çevre ile ilişkiler şeklinde sıralanmıştır. Söz konusu araştırma, ülkemizde ilkokullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine duyulan gereksinimi vurgulaması açısından bu araştırma ile ilgili görülmektedir.

Gülmez (1991), ilkokul öğrencilerinde ruhsal uyumu incelemiştir. Sivas il merkezinde 1991 yılı Ocak ayında yapılan araştırmada düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyden 25240 ilkokul ve ilköğretim okulu öğrencisi çalışmanın evrenini oluşturmuştur. Kümülatif tesadüfi yöntemle seçilen düşük sosyo-ekonomik düzeyden 5, orta sosyoekonomik düzeyden 3 ve yüksek sosyoekonomik düzeyden 1 ilkokula gidilerek 1382 öğrencinin anne ve öğretmenlerine bilgi formu ve ruhsal uyum ölçeği uygulanmıştır. Anne ve öğretmen değerlendirmelerinin sonuçları birlikte verilmiştir; ancak uyumsuzluk nevrotik bozukluklar, davranış sorunları, tırnak yeme, parmak emme, kaka

kaçırma ve yatağa işemenin yaygınlığı ve çeşitli sosyo-demografik değişkenlerle ilişkisinde anne değerlendirmeleri esas alınmıştır. Kekemelik ve tik belirtilerinde, anne ve öğretmenlerin ortak olarak belirttikleri çocuk sayısı yaygınlık oranı olarak esas alınmıştır. Okul başarı durumunda ise öğretmen değerlendirmeleri esas alınmıştır. Uyumsuzluk yaygınlığı tüm öğrencilerde % 35.0; erkeklerde % 35.9, kızlarda % 34.1 olarak bulunmuştur. Uyumsuzluk sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullardaki; annelerinde ruhsal veya bedensel hastalık olan, babaları hasta olan, aile durumu açısından anne-babası ayrı yaşayan, anne-babası boşanmış olan, anne-babasından biri ölü olan ve başkası tarafından bakılan, son bir ayda ailesinde bir hasta bulunan öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Uyumsuzluk 7 yaş grubundaki, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek okullardaki deneklerde anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Davranış sorunları erkeklerde kızlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Nevrotik bozukluğun kızlarda, erkeklere göre yüksek oluşu istatistiksel yönden anlamlı bulunmuştur. Araştırmada kekemeliğin yaygınlığı % 2.8, tik yaygınlığı % 1, tırnak yeme yaygınlığı % 8, parmak emme yaygınlığı % 3.8, kaka kaçırma yaygınlığı % 2.1, yatağa işeme yaygınlığı % 5.5, okul başarısızlığı % 38.6 olarak bulunmuştur. Çocuğun olumlu özellikleri yönünden öğretmenler bireysel olumlu özellikleri, anneler ise aile içi tutumlarla ilgili olumlu özellikleri daha yüksek oranda bildirmişlerdir. Akademik durumla ilgili olumlu özellikleri öğretmenler daha yüksek oranda bildirmişlerdir. Çocuğun kaygılandırıran sorunları yönünden öğretmenler kişilik özellikleriyle ilgili sorunları, anneler ise bedensel sorunları daha yüksek oranda bildirmişlerdir. Aile ile ilgili kaygıları anneler, akademik durumla ilgili kaygıları ise öğretmenler daha yüksek oranda bildirmişlerdir. Sözkonusu araştırma, ilköğretim düzeyinde ruhsal sorunlarının yaygınlığını ortaya koyması açısından ilköğretim düzeyinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gereğini ve önemini vurgular niteliktedir.

4.0. Benlik Kavramının Tanımı ve Gelişimi

İnsan davranışlarıyla ilgilenen araştırmacılar ve davranış bilimciler uyarıcıların bireyin kendisini ve başkalarını etkilemesi üzerinde durmuşlardır. İnsanın başkalarını nasıl gördüğü ve kendini nasıl algıladığı bir çok psikolog ve psikolojik danışmanın ilgisini çekmiş ve kuramsal birçok görüş ileri sürülmüştür. Bu başlık altında benlik kavramının tanımlanması ile ilgili görüşler açıklanarak benlik kavramının gelişimi hakkında bilgiler verilmiştir.

4.1. Benlik Kavramının Tanımı

İnsan davranışlarını benliğin işlevleriyle açıklamaya çalışan ilk kuramcılar, benlik ile benlik kavramını birbirinin yerine kullandıkları ve bu iki kavram arasında ayırım yapmada güçlük çektikleri bilinmektedir. Günümüzde psikoloji ve psikolojik danışma alanında, benlik ile benlik kavramı arasındaki ayırım bir çok araştırmacı tarafından yapılarak benlik kavramı tanımlanmıştır.

Coopersmith (1967: 18-19)'e göre benlik kavramı, bireyin ilgileri, yetenekleri ve amaçları üzerinde geliştirdiği bir yapıdır. Stongvik ve Gergen'e göre birey için, nesnel ve ruhsal dünya farkında olduğu kadarıyladır. Bireyin yeni kavramları kabul edebilme ve özümleyebilmesi, o süreye değin, kendisine ilişkin geliştirmiş olduğu kavramlarla, yeni kavramların uyumluluğuna ve ilişkisine bağlı olmaktadır, ancak benlik, kavramlar arasında uyumluluk olmasa da sürebilmektedir (Özyürek, 1983: 20).

Nelson-Jones (1981)'e göre benlik organizmik benliğin dayandığı gerçek olarak anlaşılabilir; bu günlük yaşamda "kendi kendisi olmaya çalışmak" şeklinde ifade edilmektedir. Benlik kavramı ise kendi yaşantıları ve organizmik beni ile her zaman uyuşmayabilecek biçimde kişinin kendini algılamasıdır (Nelson- Jones, 1995: 20).

Rogers'a göre benlik kavramı bireyin kendisiyle ilgili düşüncelerini, algılamalarını ve kanaatlerini içerir; kısaca kendisini nasıl gördüğünü ifade eder

(Cüceloğlu, 1991: 428). Piers (1977: 1)'e göre benlik kavramı, Rogers'ın fenomenolojik görüşüne uygun olarak bireyin kendini algılama ve değerlendirme biçimini yansıtan ve nispeten kararlılık gösteren bir benlik tutumudur.

Yukarıdaki bilgi ve görüşlerle birlikte benlik kavramı, bireyin kendisiyle ilgili bilişsel süreçlerle bilinçliliği artarken nispeten değişmez kararlarının biçimini yansıtan duygu ve düşüncelerinin tümü olarak da değerlendirilebilir. Bununla birlikte, benlik ile benlik kavramı arasında bir ayırım yapılacak olursa, bireyin kişiliğine ilişkin kanıları ve kendi kendini görüş tarzı benliği (Baymur, 1984: 267), kendisine ilişkin kanıları ile ilgili zihinsel farkındalığı ise benlik kavramını (Hamachek, 1988: 354) oluşturmaktadır şeklinde ifade edilebilir.

4.2. Benlik Kavramının Gelişimi

Benlik ile benlik kavramı arasındaki farklılıklar değerlendirildiğinde benlik kavramı, durağan bir yapı olmaktan çok bireyin gelişimiyle ilgili bir süreç olarak görülmektedir.

Benlik kavramı ilk yaşlarda, normalde gelişen bütünleyici bir sistemdir. Bireyin geçirdiği yaşantının özel tecrübelerine ve kalıtım yoluyla aktarılan yeteneklerine göre yorumlanıp gelişmektedir (Ersanlı, 1996: 46). Coopersmith (1967: 20)'e göre benlik kavramı, kişinin deneyimleri ile biçimlenir. Çocuk ilk yaşlarında gövde yapısı, çevresindekilerin ona karşı tepkileri ve nesnelerin ortak bir algılama noktası oluşturduğu bir kavram geliştirir. Deneyim kazandıkça bu tasarım ve olayların birbiri ile ve birbirinden kaynaklanan ne gibi ortak yönleri olduğu konusunda bir soyutlama bilincine varır. Bu soyutlama bilinci, kendine karşı olan tepkileri ile başkalarının kendisine olan tepkilerini değerlendirirken başvurduğu bir yol olur. Çocuk büyükken, yaşam deneyimi az ve soyutlama yeteneği sınırlı olduğu için, göreceli olarak kendisine karşı belirsiz, yalın, rastlantıya bağlı soyutlamalar yaparak, kendisi ile ilgili bir biçimlemeye yönelir. Ancak, kendisi hakkındaki düşünceleri belirsiz çizimleri andırır ve kendi gövdesinin yerel ve öznel bölümleri ile ilgili gibidir. Benlik, yani kişinin

kendisini ne olarak gördüğü, bireyin kendi kişisel yaşam deneyimlerine ilişkin ortak özellikler üzerinde yaptığı soyutlamaya göre seçici bir biçimde ağırlık kazanır. Benlik düşüncesi değişme ve değişmelere açık olmakla birlikte, değişikliklere karşı, direnen bir özellik de taşır gibidir.

Combs ve Snygg (1959: 126-127)'e göre bireyin fenomenal çevresiyle etkileşimi benliği oluşturken, benlik kavramı bireyin kendisini anlamasına yardımcı bir harita olmaktadır. Benlik fenomenal çevre tarafından oluşturulmakta, benlik kavramı ise fenomenal benlik tarafından geliştirilmektedir.

Allport (1961: 110-127)'ise benliğin gelişim sürecini yedi aşamada açıklamaktadır. Bu aşamalar:

1. Bebeğin organlarının uyarılması sonucu bedensel varlığının farkına varmasıyla bedensel benlik oluşur.
2. Adıyla çağırılması sonucu iki yaşlarında kendini çevresinde bulunan varlıklardan ayırmaya başlamasıyla öznel benlik oluşur.
3. Yaklaşık iki buçuk yaşında başlayan kararsızlık, inatçılık ve üçüncü yaşla birlikte başlayan aşırı merak çocuğun çevresiyle olan ilişkilerini olumsuz yönde etkiler. Bunun sonucu olarak da benlik saygısı tehdit edilmiş olur.
4. Üç yaşlarında başlayan rekabet duygusu ile beraber mülkiyet duygusu da gelişir. Benlik sınırlarının giderek gelişmesi sonucu “biz” duygusunun temelleri atılmış olur.
5. Altı yaşına kadar olan devrede, benliğin önemli bir yönü benlik imgesidir. Benlik imgesi başkaları ile kurulan ilişkiler sonucu, bireyin kendisi hakkında meydana getirdiği bilgiler ve hükümler tablosudur. Bu tabloda henüz ideal ve vicdan oluşmamakla birlikte temel taşları atılmıştır.
6. Çocuk okul yıllarında girmiş olduğu arkadaş ve oyun gruplarında uyması gereken kuralların olduğunu anlamaya başlar. Yavaş yavaş çevresindeki standartları kazanıp her şeyin “niçin” ve “neden”ini öğrendikçe gelişen yaratıcı düşünce rasyonel benliğin doğuşuna yol açar.
7. Ergenlik çağına kadar kendini çevrenin standartlarına kaptıran çocuk kendisinin kim olduğunu bilmemektedir. Artık kendine yönelen genç, kendini

bulma, meslek seçme, geleceğini planlama ve idealler geliştirme gibi sorunlarla karşı karşıyadır.

Erikson'un psikososyal gelişim kuramı, bireyin bağımsızlık atılımıyla, toplumun bireyi denetim altında tutma eğilimi arasında bir denge geliştirmenin, bireyin gelişiminin temelinde yattığını savunur (Cüceloğlu, 1991: 369). Erikson "İnsanın Sekiz Evresi"ni benlik gelişiminin aşamaları olarak tanımlamıştır. Bu evrelere olumlu benlik özelliği ile başlık koyulacak olursa; temel güven (0-1 yaş), özerklik (2-3 yaş), girişim (4-5 yaş), çalışma ve yapıcılık (6-7 yaş ve sonrası), kimlik (erinnik ve ergenlik dönemi), yakınlaşma (gençlik dönemi), üretkenlik (yetişkinlik dönemi) ve benlik bütünlüğü (yaşlılık dönemi) şeklinde belirlenmektedir. Bu her evrede benlik, belli bir takım gelişmeleri tamamlamakta; sorunları çözmekte ve evreye özgü bir psikososyal bunalımı atlattmaktadır (Öztürk, 1992: 79-89).

Erikson, bu görevleri bir dereceye kadar değişik kültürlerde, gelişme çağındaki kararların ve çatışmaların benlik kavramının gelişmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Coopersmith (1967), Erikson tarafından tarif edilen yeterlilik, diğer kişilere önem verme, doğru olan şeyleri yapma ve manevi güç etmenlerinin sağlıklı bir benlik kavramının gelişmesinde önemli rol oynayan faktörler arasında yer alması gerektiğini belirtmiştir. Diğer kişilere saygı duygusu, çocukluğun ilk altı senesinde gelişir ve benlik kavramına etki eder. Çocuğun kendisini değersiz, önemsiz veya diğer kişilerin gözünde kabul edilmeyen bir birey olarak görmesinin nedeni ebeveyninin davranışlarının sonucudur. Coopersmith (1967)'e göre bireyler, bu temel kurallardan biri veya bir kaçının etkisi altında kendilerini algırlar ve bu yüzden kendi kendilerine sorunlar yaratırlar. Brookover, Paterson ve Thomas'a göre olumlu benlik kavramı, insanın içindeki filtre gibidir. Bireyin dikkatine sunulan her çeşit algılama bu filtreden geçer. Filtreden geçen her algılamaya anlayış ve geçmiş tecrübelerle göre anlam verilir. Eğer bu anlam, olumsuz ise sıkıntıya, olumlu ise hoş duygulara sebep olur. Benlik kavramına olumlu anlamlar isteyerek

kaydedilmesine rağmen olumsuz anlamlar beğenmeyerek kaydedilir (Kazancı, 1989: 187).

Nelson-Jones (1982) ise benlik kavramının ilk gelişimini şöyle açıklamaktadır:

“Benlik kavramı, algılanan benliktir, ya da kişinin “ben” veya “benim” olarak ifade ettikleridir. Başlangıçtaki benlik kavramı, sözel ifade öncesi bile olsa , büyük ölçüde benlik yaşantılarından oluşmaktadır. Bu benlik yaşantıları da, bireyin “ben”, “benim” veya “kendim” olarak ayırt ettiği Fenomenolojik alandaki olaylardan oluşur. Örneğin, ayak parmaklarını keşfeden küçük bir çocuk, benlik kavramının içine ayak parmaklarına sahip olduğu gerçeğini yerleştirebilir. Aynı zamanda aç olan küçük bir çocuk, açlığa itibar etmediği gerçeğini benlik kavramına yerleştirebilir. Bir genç çevreyle etkileşimde bulundukça, giderek daha çok yaşantısını kendi yaşantısı olarak bilinçli biçimde sembolleştirir. En azından farklı bir benlik olarak davranan diğer önemli kişilerle kurduğu etkileşimler aracılığıyla bir benlik kavramı geliştirir. Bu benlik kavramı hem kendisi hakkındaki algılardan hem de bu kendilik algılarına ilişkin olarak buna iliştiirdiği değişik derecelerdeki olumlu ve olumsuz değerlerden oluşur (Nelson ve Jones, 1995: 21).”

Benlik kavramının gelişimi ile ilgili görüş ve bilgiler incelendiğinde, benlik kavramının gelişiminde gizilgüçlerin etkili olduğu gibi bireysel yaşantılar önemlidir. Birey benlik özellikleriyle ilgili gizil güçlerinin ancak yaşantılarıyla farkına varıp, algılayıp yorumlamaktadır. Benliğin algılanıp yorumlanması ile ilgili değerlendirmeleri sürecinde ise benlik kavramı gelişmektedir.

Benlik kavramının kalıtsal olmadığı, öğrenme ile geliştiği ve davranışların dinamik boyutunu oluşturduğu konularında genellikle görüş birliği vardır (Özyürek, 1983: 20). Mead’e göre dil, benliğin gelişmesinde ve işleyişinde temel bir öğedir. Çocuk, ana-babasının ve diğer insanların çevresindeki nesnelere karşı takındıkları tutumları, duyguları da dil aracılığıyla öğrenir. Dili anlama ve kullanma becerisi arttıkça birey başkaları ile daha çok etkileşime girebilir. Dil gelişimi süreci içinde birey başkalarına göre kendini değerlendirerek benlik kavramını geliştirebilir (Öner, 1985: 70-71). Bireyin dili kullanma ve anlama becerisi zihinsel gelişime paralellik göstermektedir (Baymur, 1984: 206). Buna göre Mead’in, benlik kavramı gelişiminde dili temel bir öge olarak görmesi görüşüne, zihinsel gelişim ve olgunluğu da eklemek mümkündür (Güven, 1996: 14).

5.0. Benlik Kavramının Gelişimine İlişkin Kuramsal Açıklamalar

Benlik ile sistemli bir şekilde ilk ilgilenen psikolog William James'tir. James'e göre benliğin üç yönü vardır. Bunlar: (1) maddesel benlik, (2) sosyal benlik ve (3) ruhsal benliktir. Maddesel benlik, kişinin kendisine ait olan her şeydir. Gövdesi, elbiseleri gibi. Sosyal benlik, kişinin sosyal yaşamı içinde taktığı pek çok maskeye uygun olarak davranmasıdır. Ruhsal benlikse, çok öznelidir. Bu, insanın kendisini nasıl değerlendirdiğini ve nasıl algıladığını belirler. Ayrıca, ruhsal benlik içine yetenekler, ilgiler ve tutumlar ile kişinin bunları kendisince değerlendirmesi de girmektedir (Güngör, 1989: 3). James'ın benlik ile ilgili bu temel görüşü psikolog ve davranış bilimcileri farklı arayışlara itmiştir.

Psikoloji, felsefeden ayrılıp bir bilim dalı haline gelmeye başladığı yıllarda davranışçı psikologlar bilimsel kaygılar nedeniyle kişiliğin öznel yanlarıyla ilgilenmemişlerdir. Psikoloji alanı bir bilim haline gelmeye başladığı yıllarda bilişsel süreçlere önem veren davranışçı ve psikanalitik yaklaşımlar davranışın öznel yanıyla ilgilenmeye başlamışlardır. Klasik psikanalizin benliği içgüdüsel dürtülerle açıklamasına karşı çıkan Adler, Jung ve Horney gibi psikanalistler çevre, kültür ve sosyal etkileşimin benlik üzerindeki önemini vurgulamışlardır. Skinner, Miller, Donald, Bandura ve Rotter gibi bazı davranışçılar uyarıcı tepki bağıntısı gibi deterministik yaklaşımdan uzaklaşarak benlik üzerinde sosyal etkilerin ve bilişsel süreçlerin önemini belirtmişlerdir. İnsanın özgür olabilmesi ve seçim yapabilmesi anlayışını benimseyen varoluşçu ve insancıl psikoloji kuramları ve özellikle danışandan hız alan psikolojik danışma yaklaşımının öncüsü Carl Rogers, insan davranışlarını daha çok benlik kavramının işlevleriyle açıklamaya çalışmışlardır (Corey, 1991).

Benlik kavramını inceleyen araştırmacıların benlik kavramının gelişiminde başlıca iki farklı görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bu görüşlerin tümü bir arada değerlendirilecek olursa; sosyal yaşantı içerisinde başkalarının

tepkileri ve bireyin kendini algılaması gibi başlıca iki görüş olduğu belirlenmektedir (Yanbastı, 1996).

Sullivan, Fromm, Cooley, Mead, Goffman ve Dai gibi bazı araştırmacılar, sosyal yaşantı içerisinde başkalarının tepkilerinin benlik kavramında daha etkili olduğunu belirtmektedirler. Felsefedeki fenomenolojik görüşten etkilenen Varoluşçu-İnsancıl psikolojik danışma kuramları ve Frankl, Combs ve Syngg, Super, Eisenberg ve Delaney ve Rogers gibi psikologlar ise bireyin kendini nasıl değerlendirirse o şekilde algıladığını belirterek kendini algılamayı benlik kavramının oluşmasında daha çok ön plana çıkarmışlardır.

5.1. Benlik Kavramı Gelişiminin Sosyal Etkileşim Yaklaşımına Göre Açıklanması

Benlik kavramı gelişimini sosyal etkileşime göre açıklayan davranış bilimci ve psikologlar William James'in sosyal benlikle ilgili olarak belirttiği görüşlerinden oldukça etkilenmişlerdir (Bacanlı, 1997: 9).

Sullivan, kişiliğin gelişiminde önemli olan faktörün, kişiler arası ilişkilerde kaygıdan kaçınma olduğunu belirtir. Sullivan, konuşulan dilden yararlanma, çevresindeki kişilerle birlikte yaşama, her iki cinsle iyi ilişkiler kurma, amaca yönelik davranış ve saygınlık gibi faktörlerle birlikte kişiliği incelemektedir (Rapaport, 1951: 71). Sullivan'a göre benlik, kişiler arası ilişkilerle oluşan dinamik bir süreçtir ve bütün amacı kaygıdan kaçınmaktır. Başkaları tarafından kabul görmek güveni, kabul görmemek ise kaygıyı yaratır. Takdirsizlik kaygıyı oluşturarak benlik sistemini etkilemektedir (Adasal, 1977: 400). Sullivan'ın ilişkiler kuramında çevre ile kurulan yakın ilişkiler sonucu başkalarının, özellikle anne babanın bireyi değerlendirmeleri benlik kavramını oluşturduğu belirtilmektedir (Öner, 1985: 77). Sullivan'a göre çocuğun annesiyle olan ilişkileri üç önemli benlik sistemini oluşturur. Bunlar "iyi ben", "kötü ben" ve "ben olmayan"dır. Çocuğun annesiyle olan ilişkileri ödül getiren, hoş karşılanan sonuca ulaşıyor ise "iyi ben" oluşmaktadır. Anne tarafından kabul

edilmeyen davranışlarına karşı çocuğun gösterdiği tepkiler sonucu “kötü ben” oluşmaktadır. “Ben olmayan”, annenin çocuğa karşı gösterdiği aşırı hoşnutsuzluk sonucu çocukta meydana gelen aşırı kaygı nedeniyle benliğin bu yönünün diğer benliklerle bağını koparması ve benliğin bilinçaltı düzeyde kalmasını ifade etmektedir (Yanbastı, 1990: 122).

Sullivan’ın ilişkiler kuramının temel varsayımına göre insanın başkalarıyla yakın ilişki içinde olma gereksinmesi vardır ve ancak böyle bir ilişki içinde iken insan kendini emniyette hisseder. Bu kurama göre bu gereksinme yalnızca emniyet için değil, nasıl yaşayacağını öğrenmek amacıyla başkalarıyla ilişki kurma gereksinmesinden ortaya çıkar. Bu öğrenme, başkalarıyla ilişkiler içinde, örnekler, onaylamalar veya engellemelerle bireyde benlik sistemini yaratır. Sullivan’a göre benlik kavramı gerçekte, insan hayatının ham, işlenmemiş unsurlarının benlik sistemleri ile etkileşiminden sonra yaratılmaktadır. Bu benlik kavramı, bir sistem olarak sürekli, dayanıklı ve göreceli nitelikte, kalıcı karakteristik tavırlardan oluşma eğilimindedir (Özoğlu, 1975: 75).

Fromm, bireyselleşme ve özgürleşme, çaresizlik, yalnızlık ve diğer insanlarla birlikte olma gibi özellikler belirterek insanın sosyal yapı içerisinde davranışlarını inceler. Fromm’a göre insan, diğer insanlarla sevgi ve işbirliği yoluyla birleşebilir ya da topluma ve otoriteye boyun eğerek güven sağlar. İlkinde özgürlüğünü daha iyi bir toplum yaratabilme amacıyla kullanır, ikincisinde köleliği kabullenir (Geçtan, 1984: 53). Fromm’a göre doğum, çocuğun anneden fiziki ayrılması ve güdüsel yaşamdan insani hayata doğru bir gidiştir. Anne ile gereksinimleri ile bağlı olan çocuk bir süre sonra ayrılığın farkına varır. Çocuğun sosyalleşmesi “ben” ile “sen” arasındaki farkın anlaşılmasına yardımcı olur. Bu artan bireyselleşme ile çocuğun ailesinden bağımlılığı azalır, fakat bu azalma ile kendi yalnızlığının ve dünyanın fevkaalede kudretinin farkına varır. Bu aşırı yalnızlık ve çaresizlik hissi insanı başkalarına yönelmeye iter. İnsan çaresizlik ve yalnızlık duyguları ile başetmek için bazı yönelimlerde bulunur. Bu yönelimlerden olumlusu sevecenliktir. Fromm insanlarla kurulan ilişkiler sonucu alıcı, sömürücü, istifçi, satıcı ve yapıcı

karakter tiplerinin oluştuğunu belirtmektedir. Yapıcı karakter diğerlerine yük olmadan ve kimseyi sömürmeden insanlara yönelen, diğerlerinin durumu ile de ilgilenen tam manasıyla dengeli tiptir (Adasal, 1977: 403). Fromm'un benlik kavramı ile ilgili görüşleri toplumun bireye tanıdığı fırsatlara göre açıklanmaktadır. Eğer birey gereksinimlerini toplum içinde özgürlüğünü kaybetmeden, başkalarını sömürmeden karşılayabilirse olumlu bir kişilik geliştirebilecektir. Ancak kişilik veya benliğin gelişmesinde bireysel çabalardan çok toplumun tanıdığı fırsatlar daha önemlidir.

Cooley, bireyin ben olarak kabul ettiği duyguların ben olmayan olarak kabul ettiği duygulardan daha güçlü olduğunu ifade etmiştir. Cooley'in benlik konusuna en büyük katkısı "ayna benlik" kavramı olmuştur. Cooley, bu kavramı bireyin kendini başkalarının algıladığı gibi algılaması olarak tanımlamıştır (Bacanlı, 1997: 8). Cooley'in "Ayna benlik" kavramı James'in belirttiği benliğin sosyal yönünü ifade etmektedir. "Ayna benlik", kişinin etkileşimde bulunduğu diğer insanların kendisini nasıl algıladıklarını ve nasıl değerlendirdiklerini yansıtan bir kavramlaştırmadır. Cooley'in "ayna benlik" kavramı üç temel ögeden oluşur: (1) kişinin başkalarıyla nasıl algılandığına ilişkin tasarımı. (2) başkalarının kişinin bir davranışı hakkında vardığı yargının onda yarattığı tepki. (3) benliğe ait geliştirilen gurur ve utanma gibi duygular (Öner, 1985: 70).

Mead, benlik kavramının başkalarının davranışlarından çıkarma yolu ile oluştuğunu ve toplumsal eylem içinde geliştiğini belirtmiştir (Ünlüoğlu, 1985: 220). Mead'e göre benlik kavramı kişinin başkalarının kendisine nasıl tepkide bulunduğuyla ilgilenmesinin bir sonucu olarak sosyal etkileşim içinde gelişir (Bacanlı, 1997: 8). Mead, bireyin kendisi hakkında geliştirmiş olduğu tepkilerin, doğrudan diğer insanların ona bakış biçiminden kaynaklandığını belirtmektedir. Mead'e göre, özellikle bireyin çevresindeki kişilerin görüş ve davranışları, bireyi değerlendirmeleri birey tarafından kabullenilmekte, bireyin benlik kavramı da bu değerlendirmelerin bir yansıması olarak gelişmektedir. Mead'in benlik kavramı gelişimi ile ilgili görüşleri sembolik etkileşim yaklaşımı olarak adlandırılır (Can, 1990: 65).

Benlik kavramı gelişiminin açıklanmasında sembolik etkileşim anlayışının diğer bir temsilcisi olan Erving Goffman, ise sosyal etkileşimi tiyatroya bir performans veya kişinin kendisi içinde bulunduğu durumla uyum içinde tutmaya çalıştığı bir “yol” olarak görmüştür. Goffman’a göre kişiler arası etkileşim, hatta daha geniş bir perspektif içinde, dünya herkesin kendi rolünü oynadığı bir tiyatro sahnesi gibidir (Bacanlı, 1997: 9). Goffman’ın görüşleri değerlendirildiğinde, görünüşler dünyasında bireyin oynadığı sosyal roller sonucu benlik kavramının geliştiği söylenebilir.

Dai’ de, benlik kavramını sosyal boyuttan ele almakta ve benliğin, bireyin birincil sosyal grubunda geliştiğini belirtmektedir (Özoğlu, 1975: 80).

5.2.Benlik Kavramı Gelişiminin Bireyin Kendini Algılaması ve Değerlendirilmesine Göre Açıklanması

Varoluşçu ve İnsancıl psikoloji ve psikolojik danışma kuramları felsefede yer alan fenomenolojik görüşden hareketle benlik kavramını incelemişlerdir. Fenomencilik görüşü insan bilgisinin fenomenler seviyesinde mümkün olduğunu ve hiç bir zaman doğanın asıl cevherine varılamayacağını savunan bir felsefe görüşüdür. Fenomen duyu organları ile algılanabilen her türlü süreç ve olgudur. Kant’a göre bir de, insanın anlayamayacağı ve tasarlayamayacağı bir alem vardır ki, bu fenomen sözcüğünün karşıtı olarak numen sözcüğü ile anlatılır. Fenomenolojiye göre bir şeyin görünmesi, o nesnenin atomlarının özellikleri ile açıklanamaz. Nesnenin özellikleri ancak tepkide bulunan insanın algı mekanizmasıyla ile duyulan biçimleri olarak açıklanabilir (Baymur, 1984: 304).

Fenomenoloji, doğuşundan kısa süre sonra, insan bilimlerinde bir yöntem olma niteliğini kazanmış, varoluşculuk ve varlıkbilim (ontoloji) de özgün bir insan anlayışı biçimine bürünmüştür. Oldukça özgün bir yaklaşım olarak

kabul edilen varoluşcu yaklaşımlar, temel olarak felsefedeki Fenomenoloji ve egzistansiyalizmden etkilenmiştir (Güleç, 1993: 106).

Varoluşculuk, kısaca anlatmak gerekirse, insanı gerçekte olduğu gibi tanımağa çalışan bir felsefe akımıdır (Baymur, 1984: 302). Varoluşcu felsefenin kurucusu, Heidegger olarak kabul edilir. Varoluşculuğa göre, insanın varlığı “ben” ya da dünyayı oluşturan diğer nesnelerle karşılıklı ilişki halinde olan “özne” olarak açıklanamaz. İnsan, varlığını “dünya içinde varoluştan” alır. Dünyanın varlığı ise varoluşun kendisidir. Varoluşun yaşandığı andaki duyguların ve algıların tanımlanması ise fenomenoloji’dir. Varoluşculuk öğretisine göre, doğada insana yol gösterecek kendinden başka hiç bir şey yoktur. O halde insan özgürdür, yaşamını hangi biçimde isterse çizebilir ve kendi sorumluluğunu üstlenebildiği oranda özgürdür. Varoluş anksiyetesi bu sorumluluğu duymaktır (Geçtan, 1984: 55-57).

Varoluşcu psikolojik danışma anlayışına göre, insanın varoluşunu tehdit eden durumlar insanda kaygı ve uyumsuzluklar meydana getirir. Bu durumda yaşamın bir anlamı kalmaz ve insanın psikolojik sağlığı bozulur. Psikolojik danışmanın amacı, özetle bireyin kendisi için yeniden sorumluluklar kabul edebilme düzeyine erişmesine ve yeniden bağımsızlık kazanmasına ve böylece varoluşunu yeniden yaşayarak tüm kapasitelerin değerlendirebilecek bir duruma erişmesine yardımcı olmaktır (Kepçeoğlu, 1995: 99).

Varoluşcu görüşe göre insanı var kılan, onun benliğidir. Benlik, beden ve ruh olarak bir bütünlüğe erişmiştir. Varoluşcu görüşte insan bir kitle ya da nesne değil bir varlıktır. İnsan, “Benliğinin dış görünümüdür” yani varolan benliğin görünümüdür (Öner, 1985: 83). Varoluşcu yaklaşımda, benlik-dünya ilişkisindeki çarpıklık keşfedilmekle beraber benliğin kendisini gerçekleştirme yeteneği yeniden oluşturulur.

Victor Frankl’ın varoluşcu terapi kuramı içinde geliştirdiği “logoterapi” yaklaşımında bireyin az ya da çok miktarda kaybolmuş olan egonun temel gücünü, yani iradeyi ve sorumluluk duygusunu geliştirmektir (Güleç, 1984: 110-

111). Logoterapi yaklaşımına göre benlik kavramı, benliğin temel gücü olan irade ve sorumluluk duygusunun gelişme biçimi olarak değerlendirilebilir.

Varoluşçu psikolojik danışma genel olarak değerlendirildiğinde, benlik kavramı insan kişiliğinin tümünü açıklamaktadır. Varoluşçu psikolojik danışmada benlik kavramında yanlış algılamalarla oluşan fenomenolojik alanın düzenlenmesi ve varolmanın sorumluluğunun ne anlama geldiğinin kazandırılması davranışların belirleyicisi olmaktadır

Combs ve Syngg Fenomenolojik benlik ile benlik kavramını birbirlerinden ayırt etmektedirler. Fenomenolojik benlik, bireyin “Ben” veya “Beni” olarak ifade ettiklerini içeren organizasyonun veya örüntünün tüm yönleridir. Benlik kavramı ise, bireyin kendisi için benliğine ilişkin algılamalarının en çok hayati önemi olanları ve bireyin en özünde olanları ifade etmektedir. Herkes için, bazı kendilik kavramları diğerlerine göre daha merkezdir. Herkesin kendilik kavramlarını merkezi veya dışsal olarak düzenlemesi, açık olmaktan çok örtük olmakla beraber, kendine özgü bir şekildedir (Nelson -Jones, 1995: 27).

Benlik kavramını fenomenolojik olarak tanımlayıp açıklayan bir diğer yazar da Super’dir. Bacanlı (1995: 16)’nın Super’den aktardığına göre benlik kavramı bir kimsenin kendini nasıl gördüğüdür. Benlik kavramı, bireyin kendisi hakkında, doğrudan edindiği algıların (self-percepts) birbiri ile anlamlı bütünler oluşturması ile meydana gelir. Benlik kavramının oluşumu, ister hayali, ister gerçek hayat etkinlikleriyle olsun, bir rol oynamakla, yani belli bir durumda, belli bir fonksiyonda bulunmakla gerçekleşebilir. Super’e göre benlik kavramının yerleşmesi, profesyonel eğitim almakla veya ilk işe yerleşmekle gerçekleşir. Bir meslekte gelişme sağlamak benlik kavramının tamamlanma sürecinin devam etmesi olarak görülebilir (Nelson ve Jones, 1995: 147).

Eisenberg ve Delaney (1993: 63)’de benlik kavramını fenomenolojik bir yaklaşımla “ bir kişinin kendi benliği hakkındaki görüşü” şeklinde tanımlarlar. Eisenberg ve Delaney’e göre benlik kavramı terimi bireyin uyumunu ve önemli yaşam amaçlarını belirtir. Bireyin yeteneklerine ve gücüne inancı, kendine ve

büyük önem verir ve toplumsal çevrenin geliştirmiş olduğu değerlerin körü körüne kabulüne karşı çıkar, bireyin ne olduğunun ve ne olmak istediğinin farkında olmasının gerekliliğini savunur (Geçtan, 1984: 58).

İnsancıl psikoloji yaklaşımlarından danışandan hız alan psikolojik danışma yaklaşımını geliştiren Carl Rogers, bütün insanların dış dünyadaki yargılarının dayandığı ve onlara yol gösterici olan benlik tasarımlarını geliştirdiğini ileri sürmektedir. Bireyin çevre ile etkileşimlerinden meydana gelen benlik tasarımı ailesel ve sosyal değerlendirmelerle ilişkilidir. Ailesel ve sosyal etkileşim sonucu bireyin kendisi hakkındaki yargılamaları oluşmaktadır. Sevgisiz, güvensiz ve hoşgörüsüz davranışlar bireyin kendini kabulünü engellemektedir (Yanbastı 1990: 252; Can 1986: 210).

İnsanın benlik ve kişilik bütünlüğüne ilerlediği, seçimlerinde ve kararlarında özgür olduğu, değişme yeteneğine sahip olduğu, iç odaklarının etkisinde davrandığı Rogers tarafından vurgulanır. Rogers, her insanın içinde yaşadığı bir fenomenolojik alanı olduğunu belirtir. Rogers'a göre fenomenolojik alanın bilinçli yanı benliktir. Akkoyun ve Ersever (1989)'in Brammer ve Shostrom'dan aktardığına göre birey, kendini benlik kavramına tutarlı davranıyor olarak algıladığında yeterlilik, güven ve değerli olma duygularını yaşar. Kendisini tanımladığı normlardan farklı davranan birey ise tehdit, yetersizlik, güvensizlik ve değersizlik duygularını yaşar.

Birey merkezli yaklaşımda insanlar, benlik kavramlarını gerçekleştirme sürecini yaşayan kimseler olarak görülmektedir. Üst düzeyde işlevde bulunan bir insanın benlik kavramı, onun en anlamlı duyuşsal ve visceral (iç organlara ait) yaşantılarını kendisinin algılamasına izin verir ve böylece benlik kavramının gerçekleşmesi, neredeyse hemen hemen kendini gerçekleştirme ve organismik benliğin gerçekleşmesiyle aynıdır. Bununla beraber alt düzeyde işlevde bulunan bir kimse organizmasının kendi değerlendirme sürecine dayalı olarak kendisini görece çok az gerçekleştirmesine izin verecek şekilde benlik kavramını gerçekleştirme süreci içindedir (Nelson ve Jones, 1995: 23).

Ele alınan görüşlerden de anlaşılacağı gibi, insanın ruhsal yapısında benlik kavramı'nın önemli bir belirleyici olduğu bir çok psikolog, psikolojik danışman ve davranış bilimcisinin kuramsal açıklamaları ile belirtilmektedir. Carl Rogers ise danışandan hız alan psikolojik danışma yaklaşımında insan davranışlarının anlaşılmasında benlik kavramının araştırılmasının önemini vurgulamaktadır. Böylece, benlik kavramı'nın psikolojik danışma ve rehberlik alanında incelenmeye değer bir konu olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada ise Rogers'ın benlik kavramını fenomenolojik olarak açıklamasından hareketle Piers ve Harris'in geliştirmiş olduğu, daha sonra Çataklı ve Öner (1978) tarafından çevirisi, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Benlik Kavramı Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

6.0. İlkokul Öğrencilerinin Benlik Kavramları İle İlgili Yurt Dışında ve Ülkemizde Yapılan Bazı Araştırmalar

Burada ilkokul öğrencilerinin benlik kavramları üzerinde gerek yurt dışında gerekse ülkemizde yapılan bazı araştırmalar özetlenmiştir.

6.1. İlkokul Öğrencilerinin Benlik Kavramları İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Yurt dışında, ilkokul öğrencilerinin benlik kavramlarını etkileyen değişkenlerle ilgili kapsamlı araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmaların bir kısmı benlik kavramına etkili olabilecek değişkenlerin belirlenmesi, bazıları ise uygulanan herhangi bir programın etkililiğinin saptanması ile ilgilidir. İlkokul öğrencilerinin benlik kavramları üzerinde yurtdışında yapılan araştırmalardan, bu araştırma ile ilişkili görülenleri aşağıda verilmiştir.

Amerikaner ve Summerlin (1982), sosyal beceri ve gevşeme eğitimi (relaxation training) gibi iki grupla psikolojik danışma yaklaşımının öğrenme

güçlüğü olan ilkökul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin benlik kavramına ve sınıf davranışlarına etkilerini araştırmıştır. Araştırma 46 öğrenme güçlüğü olan ilkökul birinci ve ikinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin değerlendirmelerine göre her iki yaklaşımda benlik kavramı ve sınıf davranışları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Bleck ve Bleck (1982), Tanılayıcı Çocuk Oyun Grubu (Disruptive Child's Play Group)'nun çocukların benlik kavramı ile tanılanmış davranış problemleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, danışmanların yapılandırılmış oyun kullanmalarının, çocukların tanılanmış davranış problemleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve tanılanmış çocukların benlik kavramı puanlarını önemli derecede yükselttiğini göstermiştir.

Burdett ve Jensen (1983), ilkökul öğrencilerinin benlik kavramları ile saldırgan davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma üçüncü ve altıncı sınıflara devam eden iki farklı sosyoekonomik düzeydeki 229 ilkökul öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada, benlik kavramı düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırgan davranışlarının daha çok olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, ayrıca erkeklerin kızlardan daha saldırgan olduğu ve yaş ilerledikçe saldırgan davranışların azaldığı belirlenmiştir. Araştırmada, benlik kavramı ve saldırgan davranışlar ile farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunma arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır.

Grupla psikolojik danışmanın 4. sınıf öğrencilerinin benlik kavramları üzerindeki etkisini inceleyen Adams (Akt: Baş, 1984), danışma sonucu deney grubu öğrencilerinin, kendilerinin daha fazla farkında olduklarını ve arkadaşları ile daha etkili ilişki kurma yollarını öğrendiklerini belirtmiştir.

Lewis (1984), ilkökul öğrencilerinin okuma başarısında ve duyuşsal uyumlarında yapılandırılmış grupla psikolojik danışma ile yönlendirici olmayan grupla psikolojik danışma programının etkileri üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma yapmıştır. Araştırma, 24 ilkökul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, yapılandırılmış programın okuduğunu anlamayı geliştirme

kadar benlik kavramını da geliştirmekte ve durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini azaltmakta olduğunu desteklemektedir.

Sorsdahl ve Sanche (1985), sınıf toplantılarının benlik kavramı ve davranışlar üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada, sınıf toplantılarının grupla psikolojik danışmada olduğu gibi davranışları ve benlik kavramını geliştirip geliştirmeyeceği incelenmiştir. Araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden 45 deney 45 kontrol grubuna uygulanmıştır. Araştırmada deney grubuna 20 hafta süre ile davranışları ve benlik kavramını geliştirici sınıf toplantıları uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, sınıf toplantılarının davranışları geliştirmede etkili olduğunu ancak, benlik kavramını geliştirmede etkisinin önemsiz olduğunu göstermektedir.

Oldfield (1986), gevşeme tekniklerinin ilkokul öğrencilerinin davranışları ve benlik kavramı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 21'i deney, 21'i kontrol grubunda olmak üzere 42 ilkokul öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği ve Öğrenci Davranışlarını Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda, gevşeme tekniklerinin davranışları kontrol etmede ve benlik kavramını geliştirmede önemli derecede etkili olduğu belirlenmiştir.

Silvern ve Katz (1986), ilkokul 4. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin benlik kavramları üzerinde cinsel rollerin ve problemlerin etkilerini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, erkek çocuklar arasında daha çok başkaları ile ilişki kurma problemleri yüksek ve buna bağlı olarak benlik kavramı düzeyleri düşüktür. Ayrıca, kız öğrenciler arasında benlik ve iç yaşam alanındaki problemler yüksek ve buna bağlı olarak benlik kavramı düzeyi düşüktür.

Omizo ve Omizo (1987 a), grupla psikolojik danışmanın, öğrenme yetersizliği olan ilkokul çocuklarının sınıf içi davranışları ve benlik kavramı düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada, otuz öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencisine haftada bir oturum olmak üzere 10 hafta grupla psikolojik danışma uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Gözlem Formu ve Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği

kullanılmıştır. Deney grubunun kontrol grubuyla karşılaştırılmasında, grupla psikolojik danışmanın, aceleci ve telaşlı davranışların ortaya çıkmasında bir iyileşme ve benlik kavramının sadece bir alanında gelişme görülmüştür.

Omizo ve Omizo (1987 b), grupla psikolojik danışmanın, boşanmış ana-babaların çocuk yetiştirme tutumları ve çocuklarının benlik kavramı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonunda, deney grubu kontrol grubuna göre Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeğinin güven ve kabul alt ölçeklerinden önemli derecede yüksek puanlar almışlardır. Bununla birlikte, deney grubu boşanmış anne-baba çocuklarının Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği puanları, kontrol grubuna göre önemli derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Omizo ve Omizo (1988), öğrenme güçlüğü olan dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal davranışları ve benlik kavramları üzerinde grupla psikolojik danışmanın etkilerini incelemiştir. Araştırmanın deney grubunu oluşturan 23 öğrenciye 10 haftalık grupla psikolojik danışma oturumları uygulanmıştır. Araştırmanın kontrol grubunu ise 30 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farklar ön test ve son test olarak uygulanan Sosyal Beceri Ölçeği ve Benlik Kavramı Ölçeği ile sınanmıştır. Araştırma bulgularına göre grupla psikolojik danışma oturumlarına katılan öğrenme güçlüğü gösteren dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin benlik kavramı ölçeği puanları ve sosyal beceri ölçeği puanları katılmayanlara göre önemli derecede yükselmiştir. Ayrıca, araştırma bulgularına göre deney grubu öğrencileri Sosyal Beceri Ölçeğinin alt ölçekleri olan Kişilerarası İlişkiler Davranışları ve İlişki Görevleri Davranışlarından kontrol grubuna göre önemli derecede yüksek puanlar almışlardır.

Hadley (1988), ilkokul ikinci sınıf öğrencilerine uyguladığı okuma eğitimi programının özsaygı üzerinde etkilerini sınamıştır. Araştırmada üç tane ikinci sınıf deney, dört tane ikinci sınıf da kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Stanford Başarı Testi Okuma Alt Ölçeği ve Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada

sonunda deney grubunun, kontrol grubuna göre okuma puanlarında artış gözlenirken, benlik kavramı puanlarında önemli bir artış görülmemiştir.

Jupp ve Griffiths (1990), utanan ve sosyal yönden izole edilmiş ergenlerde benlik kavramını değiştirmek için uyguladığı iki farklı sosyal beceri eğitiminin etkililiğini sınamıştır. Benlik kavramını değiştirmek için uygulanan programlar psikodramatik rol oynama tekniği ve geleneksel tartışma yöntemidir. Araştırma kapsamına alınan ergenler 10'ar kişilik gruplar şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Bu grupların birincisi psikodramatik rol oynamaların uygulandığı grup, ikincisi geleneksel tartışma etkinliklerini içeren programın uygulandığı grup, üçüncüsü ise karşılaştırma grubudur. Araştırmanın uygulaması haftada 1.5 saatlik oturumlarla 13 haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği ve öğrencilerin sosyal becerilerini ölçmeye yönelik Öğretmen Anketi uygulanmıştır. Araştırma bulguları, her iki programın utanan ve sosyal yönden izole edilmiş ergenlerin sosyal becerilerini geliştirdiğini ancak psikodramatik rol oynama programının benlik kavramını daha çok geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Durrant, Cunnigham ve Volker (1990), davranış bozukluğu ve öğrenme güçlüğü gösteren çocuklarla göstermeyen çocukları benlik kavramları açısından karşılaştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre öğrenme güçlüğü ve davranış bozukluğu göstermeyen çocukların benlik kavramı puanları, gösterenlere göre önemli derecede yüksektir.

Locke (1993), ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin çatışmalarını çözümlemesinde grup etkileşiminin etkilerini incelemiştir. Araştırmada 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine bir seri kendilerine ve başkalarına saygı duyma stratejisi öğretilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ebeveyn ve öğretmen gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmanın ön gözlem ve son gözlem sonuçlarına göre öğrenciler, etkili iletişimle birlikte kendilerini ve başkalarına saygılarını artırmakta, ayrıca kişisel özelliklerini kabul etmeyi öğrenmektedirler.

Coppock (1993), küçük gruplarla ilkökul öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinin ve özsaygılarının geliştirilmesini araştırmıştır. Araştırma, öğretmen

ve danışmanlarla görüşmeler sonucu belirlenen sosyal ilişkileri yetersiz ve akademik başarıları düşük öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada deney grubuna uygulanan arkadaşlık ilişkileri ve özsaygıyı geliştirme programı on beş ayrı oturum şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma bulguları, kontrol grubuna uygulanan programın öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirmede ve dostluklar kurmada etkili olduğunu belirtmektedir.

Leonardi (1994), normal ve öğrenme güçlüğü olan Yunanlı üçüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin benlik kavramlarını karşılaştırmıştır. Araştırma üçüncü ve altıncı sınıf öğrencileri arasındaki normal başarılı, düşük başarılı ve öğrenme güçlüğü riski ile tanımlanmış özel sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çocuklar İçin Yetenekleri Algılama Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, özel sınıf öğrencilerinin, Çocuklar İçin Yetenekleri Algılama Ölçeği'nin global benlik değeri, duygulanım yeteneği ve değerlendirme yeteneği alt ölçeklerinden aldıkları puanlar normal başarılı öğrencilere göre önemli derecede düşüktür.

Burnett (1994), ilkokul çağındaki çocukların benlik kavramı düzeyleri ile özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Avustralya'nın büyük bir metropolitan bölgesinde yer alan ve çoğunlukla beyaz, orta sınıf çocuklarından oluşan dinsel eğitim ağırlıklı üç özel ilkokula devam eden 957 ilkokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın benlik kavramı ile özsaygı arasındaki ilişkileri belirleme amacının yanı sıra ayrıca ilkokul öğrencilerinin özellikleriyle benlik kavramları arasındaki ilişkileri belirleyerek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirme amacı vardır. Araştırma sonunda belirlenen öğrenci özellikleriyle benlik kavramı ölçeği puanları arasında ortalama $r = .62$ korelasyon bulunmuştur. Benlik kavramı ölçeğinin alt ölçekleri ile tanımlanan ve değerlendirilen kişilik özellikleri arasındaki korelasyon $r = .36$ ile $r = .83$ arasında değişmektedir. Benlik Kavramı ile özsaygı arasındaki korelasyon $r = .40$ olarak bulunmuştur. Özsaygı ile yüksek korelasyon gösteren benlik kavramı alt ölçekleri fiziksel görünüş ($r = .70$), okul ($r = .57$) ve arkadaş ilişkileri

($r = .45$)’dir. Araştırma sonuçları benlik kavramının genel özsaygı ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Skaalvik ve Rankin (1995) tarafından yapılan bir araştırmada, matematik ve sözel becerileri algılama ile benlik kavramı, yetenek ve öğrenme yeterliliğini algılama düzeyi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma 348 altıncı sınıf, 325 dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kendini Tanımlama Envanteri, Yetenek Konusundaki Benlik Algısı Ölçeği, Öğrenmeye İlişkin Benlik Algısı Ölçeği ve Özel Benlik Algısı Ölçekleri ile beraber Matematik Becerileri Algılama Ölçeği ve Sözel Becerileri Algılama Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada benlik algısı ölçekleri ile matematik ve sözel becerileri algılama ölçeklerinden alınan puanlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda veri toplama aracı olarak kullanılan tüm kendini algılama ölçekleri ile becerileri algılama ölçekleri puanları arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada, altıncı ve dokuzuncu sınıf öğrencileri sözel ve matematik becerilerini algılama ile kendini algılama arasındaki korelasyon kat sayıları karşılaştırıldığında, aralarında önemli bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırma bulgularına göre matematik ve sözel becerileri algılama ile kendini algılama arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür.

Riley (1995), çocuklarının özsaygılarını geliştirme üzerinde etkisi az olarak tanımlanan ailelerin 8-12 yaş çocuklarının özsaygılarını artırmak için deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın temel fikri “insanlar arasında karşılıklı iletişim sürecindeki gelişme özsaygıyı oluşturmaktadır” sayılısına dayanmaktadır. Bu temel fikirden hareketle araştırma ebeveyn ve çocuk arasında iletişim biçimlerini değiştirme üzerine odaklaşmıştır. Araştırma benlik kavramını geliştirmede etkisi az olarak görülen 6 ailenin 8-12 yaş çocuklarıyla ebeveynleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, birinci işlem olarak ebeveynlere sekiz ay süreli çocuklarıyla iletişimlerini geliştirme programı uygulanmıştır. İkinci işlem olarak da benlik kavramını geliştirmede etkisi az ailelerin çocukları diğer çocuklarla birlikte benlik kavramını geliştirici bir etkileşim grubuna alınmıştır. Araştırmanın birinci ve ikinci işlemlerinden sonra ise ebeveynler, “iletişimi

geliştirme programı” esnasında çocuklarını tek yönlü bir ayna yardımıyla grup içinde izlemişlerdir. Bu işlem sırasında çocuklarını grup içersinde izleyen ebeveynlere soru listeleri dağıtılarak sistemli bir gözlem yapmaları sağlanmıştır. Ebeveynlerin yaptıkları gözlemler bir grup uygulamasında tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise ebeveynler çocukları ile birlikte benlik kavramını geliştirme grubuna katılmışlardır. Çocukların gruplarına katılan ebeveynlerden daha önce gözlemleriyle belirledikleri çocuklarının olumlu davranışlarını cesaretlendirmeleri ve övmeleri istenmiştir. Araştırma verileri, göz göze ilişkin ebeveyn algılarını ve çocukların sosyal becerilerini daha çok geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonunda, özsaygıyı geliştirmede az etkili ailelerin 8-12 yaş çocuklarının Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeğinin Benlik Saygısı Alt Ölçeği’nden aldıkları son-test puanlarının, ön teste puanlarına göre önemli derecede yükseldiği ortaya konulmuştur.

6.2. İlkokul Öğrencilerinin Benlik Kavramları İle İlgili Ülkemizde Yapılan Bazı Araştırmalar

Ülkemizde ilkokul öğrencilerinin benlik kavramları üzerinde deneysel bir çalışma yapılmamıştır. Özellikle, grup rehberliğinin ilkokul öğrencilerinin benlik kavramı düzeyi üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, ilkokul öğrencilerinin benlik kavramlarının gelişimi ile ilişkili olabilecek benlik, benlik gelişimi, benlik saygısı, benlik imajı, benlik tasarımı, özsaygı, kimlik gelişimi ve kendini kabul gibi değişkenlerle yapılan bir çok betimsel araştırma bulunmaktadır.

Özyürek (1983), birlikte ve ayrı eğitimin ortopedik engelli öğrencilerin benlik kavramları ve davranışlarını denetleme üzerindeki etkilerini incelemiştir.. Araştırmada veri toplama aracı olarak Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve Nowicki-Strickland Denetleme Odağı Ölçeği Türkçeye uyarlanmış ve ayrıca öğrencilerin özellikleriyle ilgili bir Bilgi Toplama Fişi geliştirilmiştir. Araştırma, Ankara ilkokullarındaki 66 ortopedik engelli öğrenci ve Ankara Ortopedik

Engelliler Okulundaki 45 ortopedik engelli öğrenci olmak üzere toplam 111 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre normal ve ayrı eğitilen ortopedik engelli öğrencilerin davranışlarını denetleyen olayları algılamaları arasında fark bulunmuştur; ancak, benlik kavramları arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Onur (1985), çocuklarda özgüvenin oluşmasında anne ve baba tutumlarının etkilerini araştırmıştır. Araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile anneleri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak, çocuklarda özgüveni ölçmek için Coopersmith Özsaygı Envanteri, ana-baba tutumları için ise Coopersmith, Bell ve Schaefer'in geliştirdiği "Ana-Baba Tutum Envanteri"nden seçilen 80 maddelik bir envanter kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ana-baba tutumları boyutunun demokratik ucunda yer alan çocuklarda özgüvenin, ana-baba tutumları boyutunun baskıcı ucunda yer alanlarından daha yüksek olduğu; benimseyici tutumla özgüven arasında da olumlu ve yüksek bir korelasyon olduğu belirtilmiştir. Araştırmada etkisi belirlenen değişkenlerden sınıf, cinsiyet ve annenin çalışıp çalışmaması ile özgüven arasında bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma bulgularına göre doğum sırasının özgüven üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, tek ve ilk doğan çocukların diğerlerine göre özgüvenlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Erkan (1986), boşanmanın çocukların benlik tasarımı düzeyleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma, 135 boşanmış aile ve 159 tam aile çocuğu üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, baba-üveyanne ile yaşayan boşanmış aile çocuklarının benlik tasarımı düzeyleri ile tam aile çocuklarının benlik tasarımı düzeyleri arasında önemli bir fark görülmüştür.

Güngörmüş (1986), baba yoksunluğunun benlik kavramına etkisini ve babasız çocukların problemlerinin hangi alanlarda yoğunlaştığını araştırmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul ilindeki 12 ortaokulun birinci sınıfından 60 babasız, 60 babası olan öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem grubundaki her iki grubun yarısı kız yarısı erkek olarak seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak soru cetveli, Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği ve Problem Tarama Listesi

kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda baba yoksunluğunun hem kız hem erkek öğrencilerin benlik kavramını olumsuz açıdan etkilediği bulunmuştur. Babalı ve babasız grupta problemlerin yoğunlaştığı alanlar açısından bir fark görülmemiş; ancak, babasız çocukların sorunlarının daha fazla sayıda olduğu bulunmuştur. Cinsiyetleri göz önünde bulundurularak gruplar karşılaştırıldığında, bu sonucun özellikle babasız kızlar açısından daha anlamlı olduğu görülmüştür.

Doğusal (1987) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkokul 5. Sınıf öğrencilerinin benlik kavramlarının akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırma verileri 47'si erkek, 63'ü kız olmak üzere 110 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, benlik kavramları yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları yüksek, benlik kavramları düşük olan öğrencilerin ise akademik başarıları düşük bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni ele alındığında, benlik kavramının akademik başarıya etkisi bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında önemli bir fark bulunmamıştır.

Yavuzer (1989), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde benlik kavramının akademik başarıya etkisini incelemiş ve bu etkinin cinsiyet açısından da anlamlı olup olmadığını saptamaya çalışmıştır. Araştırma, Ankara Sarar İlkokulu dördüncü sınıfına devam eden 93'ü kız, 115'i erkek olmak üzere 208 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin benlik kavramlarını ölçmek için Çocuklar İçin Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin, akademik başarı notları ise okul kayıtlarından alınmıştır. Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin benlik kavramı ile akademik başarı puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Ayrıca, araştırmanın örneklem grubu öğrencilerinin benlik kavramı puanları ile akademik başarı puanları arasında cinsiyet açısından önemli bir fark görülmemiştir.

Büyükkurt (1990), ilköğrenimini yurt dışında tamamlayan öğrencilerin benlik kavramları ile başarı güdüsü arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma Ankara Atatürk Anadolu Lisesi ortaokul I. sınıfında olan 98 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre yurt dışı deneyiminin genelde, ortaokul

öğrencilerinin benlik kavramları düzeyleri ve başarı güdüsü düzeylerini anlamlı olarak etkilemediği görülmüştür. Yurt dışı deneyiminin, üst sosyo-ekonomik durumlu öğrencilerin benlik kavramı düzeylerini etkilemediği, orta ve alt sosyo-ekonomik durumlu öğrencilerin benlik kavramı düzeylerinde ise olumsuz olarak etkili olduğu görülmüştür.

Güngörmüş (1992), babanın çocuğun zekası, akademik başarısı ve benlik kavramı üzerinde etkisini araştırmıştır. Bu araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada İstanbul ili içindeki metropolitan alanlarda yaşayan çocukların babaları ile birlikte oldukları ortalama süre ve aileye ilişkin demografik bilgiler saptanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma sonucunda babası ile çok birlikte olan ve az birlikte olan çocukların özellikleri belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, babasıyla az birlikte olan 70 ve babası ile çok birlikte olan 70 çocuk alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan 140 çocuğun yarısı kız yarısı erkek olarak seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocuklara 1. WISC-R zeka testi, 2. WRAT geniş kapsamlı başarı testi, 3. Ebeveynin kabul / red ediş sorgu listesi, 4. Kişilik değerlendirme, 5. Piers Harris'in çocuklar için kendilik anlayış ölçeği (WIFAM) uygulanmış, ayrıca çocukların 4. sınıf karne notları incelenmiştir. Örneklem grubunu oluşturan çocukların 96'sının babasından araştırmacı tarafından hazırlanan anket ile çocukları ile birlikte yaptığı faaliyetler, çocukla ilgili olarak aldığı sorumluluklar gibi konularda bilgi alınmıştır. Bu araştırmanın sonunda elde edilen bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür:

(1) Babasıyla birlikte olma süresinin çocukların sözel, performans ve genel Z.B.'nü etkilemediği ancak, genel bilgi ve aritmetik alt testlerinde babası ile az birlikte olan çocukların daha başarılı olduğu bulunmuştur. Cinsiyet faktörü göz önünde tutulduğunda, babasıyla birlikte olma süresinin kız çocukların zeka testinden aldığı puanları ve karne notlarını etkilemediği bulunmuştur. Ancak, babası ile az birlikte olan erkeklerin WRAT'ın aritmetik alt testinden aldıkları puanlar ile resim notları daha yüksek bulunmuştur. Benlik kavramı ve ebeveynin kabul ediş üzerinde de baba ile birlikte olma süresinin etkisi olmadığı

bulunmuştur (2) Ebeveynin kabul ve red edişi ile zeka, akademik başarı ve benlik kavramı arasındaki ilişkiye bakıldığında, babasını red ediyor diye algılayan çocukların zekâsının, akademik başarısının ve benlik kavramının olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür (3) Babalara uygulanan ankete verilen yanıtlar ile zeka, akademik başarı ve benlik kavramı arasında ilişkiye bakıldığında, yalnızca babasının çocuğuyla şimdi ve okul öncesi dönemde yaptığı faaliyetlerin sayısı ile yargılama ve resim düzenleme alt testlerinde; resim ve müzik notları arasında bir ilişki bulunmuştur. Baba ile daha fazla faaliyeti paylaşan çocuklar paylaşmayanlara göre daha başarılı bulunmuştur.

Çelik (1993), S.S.K. Ankara Hastanesi Çocuk Psikiyatri Servisine başvuran çocukların benlik kavramlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma 68 kız, 66 erkek olmak üzere toplam 134 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenlerden arkadaş ilişkileri ile benlik kavramı arasında ilişki önemli bulunmuştur. Arkadaş ilişkileri iyi olan çocukların, kötü olanlara göre benlik kavramı puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada cinsiyet, doğum sırası, annenin eğitim düzeyi, aile yapısı, yaş düzeyi, servise geliş nedeni, ailenin ev sahibi olup olmaması, evin tipi ve yerleşim merkezi değişkenleri açısından çocukların benlik kavramı puanları arasındaki farklılıklar önemli bulunmamıştır.

İlkin (1994), ilkökul çağındaki çocuklarda kendilik algısını araştırmıştır. Araştırmanın amacı çocukların, kendilik algılarını ve algıladıkları sosyal desteği incelemektir. Araştırmada, ayrıca genel kendilik değeri ile çeşitli alanlara ilişkin başarı algısı ve sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada, kendilik algısını incelemek için Harter (1985)'ın geliştirdiği Kendilik Algısı Profili; sosyal desteği incelemek için, yine Harter'ın geliştirdiği Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Kendilik Algısı Profilinin, Okulla İlgili Yeterlik, Sosyal Kabul, Atletik Yeterlik, Fiziksel Görünüm, Davranıştan Duyulan Tatmin ve Genel Kendilik Değeri olmak üzere 6 alt ölçeği vardır. Sosyal Destek Ölçeğinin ise Ebeveyn, Öğretmen, Sınıf Arkadaşı ve Yakın Arkadaş olmak üzere

4 alt ölçeği vardır. Araştırmaya göre üç ayrı sosyo ekonomik düzey gruplarından (alt, orta, üst) gelen 9, 10 ve 11 yaşındaki 450 kız ve erkek öğrenci katılmıştır. Ölçekler üç ayrı ilkokulda (Farklı sosyo ekonomik düzey gruplarını temsilen) deneklere gruplar halinde uygulanmıştır. Ölçümlerin değerlendirilmesinde varyans analizi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği ve t-testi kullanılmıştır. İstatistiksel analiz sonuçlarına göre, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve yaş değişkenleri hem Kendilik Algısı Profiline alt ölçeklerinden elde edilen puanlar, hem de Sosyal Destek Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar üzerinde fark yaratmıştır. Ayrıca, Kendilik Algısı Profiline Genel Kendilik Değeri alt ölçeği ile profilin diğer alt ölçekleri ve Sosyal Destek ölçeğinin alt ölçekleri arasında pozitif yönde manidar bir ilişki bulunmuştur.

Güven (1996), Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO)'nda ve ailesi yanında kalan temel eğitim öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerini bazı değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma, YİBO öğrencilerinden random örnekleme ile seçilen 570 öğrenci (168 kız, 402 erkek) ile karşılaştırma grubu olarak alınan ve yatılı olmayan ilköğretim okullarına devam eden 568 öğrenci (172 kız, 396 erkek) olmak üzere toplam 1138 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan benlik kavramını ölçmek üzere "Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel ve ailesel özellikleri, YİBO'lardaki uygulamalar ve koşullarla ilgili bağımsız değişkenleri belirlemek için ise araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Toplanan verilerin değerlendirilmesinde, t-testi, iki yönlü varyans analizi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. YİBO'da ve ailesi yanında kalan öğrencilerin benlik kavramları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2. YİBO'da kalan kız öğrencilerin benlik kavramı düzeyi, hem YİBO'da hem de ailesi yanında kalan erkek öğrencilerinkinden düşük bulunmuştur.

3. YİBO'da kalan 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin benlik kavramı düzeyleri, YİBO'da kalan 6. sınıf öğrencilerinkinden düşük bulunurken, ailesi yanında kalan öğrencilerin benlik kavramı düzeyleri arasında ise devam edilen sınıfa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4. Ailesel değişkenler bakımından her iki grupta da, ailesinin gelir düzeyini düşük algılayan öğrencilerin yüksek ve orta algılayanlara; anne-babalarının birbirleriyle ilişkilerini kötü algılayan öğrencilerin iyi algılayanlara; ailesi tarafından başarısı yetersiz bulunan öğrencilerin başarısı yeterli bulunanlara; anne tutumunu otoriter olarak algılayan öğrencilerin demokratik algılayanlara göre daha düşük benlik kavramı düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Baba tutumunu demokratik ve otoriter algılamaya göre YİBO öğrencilerin benlik kavramı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, ailesi yanında kalan ve baba tutumunu otoriter algılayan öğrencilerin benlik kavramı düzeyi demokratik algılayanlarınkinden düşük bulunmuştur. Diğer yandan her iki grupta da ailedeki kardeş sayısı ve doğum sırasına göre öğrencilerin benlik kavramı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

5. Her iki grupta da, akademik başarı düzeyini orta olarak algılayan öğrencilerin çok iyi ve iyi algılayanlara; okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olmayanların memnun olanlara; geleceğe ait beklentisi konusunda kaygısı olanların kaygısı olmayanlara göre benlik kavramı düzeyleri daha düşük bulunmuştur.

6. YİBO'da kalan öğrencilerden, kendi istemediği halde koşullar gereği YİBO'ya girenlerin kendi isteği ile girenlere; YİBO'da bir yıl-üç yıl arası kalanların altı ay-bir yıl arası kalanlara; YİBO'da gereksinimlerin karşılanmasından memnun olmayanların memnun olanlara; ailesi tarafından seyrek ziyaret edilenlerin sık ziyaret edilenlere; eve ya da aile bireylerinin yanına çok ender gidenlerin sık gidenlere; öğretmenlerin tutumlarını otoriter veya ilgisiz olarak algılayanların demokratik olarak algılayanlara; okuldaki sosyal etkinliklerle hiç ilgilenmeyenlerin bu tür etkinliklere hem aktif hem de izleyici

olarak katılanlara göre daha düşük benlik kavramı düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

Özet olarak verilen araştırmalardan anlaşılmaktadır ki, ülkemizde ilkokul öğrencilerinin benlik kavramlarını etkileyen değişkenler betimsel olarak incelenmesine rağmen, bu öğrencilerin benlik kavramlarını geliştirmeyi amaçlayan deneysel çalışmalar bulunmamaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

İlkokul II. devre (4. ve 5. sınıf) öğrencilerinin problemlerini azaltmada ve benlik kavramları düzeylerini artırmada grup rehberliğinin etkisinin incelendiği bu araştırma, “Kontrol Gruplu Ön test ve Son test Modele” dayalı deneysel bir çalışmadır. Bu bölümde, önce araştırmanın denekleri, araştırmanın deseni, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, veri toplama araçları ve bu araçların geliştirilmesiyle ilgili yapılan çalışmalar verilmiştir. Sonra da ilkokul II. devre öğrencilerinin problemlerini azaltıcı ve benlik kavramlarını geliştirici grup rehberliği programının genel ilkeleri, uyulması gereken kuralları, işlem basamakları, genel nitelikleri, amaçları, oturumlarda yapılan etkinliklerin özeti ve verilerin analizi sunulmuştur.

Denekler

Araştırma, 1996-1997 öğretim yılında Giresun Cumhuriyet İlköğretim Okulu 4.ve 5.sınıf'daki öğrencilerden Problem Tarama Listesi Puanı yüksek ve Benlik Kavramı Ölçeği puanı düşük 80 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın deseni, ön-test son-test kontrol gruplu desendir. Ön- test son-test kontrol gruplu desen, random desen ile tekrar ölçümlü desenin karışımından oluşur. Ön-test son-test kontrol gruplu desende bulunan iki değişkenden birisi random desene, diğeri ise tekrar ölçümlü desene ilişkindir. Ön-test son-test kontrol gruplu desende, random desene ilişkin olan A değişkeni, araştırmacı tarafından tesadüfi olarak seçilen gruplardan oluşur. Bu gruplar ön-test son-test kontrol gruplu desene ilişkin olan B değişkeninin bütün düzeylerinde test edilir (Edwards, 1972: 1979). Ön-test son-test kontrol gruplu desene uygun olan

araştırmada A değişkeni deney ve kontrol grupları, B değişkeni ise ilk ölçüm ve son ölçümlerdir .

Araştırmanın deseni gereği toplanan verilere ön-test son-test kontrol gruplu desene uygun olarak geliştirilmiş tekrarlanmış ölçümler için tek faktör üzerinde iki boyutlu varyans analizi uygulanmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, ön-test ve son-test uygulamaları arasında deney grubuna uygulanan grup rehberliği programıdır. Bağımlı değişkenler ise Benlik Kavramı Ölçeği ve Problem Tarama Listesi ile ölçülen benlik kavramı düzeyi ve problem düzeyidir. Araştırmanın temel amacı, grup rehberliği programının bu etkinliğe katılan öğrencilerin problemlerini azaltıp azaltmadığını ve benlik kavramı düzeylerini artırıp artırmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın belirlenen değişkenleri ve amacı doğrultusunda uygun bir araştırma deseni oluşturmak için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.

Giresun Cumhuriyet İlköğretim Okulu II. devre öğrencilerinden 96 dördüncü sınıf öğrencisi ve 97 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 193 öğrenciye İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi ve Benlik Kavramı Ölçeği uygulanmıştır. Problem Tarama Listesi puanları yüksek ve Benlik Kavramı Ölçeği puanları düşük olan 80 öğrenci deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur.

Örneklemin "İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi" puanları ve "Benlik Kavramı Ölçeği" puanları belirlenerek araştırmanın ön testi tamamlanmıştır. Örneklem içinde iki deney, iki kontrol grubu olmak üzere dört grubu olan ön-test ve son-test deseni oluşturmak için 80 öğrenciden oluşan örneklem 20'şer kişilik dört gruba ayrılmıştır. Böylece deney ve kontrol grupları ile araştırmanın denencelerini test edebilecek uygun bir araştırma deseni oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun için deney ve kontrol grupları Benlik Kavramı Ölçeği ve Problem Tarama Listesi puanları ortalamaları bakımından birbirine yakın oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının Benlik Kavramı Ölçeği ve Problem Tarama Listesi puanlarıyla sağlanan benzerlikleri arasındaki fark t- testi ile .05 anlamlılık düzeyinde sınanmış ve ortalamalar arasında önemli bir fark

bulunmamıştır. Yukarıda belirtildiği gibi, örneklem 20'şer kişilik dört gruba ayrılmış ve bu grupların ikisi deney grubu, ikisi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın işlem evresinde grup rehberliği oturumlarında öğrenci etkileşimini artırmak için her iki deney grubuna da gruptaki etkileşimi artırmak amacıyla Problem Tarama Listesi puanı düşük, Benlik Kavramı Ölçeği puanı yüksek beşer öğrenci dahil edilmiştir. Bu öğrencilerin puanları varyans analizine sokulmamıştır. Bu araştırmada kullanılan desen Tablo-1'de gösterilmektedir.

TABLO - 1
Araştırma Deseni

Gruplar	Ön - test <i>Problem Tarama Listesi</i> <i>Benlik Kavramı Ölçeği</i>	İşlem <i>12 oturum süreli, İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemlerini Azaltma ve Benlik Kavramı Düzeylerini Artırma İle İlgili Grup Rehberliği Uygulaması</i>	Son - test <i>Problem Tarama Listesi</i> <i>Benlik Kavramı Ölçeği</i>
Deney I	x	x	x
Deney II	x	x	x
Kontrol I	x	-	x
Kontrol II	x	-	x

Tablo - 1'de görüldüğü gibi, problemleri azaltıcı ve benlik kavramı düzeylerini artırıcı grup rehberliği programı hem birinci gruba (deney I) hem de ikinci gruba (deney II) on iki hafta süre ile hafta da 60 dakikalık oturumlar halinde uygulanmıştır. Bu süre içinde kontrol grubundaki deneklere hiçbir işlem yapılmamıştır. Deney ve kontrol gruplarına problemlerini azaltıcı ve benlik kavramları düzeylerini artırıcı grup rehberliği uygulaması sonunda Benlik Kavramı Ölçeği ve Problem Tarama Listesi tekrar uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak "İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi" ve "Benlik Kavramı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geliştirilmesi, güvenirlik ve geçerlik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

1.0. İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Geliştirilmesi

İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi oluşturmak amacıyla ilk önce benzer ölçekler incelenmiştir. Bu amaçla Baymur (1961) tarafından Türk toplumuna uyarlanan Mooney Problem Tarama Listesi, Kepçeoğlu (1969) tarafından geliştirilen Problem Tarama Listesi "O" Takımı ve yine Tan (1971) tarafından geliştirilen Öğrenci İhtiyaçları Tarama Listesi incelenerek İlkokul II. devre öğrencilerine uygun maddeler belirlenmiştir. Bununla beraber Akkök ve Arkadaşları (1992) tarafından Türk toplumuna uyarlanan Öğretmen Gözlem Formu ölçeği incelenerek ilkokul II. devre öğrencilerinin problemleri tespit edilmiştir.

Benzer ölçeklerin incelenmesinden sonra, çocuk psikolojisi ile ilgili literatür ve araştırmalardan da faydalanılarak ilkokul II. devre öğrencilerinin problemleri belirlenmiştir.

İlkokul II. devre öğrencilerinin problemlerinin belirlenmesinde izlenen başka bir yöntem ise açık uçlu bir anket aracılığı ile öğrenci, veli ve öğretmenlerden bilgi toplanması şeklinde olmuştur. Bu amaçla, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problemlerinin serbestçe yazılabileceği üçer dereceli altı problem alanından oluşan "İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemlerini Belirleme Anketi" öğrenci, veli ve öğretmen formları hazırlanmıştır. "İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemlerini Belirleme Anketi"nde yer alan problem alanları; sağlık ve beden gelişimi, okul yaşamı, gelecek yaşamı, aile yaşamı, benlik ve iç

yaşamı ve arkadaşlık vebaşkaları ile ilişkiler kurma problem alanları ile ilgilidir. Ankette problem alanları ile ilgili kişisel sorunlar 1., 2. ve 3. dereceden önem düzeyine göre belirtilebilecek şekilde düzenlenmiştir."İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemlerini Belirleme Anketi" öğrenci, veli ve öğretmen formları Ek - 1, Ek - 2 ve Ek - 3'de verilmiştir.

"İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemlerini Belirleme Anketi" ile ilgili öğrenci sorunlarının belirlenmesinde aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

İlkokul II. devre öğrencilerinin problemlerini belirlemede Giresun il merkezindeki 10 ilkokulundan toplam 200 öğrenci, 50 öğretmen ve 50 öğrenci velisi örnekleme oluşturmuştur. Belirlenen örnekleme ""İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemlerini Belirleme Anketi" uygulanmıştır. Anket uygulaması sonunda ilkokul II. devre öğrencilerinin problemlerini belirten bir liste hazırlanmıştır.

Mevcut problem tarama listeleri, anket uygulamaları ve ilgili yayın ve araştırmalarla, ilkokul II. devre öğrencileriyle ilgili olabilecek problemler bir araya getirilerek, bir problem havuzu oluşturulmuştur. Bu problem havuzundan faydalanarak "İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi Ön Deneme Formu" hazırlanmıştır.

1.1. İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Ön Denemesi

Ön deneme formundaki maddelerin ifade yönünden anlaşılır olup olmadığını ve ilkokul II. devre öğrencilerinin problemlerini yansıtmadığını belirlemek amacıyla liste 1995-1996 öğretim yılında Giresun Gazipaşa İlköğretim Okulu'nda 300 İlkokul II. devre öğrencisine uygulanmıştır. Ön deneme sonunda öğrenciler tarafından önemsiz görülen, frekansı düşük ve işlemeyen 50 problem maddesi listeden çıkartılmıştır. Frekansı çok yüksek olmayan ancak öğrencilerin gelişim görevleri yönünden önemli ve ciddi sayılabilecek problemlerden 10 tanesi listenin kapsamına alınmıştır.

1.2. İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Geçerlik Çalışması

Bu araştırmada kullanılan "İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi"nin geçerlik çalışmasında kapsam geçerliği yöntemi uygulanmıştır. "Problem Tarama Listesi"nin ön deneme uygulaması sonunda belirlenen maddelerin kapsam geçerliliği için uzman kanısına başvurulmuştur. "Problem Tarama Listesi" ile ilgili uzman kanısının alınması amacıyla "Uzman Görüşüne Başvurma Anketi" hazırlanmıştır. Ankette her bir maddenin ait olduğu alt problem alanı, ifade yönünden anlaşılır olup olmadığı ve öğrenci problemlerini yansıtıp yansıtmadığı uzmanlara sorulmuştur. "Uzman Görüşüne Başvurma Anketi" Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Psikolojik Hizmetler Bölümü veya Anabilim Dallarından 10 öğretim üyesine verilmiştir. Uzman grubundan gelen tepkilere göre maddeler ilgili oldukları alt problem alanlarına eklenmiştir. Uzman kanısına göre anlaşılır olmayan ve öğrenci sorunlarını yansıtmayan maddeler tekrar incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 50 madde düzeltilmiş ve düzeltilmesi mümkün olmayan 11 madde listeden tamamen çıkartılmıştır. Yukarda belirtilen işlem sonunda Problem Tarama Listesi'nin son formu, 138 maddeden oluşmuştur. Ayrıca, ön deneme uygulamaları sırasında yapılan gözlem, öğrenci, öğretmen ve veli görüşmelerinin sonuçları, bu listenin öğrenci problemlerini belirlemede geçerli olduğunu gösterir niteliktedir. Burada söz konusu olan geçerlik, mantıki geçerliktir.

1.3. İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Güvenirlik Çalışması

Bu araştırma için hazırlanan "İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi"nin güvenirliliği testin tekrarı yöntemiyle araştırılmıştır. Bu amaçla liste, 1995-1996 öğretim yılında Giresun Cumhuriyet İlköğretim Okuluna devam

eden 100 ilkokul II. devre öğrencisine iki hafta arayla uygulanmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki ilişki $r = .90$ olarak bulunmuştur.

1.4. İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Puanlanması

Problem Tarama Listesi, altı farklı problem alanı ve bu alanların kapsadığı 138 madde'den oluşmaktadır. Aşağıda listenin kapsadığı problem alanları her alanın içerdiği madde sayıları ve liste'nin puanlaması ile ilgili bilgiler verilmiştir.

1.4.1. Problem Tarama Listesi'nin Kapsadığı Problem Alanları ve Madde Sayıları

1.Sağlık ve Beden Gelişimi ile İlgili Problem Alanı: Bu alt alan fiziksel görünüş, sağlık alışkanlıkları ve genel sağlık durumlarıyla ilgili problemleri kapsamaktadır. Listede bu alt alana ilişkin 22 madde bulunmaktadır.

2.Okul Yaşamına İlişkin Problem Alanı: Öğrencinin dersler ve programlarla , öğretmen ve yöneticilerle, çalışma alışkanlığı ve okulun imkanları ile ilgili problemler okul yaşamı problem alanına girmektedir. Listeyi oluşturan 138 maddenin 34'ü bu alt alana aittir.

3.Aile Yaşamına İlişkin Problem Alanı: Bu alt alan öğrencinin ailesiyle olan ilişkilerinden ve ev yaşamından kaynaklanan problemleri kapsamaktadır. Bunlar ailenin ilgi, davranış ve anlayışla ilgili problemler, ev ve ailenin imkanları ile ilgili problemler ve aile üyeleri ile olan anlaşmazlıklar şeklinde özetlenebilir. Bu alt alanın içerdiği madde sayısı ise 27'dir.

4.Benlik ve İç Yaşamı ile İlgili Problem Alanı:

Öğrencinin benliği ve iç yaşamı ile ilgili problemleri bu alan içersinde yer almaktadır. Öğrencinin kendisinden memnun olup olmadığı, düş kırıklıkları, üzüntüleri, hayalleri, kaygıları ve korkuları bu alanın ilgili problemlerine örnek gösterilebilir. Öğrencinin kendini ve çevresini algılama biçiminden kaynaklanan problemler benlik ve iç yaşam alanını oluşturmaktadır. Bu alt alanın içerdiği madde sayısı 40' dır.

5.Gelecek Yaşamı ile İlgili Problem Alanı:

Öğrencinin ileriki yaşamı ile ilgili kaygıları, öğrenimini sürdürme imkanları ve kendine uygun mesleğe yönelmeyle ilgili özelliklerin farkında oluş ile ilgili problemler bu alt alana girmektedir. Bu alt alanın içerdiği madde sayısı ise 6' dır.

6.Arkadaşlık ve Başkalarıyla İlişkiler Kurma ile İlgili Problem Alanı: Öğrencinin arkadaşları ve çevresindeki diğer kişilerle olan ilişkilerinden kaynaklanan problemler bu alana girmektedir. Bu alt alandaki problemler; arkadaşlarla geçim, yeni arkadaş edinme ve arkadaş topluluğu içinde ve çevre içindeki durum şeklinde özetlenebilir. Bu alt alanın içerdiği madde sayısı 9' dur.

1.4.2.Problem Tarama Listesi'nin Puanlanması

Problem Tarama Listesi'nin her maddesi bir problemi ifade eden birer cümleden oluşmaktadır. Her problem ölçtüğü nitelik bakımından bir süreklilik göstermektedir. Probleme verilen cevaplar (puanlar) toplanmak suretiyle sürekli bir değişken olan problem kategorisinin büyüklüğünü ifade eder. Araştırma kapsamına alınan öğrenciler her maddede ifade edilen problemin kendilerine uygun olup olmadığını liste üzerinde "Evet" ve "Hayır" şeklinde iki seçenekten birisini işaretleyerek belirtmektedirler.

Problem Tarama Listesi yukarıda ifade edildiği gibi, 138 maddeden oluşmaktadır. Maddeler iki basamaklı (Evet, Hayır) bir dereceleme ölçeği halinde yazılmış olup, "Evet" cevapları (1) ve "Hayır" cevapları (0) şeklinde

puanlanmaktadır. Liste, puanlandıktan sonra her maddeden alınan puanlar toplanarak altı alt problem alanına ait ayrı, ayrı alt puanlar elde edilmektedir. Alt puanların toplamı ile de bir toplam problem puanı elde edilmektedir. Problem Tarama Listesi'nden yüksek puan alma problem düzeyinin yüksek, az puan alma problem düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Problem Tarama Listesi ile Cevap Kağıdı'nın birer örneği Ek - 4'de verilmiştir.

2.0. Benlik Kavramı Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Piers (1974)'in geliştirmiş olduğu bu ölçek ile çocukların benlik kavramı düzeyleri ölçülebilmektedir. Ölçek, Rogers'ın "farkında olunan benlik algılamalarının yeniden düzenlenmesi" şeklinde tanımladığı fenomenolojik benlik kavramını, benlik tutumlarıyla ilişkilendirerek ölçekbilir hale getirmektedir.

Birçok araştırmacı (Bentler, Wylie, Robinson ve Shaver) tarafından Piers-Harris ölçeği çocuklarda benlik kavramı araştırmalarında geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak kabul edilmiş ve ilgili araştırmalar için önerilmiştir (Piers, 1974: 3).

Ölçeğin geliştirilmesinde Jersild'in çocukların hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları durumları belirttiği madde havuzundan faydalanılmıştır (Piers, 1974). Bu madde havuzundan belirlenen 164 durum bir pilot çalışma ile 3., 4. ve 6. sınıfta 90 çocuğa uygulanmıştır. Uygulamada çocuklar kendilerine uygun olan maddeleri işaretlemişlerdir. Pilot uygulama ile maddelerin 30-35 dakikada cevaplandırılmasına ve anlaşılabilirliğinin sağlanmasına çalışılmıştır. Yapılan pilot uygulamalar sonucu maddeler anlaşılır olup olmadığına göre incelenmiş ve 24 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçek için ayrılan 140 maddede yer alan sürekli yanlış cevap verilen veya anlamları aynı, anlatımları farklı 40 madde ölçekten çıkartılmıştır. Benlik kavramı ölçeği için belirlenen 100 madde yüksek ve düşük benlik kavramı ölçütüne göre sınıflandırılmıştır. Yüksek ve düşük benlik kavramı sınıflandırılmasına girmeyen 5 madde ölçekten çıkartılarak, 95 maddelik benlik kavramı ölçeği oluşturulmuştur (Piers, 1974: 15).

2.1. Benlik Kavramı Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması

Ölçekle ilgili güvenirlik çalışmasında Kuder-Richardson, Spearman-Brown ve test-tekrar test yöntemleri uygulanmıştır. Testi yarılama yöntemi ile Kuder-Richardson 21 formülünün uygulanması sonucu 3., 6. ve 10.sınıf kız ve erkek öğrencileri üzerinde elde edilen katsayılar $r = .78$ ile $r = .93$ arasında dağılmıştır. Spearman-Brown formülünün uygulanması ile yarıya bölünen 6. sınıf örnekleminde $r = .90$ ve 10. sınıf örnekleminde $r = .87$ katsayıları hesaplanmıştır. Test-tekrar test yöntemi 3., 6. ve 10.sınıf öğrencileri üzerinde dört ay süreyle uygulanmıştır. Test - tekrar test yöntemi ile ilgili elde edilen korelasyon katsayıları üçüncü sınıfta $r = .72$, altıncı sınıfta $r = .71$ ve onuncu sınıfta $r = .72$ olarak belirlenmiştir (Piers, 1974: 20).

2.2. Benlik Kavramı Ölçeği'nin Geçerlik Çalışması

Ölçeğin geliştirilmesinde yapılan geçerlik çalışmaları benzer ölçek karşılaştırmaları ile sınanmıştır. Mayer, Piers-Harris ölçeği puanları ile Lipsitt'in "Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği" puanlarını karşılaştırmıştır. Yapılan bu çalışmada belirlenen korelasyon katsayısı $r = .68$ 'dir. Cox, "Öğretmen Sosyal Etkililik Davranışları Ölçeği" ve "Akran Grubu Sosyal Etkililik Davranışları Ölçeği" ile Piers-Harris ölçeğini 6. ve 9. sınıflardaki 97 öğrenci üzerinde karşılaştırmıştır. "Piers-Harris Ölçeği" ile "Öğretmen Sosyal Etkililik Davranışları Ölçeği" arasında $r = .43$, "Akran Grubu Sosyal Etkililik Davranışları Ölçeği" ile arasında $r = .31$ korelasyon katsayıları bulunmuştur (Piers, 1974: 30).

2.3. Benlik Kavramı Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları

Benlik Kavramı Ölçeği ilk olarak Özyürek (1983) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Özyürek (1983) Türkçeye çevirdiği ölçeğin uygunluğunu ve görünüş geçerliğini belirlemek için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünde bir öğretim üyesi ile bir öğretim üye yardımcısının görüşlerini alarak ölçekle ilgili gerekli düzeltmeleri yapmıştır. Ölçekle ilgili yapılan ikinci çalışma ölçeğin açıklamasının ve maddelerinin anlaşılabilirliğini uygulamalar yolu ile gözlemlenmesidir. Böylece, ölçek bir ilkokulun 3., 4. ve 5. sınıflarındaki öğrencilere uygulanarak açıklamanın ve maddelerin anlaşılır olup olmadığı gözlem yolu ile değerlendirilmiştir.

Benlik Kavramı Ölçeği ile ilgili başka bir çalışma da Çataklı ve Öner (1987) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, ölçeğin Türkçeye çevirisi iki aşamada yapılmıştır. İlk aşamada Türkçeleştirilen ifadeler her iki dili de iyi bilen iki İngilizce öğretmeni tarafından geri-çeviri tekniği ile Türkçe'den İngilizceye çevrilmiştir. Yapılan çalışmalar sonunda elde edilen veriler Benlik Kavramı Ölçeği'nin asıl formu ile karşılaştırılarak kavram ve dil hataları düzeltilmiştir. Çeviri ile ilgili ikinci aşamada Benlik Kavramı Ölçeği'nin, Türkçe formunun dil eşdeğerliği belirlenmiştir. Bunun için her iki dili de iyi bilen 242 lise ve üniversite öğrencisi üzerinde yapılan uygulamayla ölçeğin deneysel geçerliği araştırılmıştır. Deneysel geçerlilik işlemi ile öntest - sontest uygulamaları arasındaki korelasyon katsayılarının $r = .72$ ile $r = .93$ arasında olduğu bulunmuştur. Bu yüksek korelasyon katsayıları nedeniyle ölçeğin Türkçe çevirisinin İngilizce formula eşdeğer olduğu kabul edilmiştir. Çeviri çalışmalarından sonra testin tekrarı yöntemi ile Benlik Kavramı Ölçeği'nin güvenilirlik ve kararlılık katsayıları hesaplanmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği hesaplanan kararlılık katsayılarının ilkokul için $r = .79$ ile $r = .98$ arasında değiştiği bulunmuştur. Kuder-Richardson 20 güvenilirlik katsayılarının da $r = .80$ ile $r = .89$ arasında değiştiği bulunmuştur.

2.4. Bu Araştırma İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Geçerlik Çalışması

Araştırma için ölçeğin geçerlik çalışmasında benzer ölçekler yöntemi kullanılmıştır. Geçerlik çalışmasında "Benlik Kavramı Ölçeği"ne benzer ölçek olarak Baymur, tarafından geliştirilmiş olan "Benlik Tasarımı Envanteri" kabul edilmiştir. Geçerlik çalışması, 1995-1996 öğretim yılı Giresun Cumhuriyet İlköğretim Okulundaki 45 dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. "Benlik Tasarımı Envanteri" ile "Benlik Kavramı Ölçeği" aynı hafta içinde 45 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. İki ölçek arasında hesaplanan geçerlik katsayısı $r = .50$ olarak bulunmuştur.

Kaplan'a göre genelde geçerlik katsayılarının psikolojik testlerde benzer ölçekler için .60'ın üzerinde olması çok az görülmekte ve bu nedenle geçerlik katsayıları $r = .30$ ile $r = .40$ arasında oldukları zaman yüksek olarak kabul edilebilmektedir (Özgüven, 1994: 104).

Psikolojik testlerdeki benzer ölçek geçerlik katsayıları dikkate alındığında, "Benlik Tasarımı Envanteri" ile "Benlik Kavramı Ölçeği" arasındaki benzer ölçek geçerlik katsayısı ($r = .50$) oldukça yüksek kabul edilebilir.

2.5. Bu Araştırma İçin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin araştırmacı tarafından güvenirlik çalışması test-tekrar test yöntemi ile yapılmıştır. Güvenirlik çalışması 1995-1996 öğretim yılı Giresun Cumhuriyet İlköğretim Okulundaki 45 beşinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Öğrencilere iki hafta ara ile "Benlik Kavramı Ölçeği" uygulanmıştır. Öğrencilerin iki hafta arayla ölçekten aldıkları puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. "Benlik Kavramı Ölçeği"nin güvenirlik katsayısı $r = .94$ olarak bulunmuştur. Elde edilen korelasyon katsayısı,

"Benlik Kavramı Ölçeği"nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanısı uyandırmıştır.

2.6. Benlik Kavramı Ölçeği'nin Puanlanması

Ölçekte 80 madde ile ilgili 6 ölçek yer almaktadır. Ölçeğin alt ölçekleri Davranışlar, Okul ve Entellektüel Statü, Fiziksel Görünüm ve Nitelikler, Anksiyete, Popülarite, Mutluluk ve Memnuniyet şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin maddeleri çocukların duyguları, endişeleri, kendini değerlendirmeleri, kendini kabulleri, başkalarından farklılıkları, çevre ile ilgili ilişki kurma biçimleriyle ilişkili sorulardan oluşmaktadır.

Benlik Kavramı Ölçeği 37'si istendik, 43'ü istenmedik yönde olan 80 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte maddeler iki basamaklı (Evet, Hayır) bir dereceleme ölçeği halinde yazılmıştır. Ölçekte yer alan istendik maddelere verilen "Evet" cevapları (1), "Hayır" cevapları (0) ve istenmedik maddelere verilen "Evet" cevapları (0), "Hayır" cevapları ise (1) şeklinde puanlanmıştır.

Ölçekten alınabilecek puanlar 10 ile 80 arasında değişebilmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi ile ilgili uygulamalarda alınan puanların ortalaması 51,84 standart sapması 13,87 olarak bulunmuştur (Piers ve Harris, 1976: 10). Böylece, ölçekten alınan 50 puan ortalama bir benlik kavramı düzeyini göstermektedir. 50 puanın üstü yüksek benlik kavramı düzeyini, 50 puan altı ise yetersiz benlik kavramı düzeyini gösterdiği kabul edilmektedir. Ek-5' de Benlik Kavramı Ölçeği ve ölçeğin Cevap Kağıdının birer örneği verilmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Giresun Cumhuriyet İlköğretim Okulu 4. ve 5. sınıfına devam eden toplam 193 öğrenciye 1996 Ekim ayında "Benlik Kavramı Ölçeği" ve "İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi" araştırıcı tarafından uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin Benlik Kavramı Ölçeği'nden

aldıkları puanlar küçükten büyüğe ve Problem Tarama Listesi'nden aldıkları puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Deney ve kontrol grupları problem puanları yüksek, benlik kavramı puanları düşük en uygun 80 ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencisinin seçilmesiyle oluşturulmuştur.

Problem Tarama Listesi ile Benlik Kavramı Ölçeğinin 193 öğrenciye uygulanması sonucunda aşağıdaki özelliklere göre 80 öğrenci deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur.

1. İlk 80 sıra içinde Problem Tarama Listesi puanları yüksek ve Benlik Kavramı Ölçeği puanları düşük olanlar,

2. Problem Tarama Listesi'nden ilk 80 sıra içinde yüksek puan alan ancak Benlik Kavramı Ölçeği'nden düşük puan alamayan öğrencilerden en düşük Benlik Kavramı Ölçeği puanı alanlar,

3. Benlik Kavramı Ölçeği'nden ilk 80 sıra içinde düşük puan alan ancak Problem Tarama Listesi'nden yüksek puan alamayan öğrencilerden en yüksek Problem Tarama Listesi puanı alanlar.

Bu amaçla uygulama yapılan 193 öğrenciden deney ve kontrol grubuna öğrenci seçilmesi üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşamada, Benlik Kavramı Ölçeği'nden düşük, Problem Tarama Listesi'nden yüksek puan alan ilk 80 sıra içindeki öğrenciler belirlenmiştir. Bu işlem sonucunda belirlenen öğrenci sayısı 58 olarak tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin toplam sayısı 80 olarak belirlendiğinden 22 öğrencinin daha seçilmesi için aşağıdaki ikinci ve üçüncü aşamalar gerçekleştirilmiştir.

İkinci aşamada ise ilk 80 sıra içinde Problem Tarama Listesi'nden yüksek puan alan ancak Benlik Kavramı Ölçeği'den düşük puan alamayan öğrenciler belirlenmiştir. Bu işlem sonucunda belirlenen öğrenciler Benlik Kavramı Ölçeği'nden düşük puan almalarına göre sıralanmış ve ilk 11 öğrenci deney ve kontrol grubuna alınmıştır.

Üçüncü aşamada ise ilk 80 sıra içinde Benlik Kavramı Ölçeği'den düşük puan alan ancak Problem Tarama Listesi'nden yüksek puan alamayan öğrenciler

belirlenmiştir. Bu işlem sonucunda belirlenen öğrenciler Problem Tarama Listesi'nden yüksek puan almalarına göre sıralanmış ve ilk 11 öğrenci deney ve kontrol grubuna alınmıştır.

Birinci aşamada belirlenen 58 öğrenci ile ikinci ve üçüncü aşamada belirlenen 22 öğrenci bir araya getirilerek 80 öğrenciden meydana gelen deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Böylece deney ve kontrol grubuna 193 ilkökul 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinden Benlik Kavramı Ölçeği puanı düşük, Problem Tarama Listesi puanı yüksek en uygun 80 öğrenci seçilmiştir.

Bununla birlikte, grup rehberliğinde öğrenci etkileşimini artırmak için deney grubuna Benlik Kavramı Ölçeği puanları yüksek, Problem Tarama Listesi puanları düşük 10 öğrenci seçilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan 80 öğrenciden 20'şer denekli iki deney grubu ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasındaki fark .05 önem düzeyinde t-testi ile karşılaştırılmıştır. Tablo - 2'de deney ve kontrol gruplarının Benlik Kavramı Ölçeği'ne ait ön-test uygulamalarının t-testi karşılaştırması verilmiştir.

TABLO - 2
Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Benlik Kavramı Ölçeği Ön-Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t - Değeri

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>Sonuç</i>
<i>Deney</i>	<i>40</i>	<i>52.40</i>	<i>14.72</i>	<i>0.33</i>	<i>p > .05</i> <i>Önemsiz</i>
<i>Kontrol</i>	<i>40</i>	<i>53.52</i>	<i>15.00</i>		

Sd: 78

Tt: 1.98

Tablo 2'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Benlik Kavramı Ölçeği ön-test uygulamalarına ilişkin aritmetik ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, Benlik Kavramı Ölçeği ön-test uygulamalarına katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Benlik Kavramı Ölçeği ön-test puanlarının birbirine benzediğini göstermektedir. Böylece, grup rehberliği

uygulaması sonunda deney grubu öğrencilerinin Benlik Kavramı Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasındaki değişim, kontrol grubu ön-test ve son-test puanları arasındaki değişime göre sınanabilecektir. Tablo - 3'de deney ve kontrol gruplarının Problem Tarama Listesi'ne ait ön-test uygulamalarının t-testi karşılaştırması verilmiştir.

TABLO - 3
Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin
Problem Tarama Listesi Ön-Test Puanlarının
Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve
t - Değeri

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>Sonuç</i>
<i>Deney</i>	<i>40</i>	51.62	16.41	<i>0.05</i>	<i>p > .05</i> <i>Önemsiz</i>
<i>Kontrol</i>	<i>40</i>	51.82	17.66		

Sd: 78

Tt: 1.98

Tablo 3'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Problem Tarama Listesi ön test uygulamalarına ilişkin aritmetik ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, Problem Tarama Listesi ön-test uygulamalarına katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Problem Tarama Listesi ön-test puanlarının birbirine benzediğini göstermektedir. Böylece, grup rehberliği uygulaması sonunda deney grubu öğrencilerinin Problem Tarama Listesi ön-test ve son-test puanları arasındaki değişim, kontrol grubu ön-test ve son-test puanları arasındaki değişime göre sınanabilecektir.

**Deney Grubuna Uygulanan İlkokul II.Devre
Öğrencilerinin Problemlerini Azaltıcı ve
Benlik Kavramı Düzeylerini Artırıcı
Grup Rehberliği Programı**

Deney grubuna 12 hafta süre ile haftada bir saat süren oturumlarla “grup rehberliği” uygulanmıştır. Deney grubu daha önce açıklandığı gibi iki ayrı gruba ayrılmıştır. İlk grupla pazartesi, ikinci grupla cuma günü uygulama yapılmıştır.

İlkokul II. devre öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerini artırıcı ve problemlerini azaltıcı grup rehberliği programında rehberlik ve psikolojik danışma teknikleri sentezlenerek oluşturulan teknikler Doğrudar Eğitim, Rol Oynama, Sorumluluğu Alıyorum, Abartma ve Problem Çözme’dir (Bkz. Ek-6).

Grup rehberliği programında öğrencilere kazandırılmak istenilen tutum ve davranışlarla ilgili 12 amaçtan ilk 6’sı benlik kavramı düzeylerini artırma, diğerleri ise problemleri azaltma ile ilgilidir (Bkz. Ek-6).

Grup rehberliği programında belirtilen amaçlara ulaşmak ve davranışları öğrencilere kazandırmak için 12 aşamadan oluşan grup rehberliği programı hazırlanmıştır. Oturumların ilk yarısı benlik kavramı düzeylerini artırmaya ikinci yarısı ise problemleri azaltıcı etkinliklere dayanmaktadır. Oturumlarda yapılan etkinlikler Ek-6’da verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma deseni ön test - son test kontrol gruplu desendir. Bu tür desene Kirk (1968), split - plot adını vermektedir. Ön test - son test kontrol gruplu desen, tek faktörde tekrarlanmış iki faktörlü desen olarak da isimlendirilmektedir. Burada birinci faktör işlem gruplarını (deney / kontrol), ikinci faktör ön test - son test ölçümünü (tekrarlanmış ölçümleri) gösterir. Bu desende grup rehberliğinin (bağımsız değişken) ilkökul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problemlerini azaltıcı ve benlik kavramı düzeylerini artırıcı bir etkisinin olup olmadığı, bu desene uygun

tekrarlanmış ölçümler için çift boyutlu varyans analizi kullanılarak saptanmaya çalışılmıştır.

Tekrarlanmış ölçümler için iki boyutlu varyans analizinde farklı koşullarda tekrarlanmış ölçümlerin tümü aynı anda işleme alınmaktadır. Sonuçta satır etkisi, sütun etkisi ve satır-sütun etkisine ilişkin üç ayrı F değerine ulaşılmaktadır (Ferguson, 1989: 359).

Bu araştırmada, satırı oluşturan iki düzey var olup; birincisi deney, ikincisi kontrol grubunu göstermektedir (Deney - Kontrol). Sütunda ise iki ayrı koşuldaki ölçümleri gösteren ön test ve son test ölçümleri bulunmaktadır (Ön-test - Son-test).

Araştırmada, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problemlerini azaltıcı ve benlik kavramı düzeylerini artırıcı grup rehberliği programı bağımsız değişken; İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi ve Benlik Kavramı Ölçeği'nin puanları bağımlı değişkenlerdir. Buna göre araştırmada analiz açısından iki ayrı durum söz konusudur. Birincisinde, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ve ikincisinde ise aynı grupların Benlik Kavramı Ölçeği puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Analiz ile satır ve sütun değişkenleri için temel etki testleri ve satır - sütun etkileşimi için de ortak etki testi yapılmaktadır. Burada araştırmanın denenceleri bakımından asıl olan deney ve kontrol gruplarının ön-testten son-teste birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan ortak etki testidir.

Araştırmada istatistiksel önemlilik düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Bu analiz yöntemiyle elde edilen bilgiler, Bulgular Bölümünde tablolarla gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın denencelerinin test edilmesine ilişkin istatistiksel işlemler ve bu işlemler sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

1.0.Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemlerine Etkisi

Burada, grup rehberliğinin ilkokul II. devre öğrencilerinin problemleri üzerindeki etkisi hem genel olarak hem de Problem Tarama Listesi'nin alt ölçekleri yönünden ayrı, ayrı incelenmiştir.

Araştırmanın birinci denencesi, "Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır." şeklinde ifade edilmişti.

Bu denencenin incelenmesi için İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin ön test ve son test uygulamalarından öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo-4'de sunulmuştur.

TABLO - 4
Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre
Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi
Ön - test ve Son - test Puanlarının
Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Uygulama	N	$\bar{x}$	s
Deney	Ön -Test	40	51.90	11.81
	Son -Test	40	45.38	12.07
Kontrol	Ön -Test	40	51.88	12.65
	Son -Test	40	52.92	12.84

Başlangıçta, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin ön ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarının birbirine yakın oldukları ve her iki grubun puanlarının ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyi esas alındığında önemli olmadığı görülmüştü. Tablo-4'de deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmişti. Buna göre deney grubunun İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi puanlarının ortalaması ön testte 51.90 iken son testte 45.38'e düşmüştür. Buna karşılık kontrol grubunun aynı değerleri 51.88'den 52.92'ye çıkmıştır. Değerler arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını saptamak amacıyla, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin ön ve son ölçümlerinden aldıkları puanlara tekrarlanmış ölçümler için iki boyutlu varyans analizi (Ferguson, 1989: 359) uygulanmış ve buna ilişkin değerler Tablo-5'de verilmiştir.

TABLO - 5
Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre
Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi
Ön - test ve Son - test Puanlarına
İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

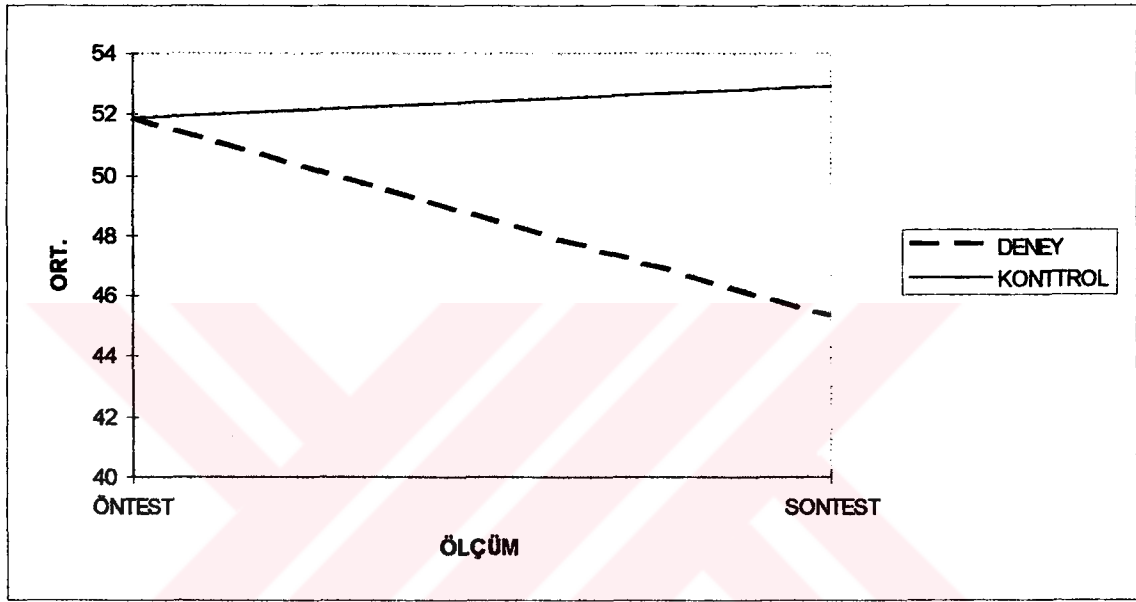
<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>Sonuç</i>
Gruplararası	24163.04	79			
<i>Grup</i> (Deney-Kontrol)	566.26	1	566.26	1.87	$p > .175$ Önemsiz
<i>Hata</i>	23596.78	78	302.52		
Gruplarıçi	1063.51	80			
<i>Ölçüm</i> (Ön test-Son test)	299.76	1	299.76	123.10	$p < .001$ Önemli
<i>Grup x Ölçüm</i>	573.81	1	573.81	235.64	$p < .001$ Önemli
<i>Hata</i>	189.94	78	2.44		
Toplam	25226.55	159			

Tablo-5'e göre deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1,78) = 1.87$, $P > .05$]. Grupların farklı zamanlardaki ölçümleri (ön test - son test) arasında ise anlamlı bir farklılaşma vardır [$F(1,78) = 123.10$, $P < .001$]. Öte yandan araştırmanın "Grup rehberliği uygulamasına katılan ilkököl II. devre öğrencilerinin genel olarak problemleri, bu uygulamaya katılmayan öğrencilerin problemlerinden daha az olacaktır" denencesi ile ilgili olarak yapılan ortak etki testi, yani deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak yapılan F testi anlamlı çıkmıştır [$F(1,78) = 235.64$, $P < .001$].

Ortak etki testinin anlamlı çıkması, "Grup rehberliği uygulamasına katılan ilkököl II. devre öğrencilerinin genel olarak problemleri, bu uygulamaya katılmayan öğrencilerin problemlerinden daha az olacaktır" şeklindeki

araştırmanın birinci denencesinin desteklendiğini göstermektedir. Başka bir anlatımla, deney grubuna uygulanan grup rehberliği programı ilkökul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problemlerini azaltmıştır.

Deney ve kontrol grupları arasında İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin ön testten son teste gözlenen puanlarının farklılaşmasının somut olarak ifadelendirilmesi Şekil-1'de gösterilmektedir.



Şekil-1. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi Ön test-Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Şekil-1'den de anlaşılacağı üzere, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi puanlarındaki değişimi gösteren doğruları kesişmektedir. Bu kesişme ortak etkinin grafiksel olarak anlatımıdır.

**1.1. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II.
Devre Öğrencilerinin Sağlık ve Beden
Gelişimi Problem Alanındaki Problemlerine
Etkisi**

Araştırmanın ikinci denencesi, “Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin Okul Yaşamı problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denencenin incelenmesi için deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Sağlık ve Beden Gelişimi Alanı Alt Ölçeğinin ön test ve son test uygulamalarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo-6’ da sunulmuştur.

TABLO - 6
Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre
Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin
Sağlık ve Beden Gelişimi Problem Alanı
Alt Ölçeğinin Ön - test ve Son-test
Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve
Standart Sapmaları

Gruplar	Uygulama	N	$\bar{X}$	s
Deney	Ön Test	40	6.52	3.48
	Son Test	40	6.15	3.50
Kontrol	Ön Test	40	6.12	3.33
	Son Test	40	6.55	2.68

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunun İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi Sağlık ve Beden Gelişimi Alanı Alt Ölçeği puanlarının ortalaması 6.52 iken son testte 6.15’e düşmüştür. Buna karşılık, kontrol grubunun aynı değerleri 6.12’den 6.55’e çıkmıştır. Değerler arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını saptamak amacıyla, deney ve

kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Sağlık ve Beden Gelişimi Alanı Alt Ölçeğinin ön ve son ölçümlerinden aldıkları puanlara tekrarlanmış ölçümler için iki boyutlu varyans analizi uygulanmış ve buna ilişkin değerler Tablo-7' de verilmiştir.

TABLO - 7
Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre
Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin
Sağlık ve Beden Gelişimi Problem Alanı Alt
Ölçeğinin Ön-test ve Son-test Puanlarına
İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

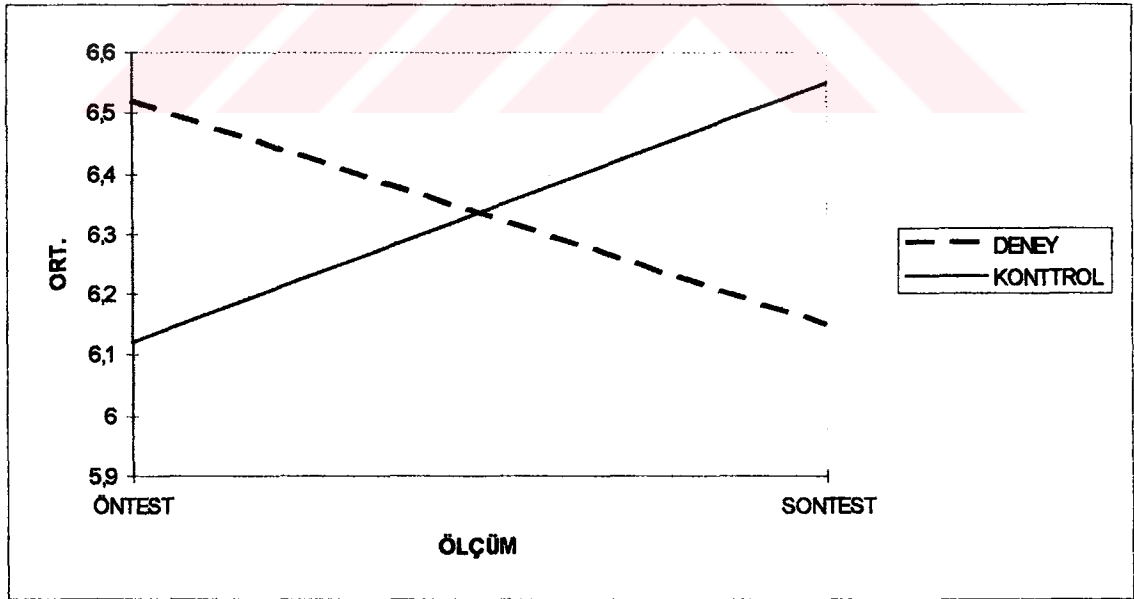
<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>Sonuç</i>
Gruplararası	1577.77	79			
<i>Grup</i> (Deney - Kontrol)	.00	1	.00	.00	$p > 1.000$ Önemsiz
<i>Hata</i>	1577.77	78	20.23		
Gruplarıçi	90.01	80			
<i>Ölçüm</i> (Öntest/Sontest)	.03	1	.03	.02	$p > .879$ Önemsiz
<i>Grup x Ölçüm</i>	6.40	1	6.40	5.97	$p < .017$ Önemli
<i>Hata</i>	83.58	78	1.07		
Toplam	1667.78	159			

Tablo-7'e göre, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Sağlık ve Beden Gelişimi Alanı Alt Ölçeği puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1,78) = 1.87$, $P > .05$]. Grupların farklı zamanlardaki ölçümleri (ön test - son test) arasında da anlamlı bir farklılaşma yoktur [$F(1,78) = .02$, $P > .05$]. Öte yandan, araştırmanın "Grup rehberliği uygulamasına katılan ilkokul II.devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi'nin alt ölçeği olan Sağlık ve Beden Gelişimi Alanı alt ölçeğindeki problemleri, bu uygulamaya katılmayan öğrencilerin problemlerinden daha az olacaktır" denencesi ile ilgili olarak yapılan ortak etki testi, yani deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama

Listesi'nin Sağlık ve Beden Gelişimi Alanı Alt Ölçeği puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak yapılan F testi anlamlı çıkmıştır [$F(1.78) = 5.97$, $P < .05$].

Ortak etki testinin anlamlı çıkması, “Grup rehberliği uygulamasına katılan ilkököl II.devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi'nin alt ölçeği olan Sağlık ve Beden Gelişimi alanındaki problemleri, bu uygulamaya katılmayan öğrencilerin problemlerinden daha az olacaktır” şeklindeki araştırmanın ikinci denencesinin desteklendiğini göstermektedir. Başka bir anlatımla, deney grubuna uygulanan grup rehberliği programı, ilkököl 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin İlkoköl II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Sağlık ve Beden Gelişimi Alt Ölçeği puanlarını azaltmıştır.

Deney ve kontrol grupları arasında İlkoköl II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Sağlık ve Beden Gelişimi Alanı Alt ölçeğinin ön testten son testte gözlenen puanlarının farklılaşmasının somut olarak ifadelendirilmesi Şekil-2'de gösterilmektedir.



Şekil-2. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkoköl II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Sağlık ve Beden Gelişimi Problem Alanı Alt Ölçeğinin Ön test- Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Şekil-2 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Sağlık ve Beden Gelişimi Alanı Alt Ölçeğinin puanlarındaki değişimi gösteren doğruları çakışmaktadır. Bu çakışma ortak etkinin grafiksel olarak anlatımıdır.

1.2.Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II.

Devre Öğrencilerinin Okul Yaşamı Problem Alanındaki Problemlerine Etkisi

Araştırmanın üçüncü denencesi, “Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin Okul Yaşamı problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır.” şeklinde ifade edilmişti.

Bu denencenin incelenmesi için deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Okul Yaşamı Alanı Alt Ölçeğinin ön ve son ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo-8’de sunulmuştur.

TABLO - 8
Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Okul Yaşamı Problem Alanı Alt Ölçeğinin Ön - test ve Son - test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Uygulama	N	$\bar{X}$	s
Deney	Ön Test	40	13.72	5.10
	Son Test	40	12.15	4.98
Kontrol	Ön Test	40	13.60	4.92
	Son Test	40	13.20	4.16

Tablo-8’de görüldüğü gibi, deney grubunun İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Okul Yaşamı Alanı Alt Ölçeği puanlarının ortalaması 13.72 iken son testte 12.15’e düşmüştür. Buna karşılık, kontrol grubunun aynı değerleri 13.60’ dan 13.20’ ye düşmüştür. Değerler arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını saptamak amacıyla, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Okul Yaşamı Alanı Alt Ölçeğinin ön ve son ölçümlerinden aldıkları puanlara tekrarlanmış ölçümler için iki boyutlu varyans analizi uygulanmış ve buna ilişkin değerler Tablo-9’ da verilmiştir

TABLO - 9
Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre
Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin
Okul Yaşamı Problem Alanı Alt Ölçeğinin
Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin
Varyans Analizi Sonuçları

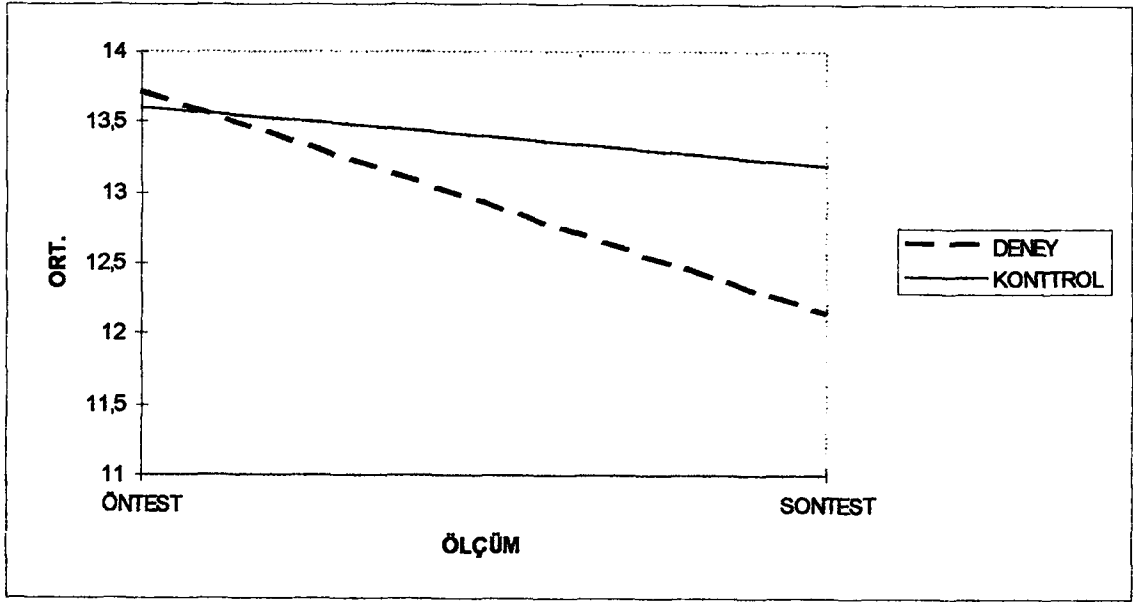
<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>Sonuç</i>
Gruplararası	3433.95	79			
Grup	8.56	1	8.56	.19	$p > .660$
(Deney - Kontrol)					Önemsiz
Hata	3425.39	78	43.92		
Gruplar içi	230.51	80			
Ölçüm	39.01	1	39.01	17.12	$p < .001$
(Öntest-Sontest)					Önemli
Grup x Ölçüm	13.81	1	13.81	6.06	$p < .016$
					Önemli
Hata	177.69	78	43.92		
Toplam	3664.46	159			

Tablo 9’ incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Okul Yaşamı Alanı Alt Ölçeği puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1,78) = .19$, $P > .05$]. Grupların

farklı zamanlardaki ölçümleri (ön test - son test) arasında ise anlamlı bir farklılaşma vardır [$F(1.78) = 17.12$, $P < .001$]. Öte yandan, araştırmanın “Grup rehberliği uygulamasına katılan ilkokul II.devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi’nin alt ölçeği olan Okul Yaşamı problem alanlarındaki problemleri, bu uygulamaya katılmayan öğrencilerin problemlerinden daha az olacaktır” denencesi ile ilgili olarak yapılan ortak etki testi, yani deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Okul Yaşamı Alanı Alt Ölçeği puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak yapılan F testi anlamlı çıkmıştır [$F(1.78) = 6.06$, $P < .05$].

Ortak etki testinin anlamlı çıkması “Grup rehberliği uygulamasına katılan ilkokul II.devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi’nin alt ölçeği olan Okul Yaşamı alanındaki problemleri, bu uygulamaya katılmayan öğrencilerin problemlerinden daha az olacaktır” şeklindeki araştırmanın üçüncü denencesinin desteklendiğini göstermektedir. Başka bir anlatımla, deney grubuna uygulanan grup rehberliği programı ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Okul Yaşamı Alt Ölçeği puanlarını azaltmıştır.

Deney ve kontrol grupları arasında İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin okul yaşamı alanı alt ölçeğinin ön testten son testte gözlenen puanlarının farklılaşmasının somut olarak ifadelendirilmesi Şekil-3’ de gösterilmektedir.



Şekil-3. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Okul Yaşamı Problem Alanı Alt Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Şekil-3'den de anlaşılacağı üzere, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Okul Yaşamı Alanı Alt Ölçeğinin puanlarındaki değişimi gösteren doğruları kesişmektedir. Bu kesişme ortak etkinin grafiksel olarak anlatımıdır.

1.3. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Aile Yaşamı Alanındaki Problemlerine Etkisi

Araştırmanın dördüncü denencesi "Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkökul II. devre öğrencilerinin Okul Yaşamı problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır." şeklinde ifade edilmişti.

Bu denencenin incelenmesi için deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Aile Yaşamı Alanı Alt

Ölçeğinin ön ve son ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo-10' da sunulmuştur.

TABLO - 10
Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre
Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin
Aile Yaşamı Problem Alanı Alt Ölçeğinin
Ön - test ve Son - test Puanlarının
Aritmetik Ortalamaları ve
Standart Sapmaları

Gruplar	Uygulama	N	$\bar{X}$	s
Deney	Ön Test	40	8.17	3.99
	Son Test	40	7.60	4.00
Kontrol	Ön Test	40	9.00	2.90
	Son Test	40	8.90	2.92

Tablo-10' da grupların İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Aile Yaşamı Alanı Alt Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Buna göre deney grubunun İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Aile Yaşamı Alanı Alt Ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması 8.17 iken son testte 7.60' a düşmüştür. Buna karşılık kontrol grubunun aynı değerleri 9.00' dan 8.90' a inmiştir. Değerler arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını saptamak amacıyla, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Aile Yaşamı Alanı Alt Ölçeğinin ön ve son ölçümlerinden aldıkları puanlara tekrarlanmış ölçümler için iki boyutlu varyans analizi uygulanmış ve buna ilişkin değerler Tablo-11' de verilmiştir.

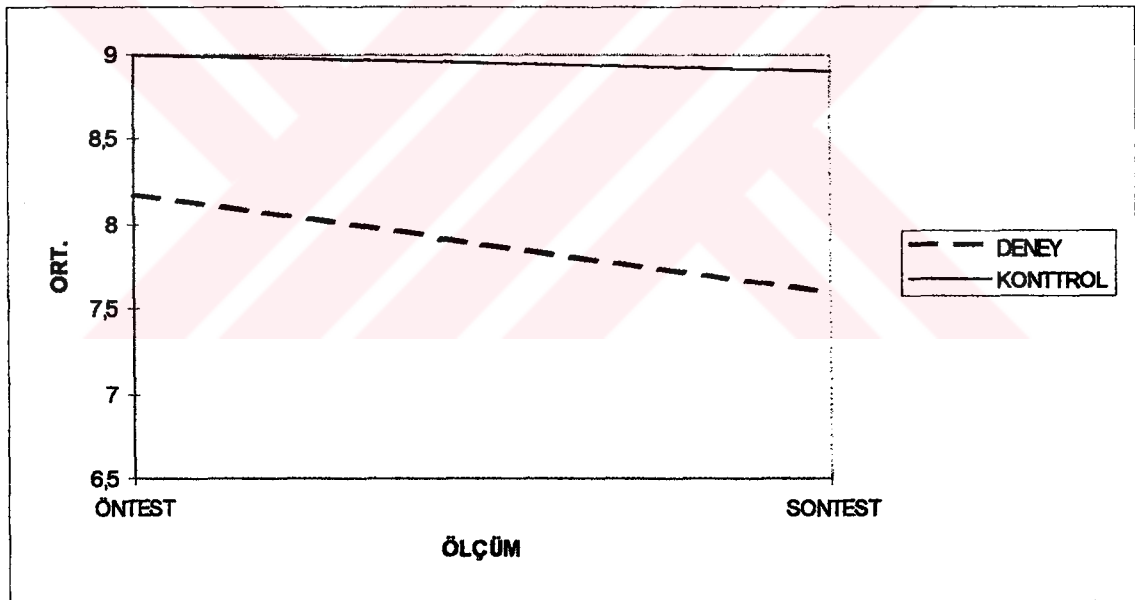
TABLO - 11
Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre
Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin
Aile Yaşamı Problem Alanı Alt Ölçeği
Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin
Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>Sonuç</i>
Gruplararası	1885.45	79			
<i>Grup</i> (Deney-Kontrol)	45.16	1	45.16	1.91	$p > .170$ Önemsiz
<i>Hata</i>	1840.29	78	23.59		
Gruplar içi	69.51	80			
<i>Ölçüm</i> (Ön test-Son test)	4.56	1	4.56	5.67	$p < .020$ Önemli
<i>Grup x Ölçüm</i>	2.26	1	2.26	2.81	$p > .098$ Önemsiz
<i>Hata</i>	62.69	78	.80		
Toplam	1954.96	159			

Tablo-11'e göre, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Aile Yaşamı Alanı Alt Ölçeği puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1.78) = 1.91$, $P > .05$]. Grupların farklı zamanlardaki ölçümleri (ön test - son test) arasında ise anlamlı bir farklılaşma vardır [$F(1.78) = 5.67$, $P < .05$]. Öte yandan, araştırmanın "Grup rehberliği uygulamasına katılan ilkököl II.devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi'nin alt ölçeği olan Aile Yaşamı problem alanlarındaki problemleri, bu uygulamaya katılmayan öğrencilerin problemlerinden daha az olacaktır" denencesi ile ilgili olarak yapılan ortak etki testi, yani deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Aile Yaşamı Alanı Alt Ölçeği puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak yapılan F testi anlamsız çıkmıştır [$F(1.78) = 2.81$, $P > .05$].

Ortak etki testinin anlamsız çıkması, “Grup rehberliği uygulamasına katılan ilkökul II.devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi’nin alt ölçeği olan Aile Yaşamı alanındaki problemleri, bu uygulamaya katılmayan öğrencilerin problemlerinden daha az olacaktır” şeklindeki araştırmanın dördüncü denencesinin desteklenmediğini göstermektedir. Başka bir anlatımla, deney grubuna uygulanan grup rehberliği programı, ilkökul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Aile Yaşamı Alt Ölçeği puanlarını azaltmamıştır.

Deney ve kontrol grupları arasında İlkokul II. devre Öğrencileri İçin Problem Tarama listesi’nin Aile Yaşamı Alanı Alt Ölçeğinin ön testten son testte gözlenen puanlarının farklılaşmasının somut olarak ifadelendirilmesi Şekil-4’ de gösterilmektedir.



Şekil-4. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Aile Yaşamı Problem Alanı Alt Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Şekil-4’den de anlaşılacağı üzere, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Aile Yaşamı Alanı Alt

Ölçeğinin puanlarındaki değişimi gösteren doğruları kesişmemektedir. Doğruların kesişmemesi, ortak etkinin olmadığına grafiksel olarak anlatımındır.

1.4. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Benlik ve İç Yaşamı Problem Alanındaki Problemlerine Etkisi

Araştırmanın beşinci denencesi, “Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkököl II. devre öğrencilerinin Benlik ve İç Yaşamı problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu denencenin incelenmesi için deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Benlik ve İç Yaşam Alanı Alt Ölçeğinin ön ve son ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo-12’de sunulmuştur.

TABLO - 12
Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre
Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin
Benlik ve İç Yaşamı Problem Alanı Alt
Ölçeğinin Ön - test ve Son - test
Puanlarının Aritmetik Ortalamaları
ve Standart Sapmaları

Gruplar	Uygulama	N	$\bar{X}$	s
Deney	Ön Test	40	17.18	4.35
	Son Test	40	14.65	4.09
Kontrol	Ön Test	40	17.18	5.40
	Son Test	40	17.55	5.53

Tablo-12' de grupların İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Benlik ve İç Yaşam Alanı Alt Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Buna göre deney grubunun İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Benlik ve İç Yaşam Alanı Alt Ölçeği puanlarının ortalaması 17.18 iken son testte 14.65'e düşmüştür. Buna karşılık, kontrol grubunun aynı değerleri 17.18' den 17.55' e çıkmıştır. Değerler arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını saptamak amacıyla, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Benlik ve İç Yaşam Alanı Alt Ölçeğinin ön ve son ölçümlerinden aldıkları puanlara tekrarlanmış ölçümler için iki boyutlu varyans analizi uygulanmış ve buna ilişkin değerler Tablo-13' de verilmiştir.

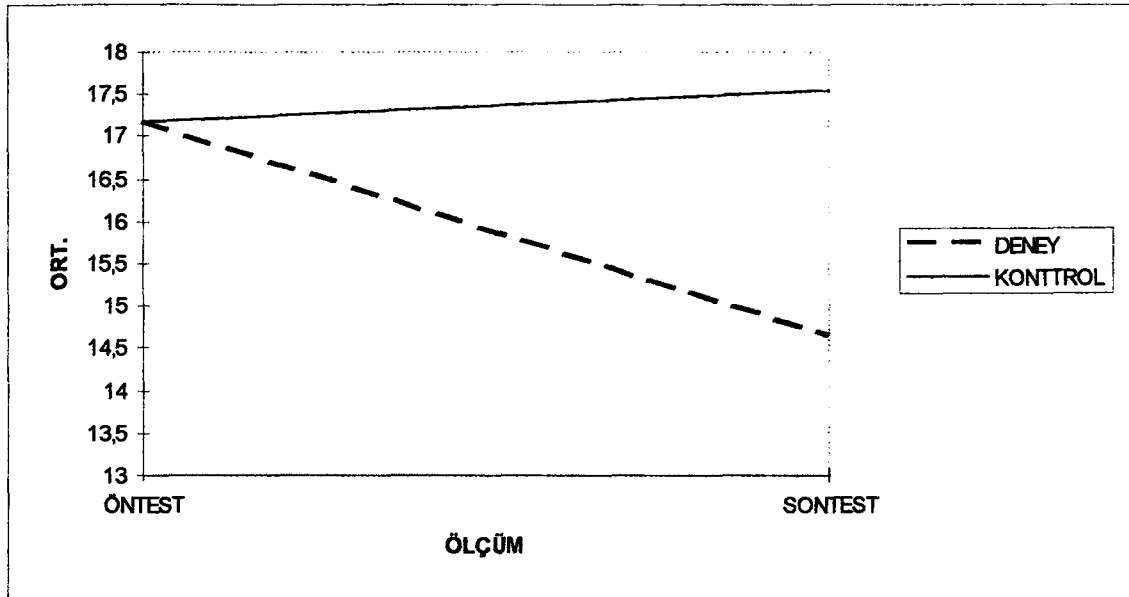
TABLO - 13
Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Benlik ve İç Yaşam Alanı Alt Ölçeğinin Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>Sonuç</i>
Gruplararası	3763.97	79			
Grup (Deney-Kontrol)	84.10	1	84.10	1.78	$p > .186$ Önemsiz
Hata	3679.87	78	47.18		
Gruplar içi	171.01	80			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	46.23	1	46.23	88.64	$p < .001$ Önemli
Grup x Ölçüm	84.10	1	84.10	161.27	$p < .001$ Önemli
Hata	40.68	78	.52		
Toplam	3934.98	159			

Tablo 13’ incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Benlik ve İç Yaşam Alanı Alt Ölçeği puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1.78) = 1.78$, $P > .05$]. Grupların farklı zamanlardaki ölçümleri (ön test - son test) arasında ise anlamlı bir farklılaşma vardır [$F(1.78) = 88.64$, $P < .001$]. Öte yandan araştırmanın, “Grup rehberliği uygulamasına katılan ilkokul II.devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi’nin alt ölçeği olan Benlik ve İç Yaşam problem alanlarındaki problemleri, bu uygulamaya katılmayan öğrencilerin problemlerinden daha az olacaktır” denencesi ile ilgili olarak yapılan ortak etki testi, yani deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Benlik ve İç Yaşam Alanı Alt Ölçeği puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak yapılan F testi anlamlı çıkmıştır [$F(1.78) = 161.27$, $P < .001$].

Ortak etki testinin anlamlı çıkması, “Grup rehberliği uygulamasına katılan ilkokul II.devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi’nin alt ölçeği olan Benlik ve İç Yaşam alanındaki problemleri, bu uygulamaya katılmayan öğrencilerin problemlerinden daha az olacaktır” şeklindeki araştırmanın beşinci denencesinin desteklendiğini göstermektedir. Başka bir anlatımla, deney grubuna uygulanan grup rehberliği programı, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Benlik ve İç Yaşam Alt Ölçeği puanlarını azaltmıştır.

Deney ve kontrol grupları arasında İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Benlik ve İç Yaşam Alanı Alt Ölçeğinin ön testten son testte gözlenen puanlarının farklılaşmasının somut olarak ifadelendirilmesi Şekil-5’ de gösterilmektedir.



Şekil-5. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Benlik ve İç Yaşamı Problem Alanı Alt Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Şekil-5'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Benlik ve İç Yaşam Alanı Alt Ölçeğinin puanlarındaki değişimi gösteren doğrular kesişmektedir. Bu kesişme ortak etkinin grafiksel olarak anlatımıdır.

1.5. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Gelecek Yaşamı Problem Alanındaki Problemlerine Etkisi

Araştırmanın altıncı denencesi, "Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin Gelecek Yaşamı problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır." şeklinde ifade edilmişti. Bu denencenin incelenmesi için deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Gelecek Yaşamı Alanı Alt

Ölçeğinin ön ve son ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo-14' de sunulmuştur.

TABLO - 14
Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre
Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin
Gelecek Yaşamı Problem Alanı Alt Ölçeğinin
Ön - test ve Son - test Puanlarının
Aritmetik Ortalamaları ve
Standart Sapmaları

Gruplar	Uygulama	N	$\bar{X}$	s
Deney	Ön Test	40	3.30	1.38
	Son Test	40	2.75	1.32
Kontrol	Ön Test	40	2.90	1.37
	Son Test	40	2.95	1.40

Tablo-14' de deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Gelecek Yaşamı Alanı Alt Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Buna göre deney grubunun İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Gelecek Yaşamı Alanı Alt Ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması 3.30 iken son testte 2.75'e düşmüştür. Buna karşılık, kontrol grubunun aynı değerleri 2.90' dan 2.95' e çıkmıştır. Değerler arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını saptamak amacıyla, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Gelecek Yaşamı Alanı Alt Ölçeğinin ön ve son ölçümlerinden aldıkları puanlara tekrarlanmış ölçümler için iki boyutlu varyans analizi uygulanmış ve buna ilişkin değerler Tablo-15' de verilmiştir.

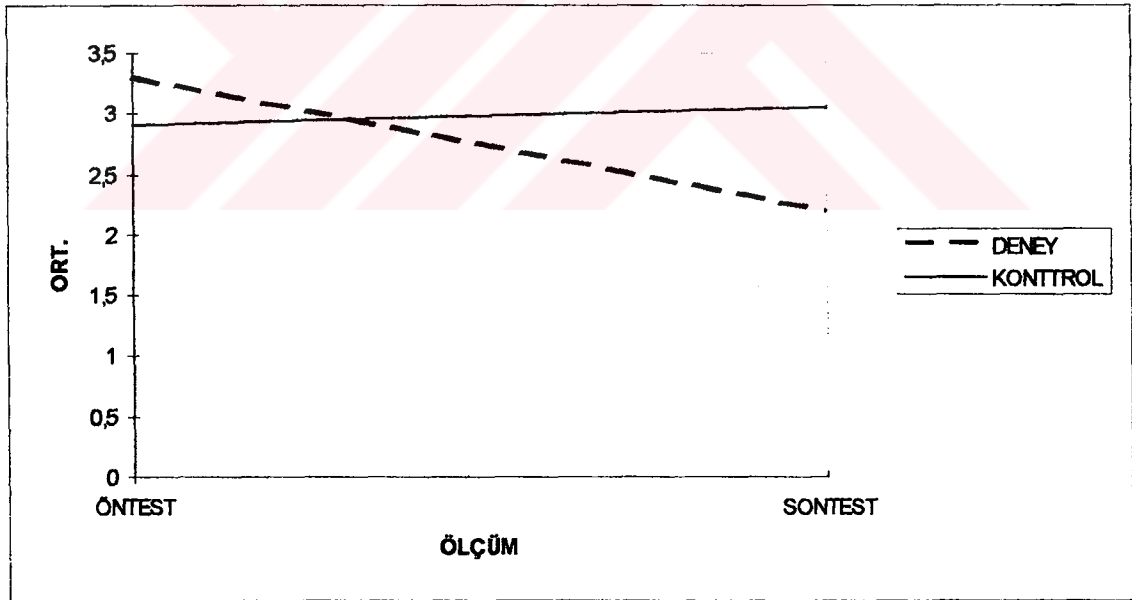
TABLO - 15
Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre
Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin
Gelecek Yaşamı Problem Alanı Alt Ölçeğinin
Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin
Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>Sonuç</i>
Gruplararası	284.90	79			
Grup (Deney-Kontrol)	.40	1	.40	.11	$p > .741$ Önemsiz
Hata	284.50	78	3.65		
Grupları içi	13.00	80			
Ölçüm (Öntest/Sontest)	2.50	1	2.50	28.26	$p < .000$ Önemli
Grup x Ölçüm	3.60	1	3.60	40.70	$p < .000$ Önemli
Hata	6.90	78	.09		
Toplam	297.90	159			

Tablo 15' incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Gelecek Yaşamı Alanı Alt Ölçeği puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1,78) = .11$, $P > .05$]. Grupların farklı zamanlardaki ölçümleri (ön test - son test) arasında ise anlamlı bir farklılaşma vardır [$F(1,78) = 28.26$, $P < .001$]. Öte yandan, araştırmanın "Grup rehberliği uygulamasına katılan ilkokul II.devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi'nin alt ölçeği olan Gelecek Yaşamı problem alanlarındaki problemleri, bu uygulamaya katılmayan öğrencilerin problemlerinden daha az olacaktır" denencesi ile ilgili olarak yapılan ortak etki testi, yani deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Gelecek Yaşamı Alanı Alt Ölçeği puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili olarak yapılan F testi anlamlı çıkmıştır [$F(1,78) = 40.70$, $P < .001$].

Ortak etki testinin anlamlı çıkması, “Grup rehberliği uygulamasına katılan ilkökul II.devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi’nin alt ölçeği olan Gelecek Yaşamı alanındaki problemleri, bu uygulamaya katılmayan öğrencilerin problemlerinden daha az olacaktır” şeklindeki araştırmanın altıncı denencesinin desteklendiğini göstermektedir. Başka bir anlatımla, deney grubuna uygulanan grup rehberliği programı ilkökul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Gelecek Yaşamı Alt Ölçeği puanlarını azaltmıştır.

Deney ve kontrol grupları arasında İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Gelecek Yaşamı Alanı Alt Ölçeğinin ön testen son teste gözlenen puanlarının farklılaşmasının somut olarak ifadelendirilmesi Şekil- 6’ da gösterilmektedir.



Şekil-6. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Gelecek Yaşam Problem Alanı Alt Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Şekil-6’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Benlik ve İç Yaşam Alanı Alt Ölçeğinin puanlarındaki değişimi gösteren doğrular kesişmektedir. Bu kesişme ortak etkinin grafiksel olarak anlatımıdır.

1.6.Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II.

Devre Öğrencilerinin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma Problem Alanındaki Problemlerine Etkisi

Araştırmanın yedinci denencesi “Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişkiler Kurma problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır.” şeklinde ifade edilmişti.

Bu denencenin incelenmesi için deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma Alanı Alt Ölçeğinin ön ve son ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo-16’ da sunulmuştur.

TABLO - 16
Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma Problem Alanı Alt Ölçeğinin Ön - test ve Son - test Puanlarının İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Uygulama	N	$\bar{X}$	s
Deney	Ön Test	40	3.00	1.45
	Son Test	40	2.20	1.22
Kontrol	Ön Test	40	3.02	1.61
	Son Test	40	3.05	1.63

Tablo-16’da deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma Alanı Alt Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Buna göre deney grubunun İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma Alanı Alt Ölçeği puanlarının ortalaması ön-testte 3.00 iken son-testte 2.20’ye düşmüştür. Buna karşılık kontrol grubunun aynı değerleri 3.02’ dan 3.05’ e çıkmıştır. Değerler arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını saptamak amacıyla, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma Alanı Alt Ölçeğinin ön ve son ölçümlerinden aldıkları puanlara tekrarlanmış ölçümler için iki boyutlu varyans analizi uygulanmış ve buna ilişkin değerler Tablo-17’ de verilmiştir.

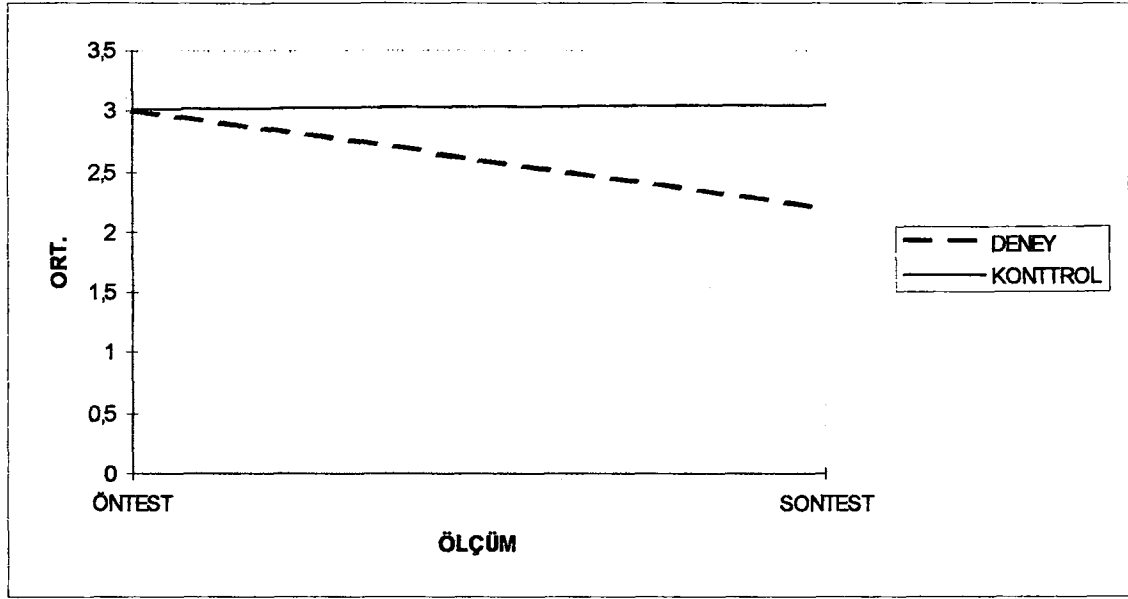
TABLO - 17
Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi’nin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma Problem Alanı Alt Ölçeğinin Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>Sonuç</i>
Gruplararası	341.25	79		1	
Grup (Deney-Kontrol)	7.66	1	7.66	1.79	$p > .185$ Önemsiz
Hata	333.59	78	4.28		
Gruplariçi	24.51	80			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	6.01	1	6.01	40.08	$p < .001$ Önemli
Grup x Ölçüm	6.81	1	6.81	45.42	$p < .001$ Önemli
Hata	11.69	78	.15		
Toplam	365.76	159			

Tablo-17' incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma Alanı Alt Ölçeği puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir [$F(1.78) = 1.79$, $P > .05$]. Grupların farklı zamanlardaki ölçümleri (ön test - son test) arasında ise anlamlı bir farklılaşma vardır [$F(1.78) = 40.08$, $P < .001$]. Öte yandan araştırmanın, "Grup rehberliği uygulamasına katılan ilkokul II. devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi'nin alt ölçeği olan Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma problem alanındaki problemleri, bu uygulamaya katılmayan öğrencilerin problemlerinden daha az olacaktır" denencesi ile ilgili olarak yapılan ortak etki testi, yani deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma Alanı Alt Ölçeği puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan F testi anlamlı çıkmıştır [$F(1.78) = 45.42$, $P < .001$].

Ortak etki testinin anlamlı çıkması, "Grup rehberliği uygulamasına katılan ilkokul II. devre öğrencilerinin Problem Tarama Listesi'nin alt ölçeği olan Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma problem alanındaki problemleri, bu uygulamaya katılmayan öğrencilerin problemlerinden daha az olacaktır" şeklindeki araştırmanın yedinci denencesinin desteklendiğini göstermektedir. Başka bir anlatımla, deney grubuna uygulanan grup rehberliği programı, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma Alt Ölçeği puanlarını azaltmıştır.

Deney ve kontrol grupları arasında İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişkiler Alanı Alt Ölçeğinin ön-testten son-testte gözlenen puanlarının farklılaşmasının somut olarak ifadelendirilmesi Şekil-7' de gösterilmektedir.



Şekil-7. Deney ve Kontrol Gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma Problem Alanı Alt Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Şekil-7'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişki Kurma Alanı Alt Ölçeğinin puanlarındaki değişimi gösteren doğrular kesişmektedir. Bu kesişme, ortak etkinin grafiksel olarak anlatımıdır.

2.0. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Benlik Kavramı Düzeylerine Etkisi

Araştırmanın sekizinci denencesi, “Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin benlik kavramı düzeyleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerinden anlamlı olarak yüksek olacaktır.” şeklinde ifade edilmişti.

Bu denencenin incelenmesi için deney ve kontrol gruplarının Benlik Kavramı Ölçeğinin ön ve son ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo-18' de sunulmuştur.

TABLO - 18
Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Kavramı
Ölçeğinin Ön - test ve Son - test Puanlarının
Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	Uygulama	N	$\bar{X}$	s
Deney	Ön Test	40	53.15	10.63
	Son Test	40	65.22	7.62
Kontrol	Ön Test	40	53.50	10.70
	Son Test	40	54.07	10.70

Tablo-18'de grupların Benlik Kavramı Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir. Buna göre deney grubunun Benlik Kavramı Ölçeği puanlarının ortalaması 53.15 iken son testte 65.22'ye yükselmiştir. Buna karşılık kontrol grubunun aynı değerleri 53.50' den 54.07'e yükselmiştir. Değerler arasında gözlenen bu farklılığın önemli olup olmadığını saptamak amacıyla, deney ve kontrol gruplarının Benlik Kavramı Ölçeğinin ön ve son ölçümlerinden aldıkları puanlara tekrarlanmış ölçümler için iki boyutlu varyans analizi uygulanmış ve buna ilişkin değerler Tablo-19'da verilmiştir.

TABLO - 19
Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Kavramı Ölçeğinin
Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin
Varyans Analizi Sonuçları

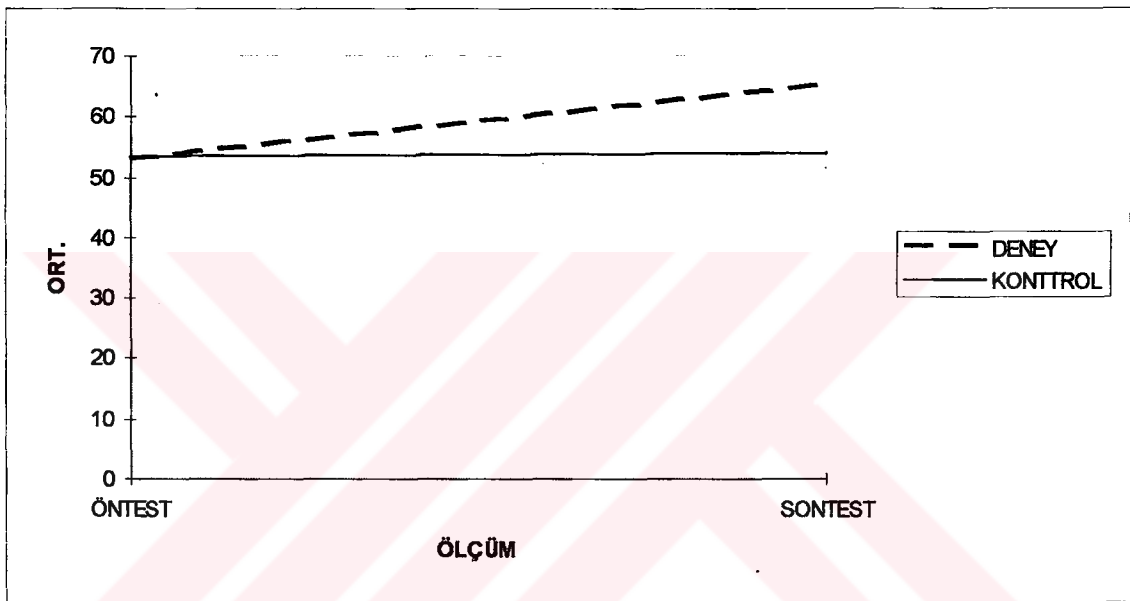
<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>Sonuç</i>
Gruplararası	16322.97	79			
Grup (Deney-Kontrol)	1166.40	1	1166.40	6.00	$p < .017$ Önemli
Hata	15156.57	78	194.32		
Gruplarıçi	3369.01	80			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1600.23	1	1600.23	279.6 9	$p < .001$ Önemli
Grup x Ölçüm	1322.50	1	1322.50	231.1 5	$p < .001$ Önemli
Hata	446.28	78	5.72		
Toplam	19691.98	159			

Tablo-19 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının Benlik Kavramı Ölçeği puanlarının farklılaştığı görülmektedir [$F(1,78) = 6.00$, $P < .05$]. Grupların farklı zamanlardaki ölçümleri (ön test - son test) arasında ise anlamlı bir farklılaşma vardır [$F(1,78) = 279.60$, $P < .001$]. Öte yandan araştırmanın, “Grup rehberliği uygulamasına katılan ilkokul II.devre öğrencilerinin benlik kavramı düzeyleri, bu uygulamaya katılmayan öğrencilerin benlik kavramı düzeylerinden daha yüksek olacaktır” denencesi ile ilgili olarak yapılan ortak etki testi, yani deney ve kontrol gruplarının ön testten son teste Benlik Kavramı Ölçeği puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak yapılan F testi anlamlı çıkmıştır [$F(1,78) = 231.15$, $P < .001$].

Ortak etki testinin anlamlı çıkması, “Grup rehberliği uygulamasına katılan ilkokul II.devre öğrencilerinin benlik kavramı düzeyleri, bu uygulamaya katılmayan öğrencilerin benlik kavramı düzeylerinden daha yüksek olacaktır” şeklindeki araştırmanın sekizinci denencesinin desteklendiğini göstermektedir.

Başka bir anlatımla, deney grubuna uygulanan grup rehberliği programı ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Benlik Kavramı Ölçeği puanlarını yükseltmiştir.

Deney ve kontrol grupları arasında Benlik Kavramı Ölçeğinin ön testten son teste gözlenen puanlarının farklılaşmasının somut olarak ifadelendirilmesi Şekil-8’de gösterilmektedir.



Şekil-8. Deney ve Kontrol Gruplarının Benlik Kavramı Ölçeği Ön test-Son test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Şekil-8’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Benlik Kavramı Ölçeğinin puanlarındaki değişimi gösteren doğrular kesişmektedir. Bu kesişme, ortak etkinin grafiksel olarak anlatımıdır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, bulgular bölümünde denencelerin test edilmesindeki sıraya uygun olarak ilk önce grup rehberliğinin ilkokul II. devre öğrencilerinin problemleri ve sonra da benlik kavramı düzeyleri üzerindeki etkileri ile ilgili bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

1.0. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Bu araştırmada elde edilen bulgular, "Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır." şeklinde ifade edilmiş olan birinci denenceyi doğrular niteliktedir (Bkz. Tablo-5).

Grup rehberliğinin ilkokul öğrencilerinin genel olarak problemlerini azalttığı ile ilgili literatürde benzer bulgulara rastlanmaktadır. Sorsdahl ve Sanche (1985), sınıf toplantısı şeklinde düzenlenen grup rehberliğinin ilkokul öğrencilerinin davranışlarını geliştirmede ve problemlerini azaltmada etkili olduğunu belirlemişlerdir. Alan ve Anderson (1986), sınıfta uygulanan rehberlik etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin problemleri ile başedebilme becerilerini artırdığını bulmuşlardır. Bruckner ve Thompson (1987) yaptıkları araştırmada, grup rehberliği uygulamalarının problemlili ilkokul öğrencilerinin davranışlarını düzeltmede etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Eşrefi (1979)'nin yaptığı araştırmada, grup rehberliği uygulamaları ortaokul öğrencilerinin problemlerini azaltmada etkili olduğu ortaya konulmuştur. Aydın (1985)'in yaptığı araştırmanın

bulguları, sosyal başarı eğitimi ve sosyal beceri eğitimi gibi grup uygulamaları ile ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problemlerinin azaltılabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, grup rehberliği oturumlarında öğrenciler, problemlerini ifade ederek problemlerinin duygusal yükünden bir ölçüde kurtulmuşlar ve oturumlarda tartışılan problemlerin nasıl çözüleceği konusunda bir anlayış geliştirmişlerdir. Grup rehberliğinin problemleri azaltmadaki etkisi, diğer öğrencilerin benzer problemlerini çözme yöntemlerini öğrenme, problemlili olanın yalnızca kendisi olmadığını anlama ve problemlerini daha çok kabullenmeye yönelme şeklinde yorumlanabilir.

1.1. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II.

Devre Öğrencilerinin Sağlık ve Beden Gelişimi Problem Alanındaki Problemlerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

İkinci denence ise "Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin Sağlık ve Beden Gelişimi problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır." şeklinde ifade edilmişti. Bu araştırmada elde edilen bulgular, ikinci denenceyi doğrular niteliktedir. Bir başka ifadeyle elde edilen bulgular, grup rehberliği uygulamasının ilkokul II. devre öğrencilerinin sağlık ve beden gelişimi problem alanlarındaki problemleri azalttığını göstermektedir (Bkz. Tablo-7).

Sağlık ve Beden Gelişimi problemlerinin grup rehberliği ile azaltılmasıyla ilgili olarak literatürde de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Bethesda (1993) yaptığı araştırmada, grup rehberliği uygulamalarının astımlı

ilkokul öğrencilerinin rahatsızlıkları ile ilgili problemlerini önemli derecede azalttığı sonucuna varmıştır. Lokken (1981) aşırı kilolu ilkokul öğrencilerinin zayıflama programını uygulayabilmelerinde grupla psikolojik danışmanın olumlu yönde etkili olduğunu bulmuştur.

Bu araştırmada uygulanan grup rehberliği programı, sağlık ve beden gelişimi ile ilgili problemleri azaltmadaki etkisi daha çok problemin algılanması ile ilgilidir. İlkokul II. devre öğrencilerine yönelik yapılan grup rehberliği uygulamalarında öğrencilerin sağlık ve beden gelişimi ile ilgili problemlerini azaltmada problemini kabul edilmesinin etkili olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, grup rehberliğinde öğrencilere sağlık ve beden gelişimi alanındaki problemlerine ilişkin çözüm yolları hakkında bilgiler verilerek ve benzer problemlerin nasıl çözülebileceği tartışılarak öğrencilerin problemleri ile ilgili farkındalık düzeyleri artırılmaya çalışılmıştır. “Problemi tanımak onu çözmede ilk adımdır” anlayışından hareketle, öğrenciler grup rehberliği oturumlarında sağlık ve beden gelişimi problemlerini çözmeyi yöneltmişlerdir.

1.2. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Okul Yaşamı Problem Alanındaki Problemlerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

“Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin Okul Yaşamı problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır.” şeklinde ifade edilen bu araştırmanın üçüncü denencesini elde edilen bulgular doğrular niteliktedir (Bkz. Tablo-9).

Bu konu ile ilgili literatürde benzer bulgulara rastlanmaktadır. Campbell (1991), akademik bakımdan motivasyon düzeyi düşük ilkokul öğrencileri

üzerinde grup rehberliğinin motivasyon düzeyini artırmada, olumlu yönde etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Ronen (1994) yaptığı araştırmada, okul ortamında kendini kontrol edebilme programı şeklinde düzenlenen grup rehberliği uygulamalarının, ilkokul öğrencilerinin kendini kontrol düzeylerini artırmada önemli derecede etkili olduğu sonucuna varmıştır. Eşrefi (1979), grup rehberliği uygulamalarının daha çok okul yaşamı problemlerini azalttığını ortaya koymuştur.

Grup etkileşimleri daha çok yaşantıların paylaşıldığı ortamlardır. Bu araştırmada yapılan grup rehberliği oturumlarında öğrencilerin daha çok ortak yaşantıları olan okul yaşamından söz ettikleri görülmüştür. Bu araştırmada yapılan grup rehberliğinde, okul yaşamı problemlerinin oluşmasında üyelerin kendilerinden kaynaklanan nedenlerin de olduğu belirlenmiştir. Grup rehberliğinde üyeler kendilerini nasıl değiştirerek okul yaşamı problemlerini azaltabileceklerini öğrenmişler ve böylece okul yaşamı problemlerini azaltabilmişlerdir.

1.3. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Aile Yaşamı Problem Alanındaki Problemlerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Bu araştırmada elde edilen bulgular, "Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin Okul Yaşamı problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır." şeklinde ifade edilen dördüncü denenceyi doğrular nitelikte değildir. Bir başka ifadeyle, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Problem Tarama Listesi'nin alt problem alanlarından olan Aile

Yaşamı problem alanındaki problemleri alanları arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür (Bkz. Tablo-11).

Bu araştırmanın yukarıda ifade edilen pragraftaki bulgular ile tutarsız sonuçlar gösteren bazı araştırmalar bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalardan bazıları şöyle özetlenebilir: Bundy ve Boser (1987), anne babası çalışan çocukların evde yalnız kalmalarının verdiği olumsuz duyguların azaltılmasında grup rehberliğinin etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Rosenbaum (1992), alkolik ebeveynleri olan ilkökul çocuklarının aile problemleriyle başedebilmelerinde grup rehberliğinin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Riley (1995) ise özsaygıyı geliştirmede pek etkili olmayan ailelerin 8-12 yaş çocuklarının özsaygılarını geliştirmede, grup rehberliğinin etkili olduğunu belirlemiştir.

Grup rehberliğinin aile yaşamı problem alanı problemlerini azaltmada etkisiz olduğunu gösteren çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalardan, Hett ve Rose (1991), grup rehberliğinin aile problemleri üzerindeki etkilerini sınamıştır. Araştırmanın bulguları grup rehberliğinin aile problemlerini azaltmada etkili olmadığını göstermektedir.

Grup rehberliği ile aile problemlerinin azaltılmasına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, grup rehberliğinin aile problemlerini azaltmada etkili olduğunu ortaya koyan araştırmaların daha çok özel bir aile problemine yöneldiği ve grup rehberliği oturumlarına ebeveynlerin de katıldığı görülmektedir. İlkökul öğrencilerinin aile yaşamı problem alanındaki problemlerini azaltmada grup rehberliğinin etkisinin önemli olmadığını ortaya koyan araştırmalar incelendiğinde ise grup rehberliğinin yalnızca çocuklara uygulandığı ve özel bir aile problemine odaklaşmadığı görülmektedir.

Bu araştırmada grup rehberliğinin, ilkökul II. devre öğrencilerinin aile yaşamı problemlerini azaltmada etkisiz olmasının nedeni, grup rehberliği uygulamalarında, öğrenciler dışında ebeveynlere ve diğer aile üyelerine yönelik bir etkinlikte bulunulmaması ve aile yaşamı problemleriyle ilgili grup rehberliğinin bir oturumla sınırlandırılması şeklinde açıklanabilir. Bu

araştırmada, eğer grup rehberliği ile anne babaların çocuklarını ve kendilerini tanımalarına daha çok imkan tanınsaydı ve oturum sayıları artırılarak özel aile problemlerine odaklaşılsaydı, belki öğrencilerin aile yaşamı problemlerinde azalmalar görülebilecekti.

1.4. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Benlik ve İç Yaşamı Problem Alanındaki Problemlerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Beşinci denence ise, "Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin Benlik ve İç Yaşamı problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır." şeklinde ifade edilmişti. Bu araştırmada elde edilen bulgular, beşinci denenceyi doğrular niteliktedir. Bir başka ifadeyle, araştırmada elde edilen bulgular grup rehberliği uygulamasının, ilkokul II. devre öğrencilerinin Benlik ve İç Yaşamı Problem alanındaki problemlerini azalttığını göstermektedir (Bkz. Tablo-13).

Benlik ve İç Yaşam problemlerinin grup rehberliği ile azaltılmasına ilişkin literatürde de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Rhone (1992), ergenlerde olumsuz davranışların iyileştirilmesinde grup rehberliğinin etkili olduğunu bulmuştur. Bleck ve Bleck (1982), Tanılayıcı Çocuk Oyun Grubu şeklinde düzenlenmiş grup rehberliğinin, çocukların benlik ve iç yaşamı problemleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Locke (1993), ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin çatışmalarını çözümlemesinde grup etkileşiminin etkili olduğunu belirlemiştir.

Benlik ve iç yaşam problem alanı genel nitelikleri ile diğer problem alanları ve benlik kavramı düzeyinin artırılması ile yakından ilişkili

görülmektedir. Araştırmada, grup rehberliği ile bir çok problem alanlarındaki problemlerin azaltılması ve benlik kavramı düzeyinin artırılmasının bir sonucu olarak benlik ve iç yaşam problem alanlarındaki problemlerin azaldığı söylenebilir. Bu araştırmada, grup rehberliği uygulamalarında bilgi vermenin yanı sıra rol oynama, abartma gibi grupla psikolojik danışmada kullanılan teknikler de kullanılmıştır. Rol oynama ve abartma tekniklerinin kullanılması, benlik ve iç yaşam problemlerini azaltmada daha etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada uygulanan grup rehberliğinde, grup lideri bir psikolojik danışman tutumu göstermiş ve üyelerin de kendilerini danışan olarak algılamasını sağlamıştır. Grup rehberliğinin benlik ve iç yaşam alanındaki problemleri azaltmasındaki yardımlar, öğrencilerin problemlerinin duygusal yükünden kurtulma, problemlili olanın yalnız kendisi olmadığını anlama, benzer problemlerin çözüm yollarını örnek alma ve problemleri ile ilgili farkındalık düzeylerini artırma şeklinde yorumlanabilir.

1.5. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II.

Devre Öğrencilerinin Gelecek Yaşamı Problem Alanındaki Problemlerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

"Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkökul II. devre öğrencilerinin Gelecek Yaşamı problem alanlarındaki problemleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin bu alandaki problemlerinden anlamlı olarak daha az olacaktır." şeklinde ifade edilen bu araştırmanın altıncı denencesini, elde edilen bulgular doğrular niteliktedir (Bkz. Tablo-15).

Bu konu ile ilgili literatür incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinin Gelecek Yaşamı problem alanı problemleriyle ilgili araştırmaların çok kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar içersinden Ring (1994) yaptığı bir çalışmada,

ilkokul öğrencilerinin gelecekle ilgili yanlış inançlarından kaynaklanan kaygıları olduğu ve bu kaygıların grup etkileşimleriyle azaltılabileceği sonucuna varmıştır. Ring'in ilkökul öğrencilerinin Gelecek Yaşamı problem alanı problemleriyle ilgili yaptığı araştırmanın sonucu, bu araştırmanın bulguları ile tutarlı görülmektedir.

İlkokul II. devre öğrencilerinin gelecek kaygıları yaşamadıkları, çocukların genelde “Şimdi ve Burada” fenomenine göre duygusal yaşantılarını değerlendirdikleri şeklindeki yaklaşımın daha çok kabul görmesi beklenen bir durumdur. Bu araştırmada, ilkökul II. devre öğrencilerinin gelecek yaşamları ile ilgili problemlerinin olduğu ve bu problemlerin grup rehberliği uygulamaları ile azaltılabildiği görüşü, çocuk psikolojisindeki teorik bilgilerle çelişmektedir. Ring (1994)'in yaptığı araştırmanın bulguları da 9-12 yaş çocuklarının gelecek yaşamları ile ilgili problemleri olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmadaki grup rehberliği uygulamalarında ise ana-babasını kaybetmiş babaannesi ile birlikte yaşayan bir üyenin “babaannem ölürse ben ne yaparım” şeklinde kaygısını belirtmesi, İlkokul II. devre öğrencilerinin gelecekteki yaşamla ilgili problemlerini vurgulaması açısından dikkat çekici görülmüştür. Meslek seçimi ile ilgili yapılan grup rehberliği oturumunda bir başka üyenin “bizim gördüğümüz eğitimle istediğimiz mesleği elde etmemiz güç” şeklinde problemini belirtmesi de ilkökul II. devre öğrencilerinin gelecekle ilgili kaygılarının olabileceğini göstermektedir. Öğrencilere uygulanan Problem Tarama Listesi'nde ise öğrenciler gelecek yaşamı problem alanı ile ilgili problemlerini belirtmişlerdir.

**1.6. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul
II. Devre Öğrencilerinin Arkadaşlık ve
Başkalari ile İlişki Kurma Problem
Alanındaki Problemlerine Etkisine
İlişkin Bulguların Tartışılması
ve Yorumu**

Bu araştırmada elde edilen bulgular, "Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin benlik kavramı düzeyleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerinden anlamlı olarak yüksek olacaktır." şeklinde ifade edilen yedinci denenceyi destekler niteliktedir. Bir başka ifadeyle, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Problem Tarama Listesi'nin alt problem alanlarından olan Arkadaşlık ve Başkalari ile İlişki Kurma problem alanındaki problemleri arasında önemli bir fark olduğu görölmüştür (Bkz. Tablo-17).

Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen benzer bazı araştırma bulguları literatürde yer almaktadır. Shelby (1986), ilkokulda sosyal ve duygusal yönden uyumsuz öğrencilerle normal öğrenciler arasında ortak olumlu tutumların geliştirilmesi şeklinde uygulanan grup rehberliğinin arkadaşlık ve başkalari ile ilişki kurma alanındaki problemleri azaltmada etkili olduğunu belirlemiştir. Pryor (1994) yaptığı araştırmada, grup rehberliğinin ilkokul öğrencilerinin yetişkinlerle ve yaşıtları ile sosyal etkileşimlerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varmıştır. Court ve arkadaşları (1995), grup rehberliğinin ilkokul öğrencilerinin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Williams (1995), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerini geliştirmede grup rehberliğinin etkili olduğunu saptamıştır.

Bu araştırmada, uygulanan grup rehberliği programının başında, öğrencilere oturumlarda konuşuların başkalariya anlatılmayacağının söylenmesi

ve üyelerin buna uyması öğrencileri birbirleriyle iyi ilişkiler kurmasına neden olmuştur. Grup rehberliğinde, üyeler kurallara uymayı, birbirleriyle ilişkiler kurmayı ve grup üyesi olmanın sorumluluğunu üstlenmeyi öğrenmişlerdir. Grup rehberliği oturumlarında uygulanan “rol oynama tekniği” ile üyeler kendilerini başkalarının yerine koymayı, bir anlamda empatik anlayışlarını geliştirdikleri söylenebilir. Bununla birlikte grup rehberliği uygulamalarında problemlerin tartışılması ve çözüm yollarının belirlenmesi, arkadaşlık ve başkaları ile ilişki kurma alanındaki problemleri azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

2.0. Grup Rehberliği Uygulamasının İlkokul II.

Devre Öğrencilerinin Benlik Kavramı

Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin

Bulguların Tartışılması ve Yorumu

“Grup rehberliği uygulaması verilen deney grubu ilkokul II. devre öğrencilerinin benlik kavramı düzeyleri, bu uygulama verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerinden anlamlı olarak yüksek olacaktır.” şeklinde ifade edilen sekizinci denenceyi araştırmada elde edilen bulgular doğrular niteliktedir. Bir başka anlatımla, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Benlik Kavramı Ölçeği’nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında önemli bir fark olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo-19).

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, grup rehberliği uygulamaları ile ilkokul öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerini arttığı görülmekte ve bazı araştırma bulguları bu araştırma ile tutarlı sonuçlar vermektedir. Amerikaner ve Summerlin (1982), sosyal beceri ve gevşeme eğitimi gibi iki grupta psikolojik danışma yaklaşımının da öğrenme güçlüğü olan ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin benlik kavramını artırmada etkili olduğu sonucuna varmıştır. Grupla psikolojik danışmanın 4. sınıf öğrencilerinin benlik kavramları üzerindeki

etkisini inceleyen Adams (Akt: Baş, 1984), danışma sonucu deney grubu öğrencilerinin, benlik kavramı düzeylerini artırdıklarını belirlemiştir. Oldfield (1986), gevşeme eğitimi şeklinde düzenlenen grup rehberliği uygulamalarının ilkokul öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna varmıştır. Omizo ve Omizo (1987 a) grupla psikolojik danışmanın, öğrenme yetersizliği olan ilkokul çocuklarının sınıfıçi davranışları ve benlik kavramı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Omizo ve Omizo (1988) bir başka araştırmada, öğrenme güçlüğü olan dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal davranışları ve benlik kavramları üzerinde grupla psikolojik danışmanın etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Jupp ve Griffiths (1990), utanan ve sosyal yönden izole edilmiş ergenlerde benlik kavramı düzeyini artırmak için grup rehberliği şeklinde uyguladığı iki farklı sosyal beceri eğitiminin de etkili olduğunu saptamışlardır.

Bireyin kendini görüş, algılayış ve değerlendirış biçimini yansıtan benlik kavramının oluşmasında, bireysel özelliklerinin yanında çevrenin de önemli bir belirleyicilik rolü vardır. Bu araştırmada, ilkokul II. devre öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerini artırılması grup rehberliği uygulamalarının öğrencilere kendini görüş, algılayış ve değerlendirişinde yeni fırsatlar oluşturması ile açıklanabilir. Uygulanan grup rehberliğinde öğrencilerin problemleri, hatta ne kadar gerçekçi düşündükleri tüm üyelerce tartışılmıştır. Grup rehberliği uygulamalarındaki bu yaklaşım öğrencilerin kendilerini algılamalarını etkilediği söylenebilir. Grup rehberliğinde üyelerin olumlu ve olumsuz gördükleri yönlerini belirlemeleri ve bunları diğer üyelerle paylaşmaları da benlik kavramı düzeylerini artırıcı bir etken olmuştur. Bu araştırmada uygulanan grup rehberliği uygulamaları deney grubu öğrencilerinin kendini kabul, kendine güven, kendine saygı, kendini ve başkalarını algılamada etkili olan duygu ve düşüncelerinin daha çok farkında olma gibi niteliklerinde artışlar sağlayabilmiştir. Bu nedenle araştırmada uygulanan grup rehberliği programı, ilkokul II. devre öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerini artırabilmiştir.

BÖLÜM VI

VARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan vargılar ile bu sonuçlara dayalı bazı öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın bulguları, grup rehberliği uygulamalarına katılan ilkokul II. devre öğrencilerinin genel olarak problemlerinin azaldığını ve benlik kavramı düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur. Bu da gösteriyor ki, grup rehberliği uygulamalarının ilkokul II. devre öğrencilerinin problemlerini azaltmada ve benlik kavramı düzeylerini artırmada etkisi vardır. Ancak Problem Tarama Listesinin alt problem alanlarından olan Aile Yaşama Problem alanında grup rehberliği uygulamaları ile ilkokul II. devre öğrencilerinin problemlerinde azalma olmadığı görülmüştür..

İlkokul II. devre öğrencilerinin problemlerini azaltmada ve benlik kavramı düzeylerini artırmada grup rehberliğinin etkisinin incelendiği bu araştırmanın denenceleri belirlenirken; grup rehberliği sürecinde öğrencilerin sorunlarını ifade ederek sorunlarının duygusal yükünden bir ölçüde kurtulabilecekleri, sorunlarını daha çok kabullenerek onları azaltabilecekleri, kendilerini daha çok fark ederek olumsuz yönlerini düzeltebilecekleri, olumlu yönlerini ise geliştirmeye yönelebilecekleri, problemlili olanın yalnız kendileri olmadığını görerek karamsarlıktan kurtulabilecekleri ve cesaret kazanabilecekleri (Tan, 1992: 230) düşüncesinden hareket edilmişti. Bu araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, grup rehberliğinin psikolojik danışma ve rehberlik alanına olumlu katkılar sağladığı, bu araştırmanın denenceleri tarafından da kanıtlanmıştır.

Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. İlköğretim düzeyinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin daha etkin sunulması, grup rehberliği uygulamaları ile sağlanabilir.

2. Üniversitelerin Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve Psikoloji bölümleri veya anabilim dallarının programlarında İlköğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik konusuna daha çok ağırlık verilebilir veya bu konuda lisansüstü programlar açılabilir.

3. Üniversitelerin Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Psikoloji bölümleri veya anabilim dallarında grupla psikolojik danışma, grup etkileşimi derslerinin yanı sıra çocuklarla grupla psikolojik danışma ve grup rehberliği derslerine daha çok ağırlık verilebilir.

Bu ve benzeri olan konularda araştırma yapacak olan araştırmacılara da aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Grup rehberliği yaklaşımının kullanıldığı araştırmalarda ebeveynler ve öğretmenler aynalı oda veya video yardımıyla grup etkileşiminde üyeleri izleyebilir ve onları daha yakından tanıyabilirler. Grup etkileşiminde üyeleri izleyen ebeveyn veya öğretmenler buna göre kendi davranış stratejilerini belirleyebilirler. Kendi davranış stratejilerini belirleyen öğretmen veya ebeveynler daha sonra grup rehberliğine öğrencilerle birlikte katılarak belirledikleri yeni davranış stratejilerinin etkinliğini sınayabilirler.

2. İlkokullarda grup rehberliği yaklaşımı ile öğrencilerde oluşturulmak istenen davranış değişikliklerinin, bir ölçekle öğretmen ve ebeveyn'e göre de tespit edilmesi geçerliliği ve güvenilirliği artırabilir.

KAYNAKÇA

ADASAL, R.

1973 *Medikal Psikoloji*. İstanbul: Minnetoğlu Yayınevi.

AKKÖK, F. ve ARKADAŞLARI.

1992 *Öğretmen Gözlem Formu El Kitabı*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

AKMAN, Y.

1992 “İlköğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Rehberlik Gereksinimleri”,
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3 (1): 4 -7.

ALAN, J. ve ANDERSON, E.

1986 “Children and Crises: A Classroom Guidance Approach”
Elementary School Guidance and Counseling, 21 (2): 143-149.

ALLPORT, G.W.

1961 *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Wilson Company.

ALTINTAŞ, E.

1989 “Öğretmen Yetiştiren Fakülte Öğrencilerinin Benlik ve Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşım Düzeylerini Etkileyen Bazı Faktörler” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

AMERİKANER, M. ve SUMMERLİN, M.L.

- 1982 “Group Counseling with Learning Disabled Children: Effects of Social Skills and Relaxation Training on Self-Concept and Behavior.” *Journal of Learning Disabilities*, 15(6): 340-343.

ARSLANTAŞ, Ö.

- 1989 “İlkokullarda Eğitici Kol Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.

ATAÇ, F.

- 1991 *Psikolojik Gelişim*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

AYDIN, G.

- 1985 “Sosyal Başarı Eğitimi İle Sosyal Beceri Eğitiminin Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışının Ortadan Kaldırılmasına Etkisi.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- 1990 “Temel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın Önemi.” *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1 (1): 39-43.

BACANLI, F.

- 1995 “Mesleki Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeylerine Etkisi.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara:Gazi Üniversitesi.

BACANLI, H.

- 1997 “*Sosyal İlişkilerde Benlik” Kendini Ayarlamamanın Psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

BAYMUR, F.

1961 *Lise ve Dengi Okullara Devam Eden Öğrencilerin Problemleri.*

Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

1984 *Genel Psikoloji.* İstanbul: İnkılap Yayınevi.

BAŞ, M.

1984 “Grupla Psikolojik Danışmanın Bireylerin Kaygı ve Uyum Düzeyleri Üzerine Etkisi.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

BAŞARAN, İ. E.

1982 *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Emel Matbaası.

BETHESDA, M.

1993 *Asthma Awareness: Curriculum for the Elementary Classroom.*

Maryland: National Heart, Lung and Blood Inst. Publication.

BLECK, R.T. ve BLECK, B. L.

1982 “The Disruptive Child’s Play Group”, *Elementary School Guidance and Counseling*, 17 (29) : 137-141.

BORNAS, X. ve SERVERA, M.

1992 “Cognitive Training Programs to Reduce Impulsivity-Related Achievement Problems: The Need of In-Classroom Interventions” , *Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction*, 2 (2): 89-100.

BRUCNER, S. T. ve THOMPSON, C.L.

- 1987 “Guidance Program Evaluation: An Example”, *Elementary School Guidance and Counseling*, 21 (3): 193-196.

BUNDY, M. ve BOSER, J.

- 1987 “Helping Latchkey Children: A Group Guidance Approach”, *School Counselor* 35(1): 58-65.

BURDETT, K. ve JENSEN, L.C.

- 1983 “The Self-Concept and Aggressive Behavior Among Elementary School Children from Two Socioeconomic Areas and Two Grade Levels”, *Psychology in the Schools*, 20(3):70-75.

BURNETT, P. C.

- 1994 “Self-Concept and Self-Esteem in Elementary School Children”, *Psychology in the Schools*, 31(14):164-171.

BÜYÜKKURT, G.

- 1990 “Yurt Dışı Deneyiminin Öğrencilerin Benlik Kavramları ile Başarı Güduları Üzerindeki Etkileri”, *Eğitim ve Bilim*, 14(75): 83-90.

CAMPBELL, C. A.

- 1991 “Group Guidance for Academically Undermotivated Children”, *Elementary School Guidance and Counseling*, 4(25): 302-307.

CAN, G.

- 1986 “Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımı Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- 1990 *Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımı Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

COBB, H.R. ve RICHARDS, H.C.

- 1983 “Efficacy of Counseling Services in Decreasing Behavior Problems of Elementary School Children”, *Elementary School Guidance and Counseling*, 3(17):180-187.

COMBS, A. ve SNYGG, W.

- 1959 *Individual Behavior*. New York: Harper & Row Publishers.

COOLEY, C. H.

- 1986 *The Self in Interaction*. New York: John Wiley and Sons Inc.

COOPERSMITH, S.

- 1967 *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: Freeman Company.

COPPOCK, M. W.

- 1993 “Small Group Plan for Improving Friendships and Self- Esteem”,
Elementary School Guidance and Counseling, 28(2): 52-54.

COREY, G.

- 1991 *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. 4 .Baskı.
California: Brooks/Cole Publishing Company.

COURT, P. ve ARKADAŞLARI.

- 1995 “Improving Students Behavior through Social Skills Instruction”
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Illinious:St. Xavier University
ED391579.

CÜCELOĞLU, D.

- 1991 *İnsan ve Davranışı*. 2. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÇATAKLI, M. ve ÖNER, N.

- 1987 “Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği: Piers-Harris Ölçeğinin Bir Çeviri
ve Güvenirlik Çalışması”, *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*,
1(12): 85-100.

ÇELİK, A.

- 1993 “SSK Ankara Hastanesi Çocuk Psikiyatri Servisine Başvuran 9-14
Yaş Arasındaki Çocukların Benlik Kavramlarının Çeşitli Değişkenler
Açısından İncelenmesi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

DOĞAN, S.

- 1988 “Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin
Problemleri.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

DOĞUSAL (Tezel), N.

- 1987 “İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Benlik Kavramının Akademik Başarı
Üzerindeki Etkisi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

DURRANT, J. E., CUNNIGHAM, C.E. ve VOLKER, S.

- 1990 “Academic, Social and General Self-Concepts of Behavioral Subgroups of Learning Disabled Children”, *Journal of Educational Psychology*. 82(1):657-663.

EDWARDS, A.L.

- 1972 *Experimental Design in Psychological Research*. New York: Holt Rinehart and Winston Inc.
- 1979 *Multiple Regression and the Analysis of Variance and Covariance*. New York: W.H. Freeman Company.

EISENBERG, S. ve DELANEY, D.J.

- 1993 *Psikolojik Danışma Süreci*. (Çev. Nihal Ören ve M.Takkaç) İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.

ENÇ, M.

- 1980 *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

ENGİN, C.

- 1991 “A Study On The Roles and Functions of The Elementary School Counselor As Perceived By Parents and Teachers.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

ERDEN, M. ve AKMAN, Y.

- 1995 *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ERKAN, G.

- 1986 “Boşanmanın Çocukların Benlik Tasarımı Düzeylerine Etkisi.”
(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

ERKAN, S.

- 1995 *Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri*. Ankara: 72 TDFO Ltd. Şti.
- 1996 “İlköğretim Rehberlik Programlarına Amaçlar ve Etkinlikler
Açısından Bir Bakış.” *Eğitim ve Bilim*, 101(20): 27-33.
- 1997 *İlköğretim Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi
Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: PEGEM Yayınları.

ERSANLI, K.

- 1988 “Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımı Düzeylerini Etkileyen
Faktörler.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
Konya: Selçuk Üniversitesi.
- 1996 *Benliğin Gelişimi ve Görevleri*. 2. Baskı. Samsun: Eser Ofset.

ERSEVER, O. G.

- 1992 “İlköğretimde Açık Okul Sistemi ile Psikolojik Danışma ve
Rehberlik Anlayışı.” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dergisi*, 8(3): 127-132.

EŞREFİ, K.

- 1979 “Ankara-İran Ortaokulu Öğrencilerinin Sorunları ve Bir Grup
Rehberliği Araştırması.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
Ankara: Ankara Üniversitesi.

FERGUSON, G.

- 1989 *Statistical Analysis in Psychology and Education*. New York: Mc Graw, Hill Book Company.

GEÇTAN, E.

- 1980 *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Hür Yayın A.Ş.

- 1984 *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. Ankara: Maya Yayınları.

GERLER, E. R.

- 1990 "Elementary School Counseling Research and The Classroom Learning Enviroment." *Elementary School Counseling in A Changing World*. An Arbar, MI ERIC/CAPS 314-323.

GÜLEÇ, C.

- 1993 *Psikoterapiler*. Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.

GÜLMEZ, H.

- 1991 "İlkokul Öğrencilerinde Ruhsal Uyumun Değerlendirilmesi." (Yayınlanmamış Psikiyatri Tıp Uzmanlığı Tezi). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.

GÜNGÖR, A.

- 1989 "Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler." (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

GÜNGÖRMÜŞ, O.

- 1986 “Baba Yoksunluğunun Benlik Kavramına Etkisi ve Babasız Öğrencilerin Problemlerinin Hangi Alanlarda Yoğunlaştığının Saptanması.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- 1992 “Babanın Çocuğun Zekası, Akademik Başarısı ve Benlik Kavramı Üzerine Etkisinin Araştırılması.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

GÜVEN, M.

- 1996 “Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda ve Ailesi Yanında Kalan Öğrencilerin Benlik Kavramı Düzeyleri.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

HADLEY, H. R.

- 1988 “Improving Reading Scores through a Self-Esteem Intervention Program”, *Elementary School Guidance and Counseling*, 1 (25): 28-29.

HAMACHEK, D. E.

- 1988 “Evaluating Self-Concept and Ego Development Within Erikson’s Psychosocial Framework: A Formulation”, *Journal of Counseling and Development*, 66 (1): 354-360.

HETT, G. G. ve ROSE, C. D.

- 1991 “Counseling Children of Divorce: A Divorce Lifeline Program”, *Canadian Journal of Counseling*, 1 (25): 28-29.

HOOSE, W. H. V. PIETROFESA, J.J. ve CARLSON, J.

1973 *Elementary School Guidance and Counseling: A Composite View.*

Boston: Houghton Mifflin Company.

İLKİN, Z.

1994 “İlkokul Çağındaki Çocukların Kendilik Algısı.” (Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

JUPP, J.J. ve GRIFFITHS, M.D.

1990 “Self-Concept Changes in Shy, Socially Isolated Adolescent

Following Social Skills Training Emphasising Role Plays”,

Australian Psychologist, 25 (2): 165-177.

KAZANCI, O.

1989 *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kazancı Kitap Ticaret A.Ş.

KEPÇEOĞLU, M.

1969 “Ankara Şehir Ortaokullarına Devam Eden Öğrencilerin

Problemleri.”(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

1995 *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* 9. Baskı.

Ankara: Özerler Matbaası.

KILIÇCI, Y.

1981 “Üniversite Öğrencilerinin Kendini Kabullerini Etkileyen Bazı

Değişkenler.” (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi).

Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

KIRK, R. E.

1968 *Experimental Design Procedures for Behavioral Sciences.*

California: Brooks/ Cole Publishing Company.

KOCAOLUK, F. ve KOCAOLUK, M.Ş.

1992 *İlkokul Programı ve Beş Sınıfın Yıllık Planı*, 23. Baskı.

Ankara: Kocaoluk Yayınları.

KUZGUN, Y.

1972 “Ana-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

1978 “Ben Kavramı ve Meslek Seçimi”, *Psikoloji Dergisi*, 4 (1): 27-28.

1988 *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

LEE, R. M.

1986 “Relationship Among Self-Concept Academic Achievement and Educational Placement of Learning Disabled Adolescent.”

Dissertation Abstracts in International. 45/05-A.

LEWIS, H. W.

1984 “A Structured Group Counseling Program for Reading Disabled Elementary Students”, *School Counselor*, 5 (31): 444-459.

LEWIS ve ARKADAŞLARI

1995 “A Study of Self-Actualization and Self-Concept in Intellectually Gifted Students”, *Psychology in the Schools*, 32 (1): 52-61.

LEONARDİ, A.

- 1994 “Comparability of Self-Concept Among Normal Achievers and Children with Learning Difficulties with A Greek Context”,
International Journal of Early Childhood, 26 (1): 19-32.

LOCKE, M. S.

- 1993 “Improving Conflict Resolution among Third and Fourth-Grade Students through Group Interaction.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi)
Florida: Nova University ED 366426.

LOKKEN, M.

- 1981 “Weight: Helping Kids Keep It Off!” (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
Michigan: Michigan State University ED 225040.

MİDKİFF, R. M.

- 1986 “Self-Concept of Academic Attainments in Achievement Related Behaviors.” *Dissertation Abstracts International* 58/01-A.

MORSE, C.L. ve RUSSEL, T.

- 1989 “How Elementary Counselors See Their Role: An Emprical Study”,
Elementary School Guidance and Counseling, 23 (2): 54 - 62.

MYRICK, R.D.

- 1993 *Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach*.
Minneapolis: Educational Media Corporation.

NELSON-JONES, R.

- 1995 *Danışma Psikolojisi Kuramları*. (Çeviri ed. Füsün Akkoyun). (1982)
Ankara: 72 TDFO Ltd. Şti.

NAS, R.

- 1989 “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Düzeylerine Etki Eden Faktörler.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi.

OLDFIELD, D.

- 1986 “The Effects of the Relaxation Response on Self- Concept and Acting Out Behaviors” , *Elementary School Guidance and Counseling*, 4 (20): 255-260.

OMİZO, M. M. ve OMİZO, S.A.

- 1987a “The Effects of Group Counseling on Classroom Behavior and Self-Concept among Elementary School Learning Disabled Children”, *Exceptional Child*, 34 (1): 57-64.
- 1987b “Effects on Parents’ Divorce Group Participation on Child- Rearing Attitudes and Children’s Self-Concept”, *Journal of Humanistic Education and Development*, 25 (4): 171-179.
- 1988 “Group Counseling’s Effects on Self-Concept and Social Behavior Among Children with Learning”, *Journal of Humanistic Education and Development*, 26 (3): 109-117.

ONUR, E. P.

- 1985 “Çocuklarda Özgüven ve Ön Koşulları”, *III. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları, 85-97.

ÖNER, U.

- 1985 “Benlik Gelişimine İlişkin Kuramlar”, *Ergenlik Psikolojisi*.
(Derleyen: Bekir Onur) Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık Ltd. Şti.,
67-83.

ÖZDEMİR, İ. E.

- 1985 “Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri.”
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

ÖZDOĞAN, B.

- 1982 “Dokuz Yaş Çocuklarında Davranış Bozukluklarının Çevresel
Nedenleri”, *Psikoloji Dergisi*, 14 (4): 39-45.

ÖZGÜVEN, İ.E.

- 1994 *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası

ÖZMEN, B.

- 1989 “Annesiz veya Babasız Büyüyen Beş-Sekiz Yaş Çocuklarının
Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans
Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

ÖZOĞLU, S. Ç.

- 1975 “Psikolojik Danışmada Benlik Kavramı” *A.Ü. Eğitim Fakültesinin
Onuncu Yılına Armağan*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları,
9(3): 93-109.

ÖZTÜRK, O.

- 1989 *Psikoanaliz ve Psikoterapi*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- 1992 *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları* 4. Baskı. Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.

ÖZYÜREK, M.

- 1983 *Birlikte ve Ayrı Eğitimin Etkililiği*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

PIERS, E. V.

- 1974 *Manual For The Piers-Harris Children's Self Concept Scale*. Nashville, Tennessee: Counselor Recordings and Test.
- 1977 *The Piers-Harris Children's Self Concept Scale, Research Monograph*. Nashville, Tennessee: Counselor Recordings and Test.

PRYOR, L. A.

- 1994 "Improving Students' Social Interaction with Adults and Peers by Creating a Caring Community: Strategies for Resolving Conflict in the Elementary School." (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Florida: Nova Southeastern University ED383412.

RAPPOPORT, D.

- 1951 *The Autonomy of The Ego*. New York: Basic Books Company.

RHONE, E.

- 1992 "Improving Negative Behavior in Adolescent Pupils through Collaborative Initiatives." (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Florida: Nova University ED 346418.

RILEY, G. M.

- 1995 "Increasing Self-Esteem in Children 8-12 Years Old from Dysfunctional Families: A Twofold Solution to a Twofold Problem" (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Florida: Nova Southeastern University ED412327.

RİNG, T. R.

- 1994 "Perceptions of the Future Held by Elementary School Children: A Descriptive Analysis." *U.S.A. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association Reports*, November 9-11, 1994, 143.

RONEN, T.

- 1994 "Imparting Self-Control Skills in the School Setting", *Child & Family Behavior Therapy*, 1(16):1-20.

ROSENBAUM, C.

- 1992 "Counseling Strategies To Help Children Cope with the Stress of Living in Homes with a Chemically Dependent Parent" (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Florida: Nova University ED 403303.

ROTTER, C. R.

- 1990 "Elementary School Counselor Preparation: Past, Present and Future", *Elementary School Guidance & Counseling*, 4(24): 180-188.

ŞAKRA, T.

- 1987 “Çocukların Suça Yönelmelerinde Uyum Durumlarının ve Yaşlarının Etkisi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

ŞERİFİ, D.

- 1985 “Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerinin Problemleri ve Benlik Tasarımlarına Etkisi.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

TAN, H.

- 1971 **Öğrenci İhtiyaçları Tarama Listesi ve Kullanılışı Elkitabı.**
Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- 1992 **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.

T. C. M. E. B. **İlkokul Programı.**

- 1968 Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

T.C. M.E.B. İLKÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ. **Milli Eğitim Bakanlığı**

- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.**
1993 İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.

T. C. M. E. B. TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

- 1985 “Okul Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği”, **Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi**, 16 Temmuz 1985, Sayı: 2201.
- 1996 **Onbeşinci Milli Eğitim Şûrası.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

ÜNLÜOĞLU, G.

- 1985 “Ergenliğin Psikopatolojisi”. *Ergenlik Psikolojisi*. (Derleyen: Bekir Onur) Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık. 209-228.

WHITE, J.

- 1986 “Dimensions of Student Self-Concept to Level of Achivement in Adolescent.” *Dissertation Abstracts International*. 48/01-A.

WILLIAMS, L.

- 1995 “Increasing Student Interpersonal Relationships.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Illinois: Saint Xavier University of Illinois ED 388427.

WITTMER, J.

- 1993 *Managing Your School Counseling Program: K-12 Developmental Strategies*. Minneapolis: Educational Media Corporation.

YANBASTI, G.

- 1996 *Kişilik Kuramları*. 2. Baskı. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.

YAVUZER, G.

- 1989 “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Benlik Kavramının Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

YOZGAT, F.

- 1990 “İlköğretim Okullarında Öğrencilerin Psikososyal Problemlerinin İncelenmesi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

EKLER

- EK-1.**İlkokul Öğrencilerinin Problemlerini Belirleme Anketi (Öğrenci Formu).
- EK-2.**İlkokul Öğrencilerinin Problemlerini Belirleme Anketi (Öğretmen Formu).
- EK-3.**İlkokul Öğrencilerinin Problemlerini Belirleme Anketi (Veli Formu).
- EK-4.**İlkokul II. Devre (4. ve 5. Sınıf) Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi.
- EK-5.**Benlik Kavramı Ölçeği.
- EK-6.**İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemlerini Azaltıcı ve Benlik Kavramı Düzeylerini Artırıcı Grup Rehberliği Programı.
- EK-7.**Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Ön ve Son Ölçümlerinden Almış Oldukları Puanlar.
- EK-8.**Deney Grubu Öğrencilerinin İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi Alt Ölçekleri'nin Ön ve Son Ölçümlerinden Almış Oldukları Puanlar.
- EK-9.** Kontrol Grubu Öğrencilerinin İlkokul II. Devre Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi Alt Ölçekleri'nin Ön ve Son Ölçümlerinden Almış Oldukları Puanlar.
- EK-10.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Benlik Kavramı Ölçeği'nin Ön ve Son Ölçümlerinden Almış Oldukları Puanlar.

EK-1

İlkokul Öğrencilerinin Problemlerini Belirleme Anketi
(Öğrenci Formu)

Sevgili Öğrenci;

Doktora tez çalışması amacıyla siz öğrencilerin problemlerini ortaya koyabilecek bir “Problem Tarama Listesi” hazırlamaktayım. Karşılaşacağınız problemleri açık ve içten olarak belirtmeniz, hazırlanacak olan envanterin temelini oluşturacaktır. Sizden beklenen, aşağıda belirtilen her problem alanına göre önemli gördüğünüz üç problemi önem sırasına göre yazmanızdır.

Yardımlarınız ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Enver Sarı

I. Sağlık ve Beden Gelişimi” ile ilgili problemlerinizi.

- 1.....
- 2.....
- 3.....

II. ”Okul Yaşamı” ile ilgili problemlerinizi.

- 1.....
- 2.....
- 3.....

III. ”Aile Yaşamı” ile ilgili probleminizi.

- 1.....
- 2.....
- 3.....

IV. ”Gelecek Yaşam ile ilgili probleminizi.

- 1.....
- 2.....
- 3.....

EK-2

**İlkokul Öğrencilerinin Problemlerini Belirleme Anketi
(Öğretmen Formu)**

Sayın:.....

Doktora tez çalışması amacıyla ilkokul öğrencilerin problemlerini ortaya koyabilecek bir “Problem Tarama Listesi” hazırlamaktayım. Siz öğretmenlerin öğrencilerinizin problemleri hakkındaki görüşleri, hazırlanacak olan envanterin temelini oluşturacaktır. Sizden beklenen öğrencilerinizin aşağıda belirtilen her problem alanıyla ilgili olarak üç önemli problemini önem sırasına göre yazmanızdır.

Yardımlarınız ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Enver Sarı

I. “Sağlık ve Beden Gelişimi” ile ilgili problemleri.

1.....

2.....

3.....

II. “Okul Yaşamı” ile ilgili problemleri.

1.....

2.....

3.....

III. “Aile Yaşamı” ile ilgili problemleri.

1.....

2.....

3.....

IV. “Gelecek Yaşamı” ile ilgili problemleri.

1.....

2.....

3.....

V. “Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişkiler Kurma” ile ilgili problemleri.

1.....

2.....

3.....

VI. “Benlik ve İç Yaşamı” ile ilgili problemleri.

1.....

2.....

3.....

Yukarıda belirtilen problemler dışında öğrencilerinizde gözlemlediğiniz başka problemler var ise lütfen aşağıya belirtiniz.

EK-3

**İlkokul Öğrencilerinin Problemlerini Belirleme Anketi
(Veli Formu)**

Sayın Veli;

Doktora tez çalışması amacıyla ilkokul öğrencilerin problemlerini ortaya koyabilecek bir "Problem Tarama Listesi" hazırlamaktayım. Siz veli'lerin öğrencilerinizin problemleri hakkındaki görüşleri, hazırlanacak olan envanterin temelini oluşturacaktır. Sizden beklenen, öğrencinizin aşağıda belirtilen her problem alanıyla ilgili olarak üç önemli problemini önem sırasına göre yazmanızdır.

Yardımlarınız ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Enver Sarı

I. "Sağlık ve Beden Gelişimi" ile ilgili problemleri.

1.....

2.....

3.....

II. "Okul Yaşamı" ile ilgili problemleri.

1.....

2.....

3.....

III. "Aile Yaşamı" ile ilgili problemleri.

1.....

2.....

3.....

IV. "Gelecek Yaşamı" ile ilgili problemleri.

1.....

2.....

3.....

V. “Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişkiler Kurma” ile ilgili problemleri.

1.....

2.....

3.....

VI. “Benlik ve İç Yaşamı” ile ilgili problemleri.

1.....

2.....

3.....

Yukarıda belirtilen problemler dışında öğrencinizde gözlemlediğiniz başka problemler var ise lütfen aşağıya belirtiniz.

[Faint background watermark reading "XEROX"]

EK-4

İlkokul II. Devre (4. ve 5. Sınıf) Öğrencileri

İçin Problem Tarama Listesi

Sevgili Öğrenci,

Bu problem tarama listesi, siz öğrencilerin problemlerini belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Listede verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle içinizden geldiği gibi cevaplayınız. Listede yer alan her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz. Eğer cümle sizin probleminizi yansıtıyorsa, cümlenin karşısındaki “*Evet*” sütunundaki parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz. Eğer cümle sizin probleminizi yansıtmıyorsa, cümlenin karşısındaki “*Hayır*” sütunundaki parantez içine (X) işareti koyarak belirtiniz. Karar vermekte güçlük çektiğiniz cümleler olsa bile mutlaka cevap veriniz. Ancak “*Evet*” ve “*Hayır*”ı birlikte işaretlemeyiniz.

I

	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>
1. Uykusuzluk çekiyorum.....	()	()
2. Çok üşüyorum.....	()	()
3. Uykuda iken zaman, zaman altımı ıslatıyorum.....	()	()
4. Hasta olduğum için çok sık ilaç alıyorum.....	()	()
5. Çok şişmanım.....	()	()
6. Çok zayıfım.....	()	()
7. Ellerim ve ayaklarım çok sık uyuşuyor.....	()	()
8. Çok sık başım dönüyor.....	()	()
9. Çok çabuk yoruluyorum.....	()	()
10. Sesim çok çabuk kısılıyor.....	()	()
11. Doktora gitmek beni korkutuyor.....	()	()
12. Sık, sık boğazım ağrıyor.....	()	()
13. İştahsızım.....	()	()
14. Burnumdan iyi nefes alamıyorum.....	()	()
15. Sık, sık bacaklarım ağrıyor.....	()	()

Evet Hayır

- 16.Sık, sık midem bulanıyor.....() ()
- 17.Sık, sık başım ağrıyor.....() ()
- 18.Çok sık karnım ağrıyor.....() ()
- 19.Çok sık hastalanıyorum.....() ()
- 20.Gözlerimden rahatsızım.....() ()
- 21.Kulaklarımdan rahatsızım.....() ()
- 22.Çok sık burnum kanıyor.....() ()

II

- 23.Okuduğumu kolay anlayamıyorum.....() ()
- 24.Ders çalışmaktan oyun oynamaya zamanım kalmıyor.....() ()
- 25.Okulda yeteri kadar ders aracımız yok.....() ()
- 26.Okuldaki kurallara uymakta güçlük çekiyorum.....() ()
- 27.Okulda giyimimize ve saç şeklimize çok karışıyorlar.....() ()
- 28.Güzel ve hızlı bir biçimde yazı yazamıyorum.....() ()
- 29.Matematik dersini başaramıyorum.....() ()
- 30.Türkçe dersini başaramıyorum.....() ()
- 31.Fen Bilgisi dersini başaramıyorum.....() ()
- 32.Sosyal Bilgiler dersini başaramıyorum.....() ()
- 33.Okulu sevmiyorum.....() ()
- 34.Öğretmenin anlattıklarını anlamakta güçlük çekiyorum.....() ()
- 35.Öğretmenden çok korkuyorum.....() ()
- 36.Okulumuz temiz değil.....() ()
- 37.Ders kitaplarını anlayamıyorum.....() ()
- 38.Kendimi yeterince derse veremiyorum.....() ()
- 39.Öğretmenlerimle rahatça konuşamıyorum.....() ()
- 40.Sınavlarda çok fazla heyecanlanıyorum.....() ()

Evet Hayır

41. Derslerde sıkılıyorum..... () ()
42. Öğretmen, öğrenciler arasında ayırım yapıyor..... () ()
43. Okulumuz çok gürültülü..... () ()
44. Okulumuz iyi ısınmıyor..... () ()
45. Sınıfımız çok kalabalık, sıkışık oturuyoruz..... () ()
46. Okulda eşyalarımız çalınıyor..... () ()
47. Öğretmenimiz dayak atıyor..... () ()
48. Öğretmenimiz fazla anlayışlı değil..... () ()
49. Okulda sorunlarımızla fazla ilgilenilmiyor..... () ()
50. Okulda atölye, labaratuvar, spor salonu, kütüphane
vb. gibi imkanlarımız yetersiz..... () ()
51. Öğrendiklerimi çabuk unutuyorum..... () ()
52. Ödev yapmayı ve defter tutmayı sevmiyorum..... () ()
53. Evimiz okula çok uzak..... () ()
54. Okul çantası çok ağır olduğu için taşırken yoruluyorum... () ()
55. Okulda disiplin çok gevşek..... () ()
56. Okulda disiplin çok sıkı..... () ()

III

57. Ailemin beni ekonomik nedenlerden dolayı
okutamayacağından endişeliyim..... () ()
58. Evdeki büyüklerim, hata yaptığımda hiç
uyarmadan beni dövüyorlar..... () ()
59. Evimizde aradığım mutluluğu bulamıyorum..... () ()
60. Evimizde kardeşler arasında ayırım yapıyor..... () ()
61. Ailem davranışlarıma çok karışıyor..... () ()
62. Ailem giyim şeklime çok karışıyor..... () ()

Evet Hayır

63. Ailemin yoksul olmasına üzüldüğüm..... () ()
64. Ailem oyun oynamama ve spor yapmama izin vermiyor. () ()
65. Aileden birinin hasta olmasına üzüldüğüm..... () ()
66. Ailemin bana güveni yok..... () ()
67. Kardeşlerimle geçinemiyoruz..... () ()
68. Evde çoğu kere yalnız kalmaktan sıkılıyorum..... () ()
69. Ailem bazı çocuklarla arkadaşlık yapmama izin vermiyor. () ()
70. Evde olur olmaz yere azar işitiyorum..... () ()
71. Kardeşlerim beni sevmiyor..... () ()
72. Annem beni sevmiyor..... () ()
73. Babam beni sevmiyor..... () ()
74. Okul dışı zamanlarımda ailem bana çok iş yaptırıyor..... () ()
75. Ailemiz çok kalabalık..... () ()
76. Ailem bana yeterli harçlık vermiyor..... () ()
77. Ailem bana çok küçük bir çocukmuşum gibi davranıyor..... () ()
78. Ailem yemek yeme konusunda bana çok baskı yapıyor..... () ()
79. Evde ders çalışmak için uygun bir ortamım yok..... () ()
80. Evde ders çalışmam için çok baskı yapılıyor..... () ()
81. Annem ile babam çok sık kavga ediyorlar..... () ()
82. Ailem hiç bir konuda fikrimi almıyor..... () ()
83. Ailem fazla anlayışlı değil..... () ()

IV

84. Arkadaşlarımı çok kıskanıyorum..... () ()
85. Arkadaşlarımla oyun oynarken haklı olsam bile
çoğu kere sesimi çıkaramıyorum..... () ()
86. Boyum çok kısa..... () ()

Evet Hayır

87. Boyum çok uzun.....() ()
88. Sıklıkla içim sıkılır.....() ()
89. Beni rahatsız eden durumları kimseye anlatmak
istemiyorum.....() ()
90. Başkalarının sevmediği bir insan olmaktan korkuyorum.....() ()
91. Kendimi sevmiyorum.....() ()
92. Çok çabuk kızıyorum.....() ()
93. Elimde olsaydı dünyaya gelmek istemezdim.....() ()
94. Yalan söyleme konusunda kendime engel olamıyorum.....() ()
95. Yaramazlık yapma konusunda kendime engel
olamıyorum.....() ()
96. Başkalarına güvenemiyorum.....() ()
97. Hırsızlık yapma konusunda kendime engel olamıyorum.....() ()
98. İnatçıyım.....() ()
99. Bazı davranışlarımdan dolayı zaman zaman utanç
duyuyorum.....() ()
100. Kendimi yalnız hissediyorum.....() ()
101. Kendi başıma bağımsız olarak herhangi bir şey
yapamıyorum.....() ()
102. Konuşkan biri değilim.....() ()
103. Sıkılğan ve utangacım.....() ()
104. Yalnız kalmayı istiyorum.....() ()
105. Kimseye güvenmiyorum.....() ()
106. İnsanları sevmiyorum.....() ()
107. Arkadaşlarım olmadığına üzülüyorum.....() ()
108. Kız / Erkek olduğuma üzülüyorum.....() ()

Evet Hayır

- 109.Ölümünden çok korkuyorum.....() ()
- 110.Kekelediğim için üzülüyorum.....() ()
- 111.Konuşurken çok heyecanlanıyorum.....() ()
- 112.Tek başıma bir odada kalmaktan ve uyumaktan
korkuyorum.....() ()
- 113.Unutkanım.....() ()
- 114.Topluluk karşısında çok heyecanlanıyorum..... () ()
- 115.Güzel / Yakışıklı değilim..... () ()
- 116.Başarısız bir öğrenci olduğumdan dolayı
utanıyorum..... () ()
- 117.Kimse beni sevmiyor..... () ()
- 118.Çok çabuk başkalarının etkisi altında kalıyorum..... () ()
- 119.Çok dağınık biriyim..... () ()
- 120.Kimsesiz kalmaktan korkuyorum..... () ()
- 121.Gördüğüm bazı korkunç rüyaların uzun süre etkisinde
kalıyorum.....() ()
- 122.Kendimi iyi bir çocuk olarak görmüyorum..... () ()
- 123.Çok dalgınım..... () ()

V

- 124.İleriki yaşamımda önekli biri olamayacağımdan
korkuyorum.....() ()
- 125.İleride atılacağım meslek hakkında bilgi sahibi olmak
istiyorum.....() ()
- 126.İleriki yaşamımda yeterli miktarda paramın
olamayacağımdan korkuyorum.....() ()
- 127.İleriki yaşamımda başarısız olacağımdan korkuyorum() ()

Evet Hayır

128.İlkokulu bitirince çalışmak istiyorum..... () ()

129.İleriki yaşamımda yalnız kalacağımdan korkuyorum....() ()

VI

130.Bazı arkadaşlarımın benimle alay etmelerine

üzülüyorum.....() ()

131.Arkadaşlarım tarafından yeterince sevilmediğimi

düşünüyorum..... () ()

132.Herkesle rahat konuşamıyorum..... () ()

133.Arkadaşlarım beni dövüyor..... () ()

134.Arkadaşlarımla birlikte olmaktan sıkılıyorum.....() ()

135.Çevremdeki insanlar benim tembel ve yaramaz bir

çocuk olduğumu düşünüyorlar..... () ()

136.Arkadaşlarım beni oyunlarına almıyorlar.....() ()

137.Arkadaşlarımla iyi geçinemiyorum..... () ()

138.Komşular sokakta oyun oynamamı engelliyorlar.....() ()

EK-5

Benlik Kavramı Ölçeği

AÇIKLAMA:

Aşağıda bir dizi cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz. Eğer cümle sizin durumunuzu anlatıyorsa cümlemin karşısındaki “*Evet*” sütunundaki parantez içini (X) işareti koyarak belirtiniz. Eğer okuduğunuz cümle sizin durumunuzu anlatmıyorsa, cümlemin karşısındaki “*Hayır*” sütunundaki parantezi işaretleyiniz. Karar vermekte güçlük çektiğiniz cümleler olsa bile mutlaka cevap veriniz. Ancak “*Evet*” ve “*Hayır*”ı birlikte işaretlemeyiniz. Kesinlikle bu cümlelerin doğrusu ya da yanlışı yoktur. Bu cümlelerle, siz kendinizi nasıl gördüğünüzü ve kendiniz hakkında neler hissettiğinizi anlatacaksınız. Bu nedenle içinizden geldiği gibi cevaplayınız.

Evet Hayır

1. Sınıf arkadaşlarım benimle alay ediyorlar..... () ()
2. Mutlu bir kişiyim..... () ()
3. Benim için arkadaş edinmek güçtür..... () ()
4. Genellikle mutsuzumdur..... () ()
5. Akıllıyım (zekiyim)..... () ()
6. Utangacıım..... () ()
7. Öğretmen bana soru sorduğunda sinirli oluyorum. () ()
8. Görünüşüm beni rahatsız eder..... () ()
9. Büyüdüğümde önemli bir kişi olacağım..... () ()
10. Okuldaki sınavlar sırasında sıkıntı basar..... () ()
11. Çok fazla sevilen birisi değilim. () ()
12. Okulda iyi huyluyumdur..... () ()
13. İşler ters gittiğinde genellikle bu benim hatamdır..... () ()
14. Ailem için sorun yaratırım..... () ()
15. Güçlüyüm..... () ()
16. İyi fikirlerim vardır..... () ()
17. Ailemin önemli bir üyesiyim..... () ()

Evet Hayır

- 18.Genellikle işleri kendi bildiğim gibi yapmak isterim.....() ()
- 19.Elle yapılan işlerde iyiyim..... () ()
- 20.Bir şeyden kolayca vazgeçerim.() ()
- 21.Okulla ilgili çalışmalarda iyiyim..... () ()
- 22.Çok fazla kötü şeyler yaparım.() ()
- 23.İyi resim çizerim..... () ()
- 24.Müzikte iyiyim..... () ()
- 25.Evde kötü davranırım.....() ()
- 26.Okulda çalışmalarımı yapmada yavaşım..... () ()
- 27.Sınıfın önemli bir üyesiyim.....() ()
- 28.Sinirliyim..... () ()
- 29.Güzel gözlerim vardır..... () ()
- 30.Sınıfın önünde iyi ders anlatabilirim..... () ()
- 31.Okulda sık sık hayal kurarım.() ()
- 32.Kardeşlerime sataşırım (takılırım).() ()
- 33.Arkadaşlarım düşüncelerimi beğenirler.....() ()
- 34.Sık sık başım belaya girer() ()
- 35.Evde büyüklerimin sözünü dinlerim.() ()
- 36.Şanslıyım.....() ()
- 37.Çok fazla endişeleniyorum..... () ()
- 38.Ana - babam benden çok fazla şeyler bekler..... () ()
- 39.Halimden memnunum.() ()
- 40.Olayların dışında bırakıldığım kanısına kapılırım.() ()
- 41.Güzel saçlarım vardır.....() ()

Evet Hayır

- 42.Okulda sık sık gönüllü çalışmalara katılırım..... () ()
- 43.Keşke farklı bir kişi olsaydım..... () ()
- 44.Gece iyi uyurum.....() ()
- 45.Okuldan nefret ederim.() ()
- 46.Oyunlar için en son ben seçilirim..... () ()
- 47.Çoğunlukla hastayım.() ()
- 48.Sık sık başkalarına kötü davranırım..... () ()
- 49.Okuldaki sınıf arkadaşlarım iyi fikirlerim olduğunu
düşünürler.() ()
- 50.Mutsuzum..... () ()
- 51.Çok arkadaşım vardır.() ()
- 52.Neşeliyim.() ()
- 53.Çoğu şeye aklım ermez.....() ()
- 54.Yakışıklıyım. “Güzelim”..... () ()
- 55.Enerjik ve hayat dolu biriyim..... () ()
- 56.Kavgalara çok fazla katılırım.() ()
- 57.Erkek çocuklar arasında sevilirim..... () ()
- 58.İnsanlar bana sataşır (takılırlar).....() ()
- 59.Ailemi düş kırıklığına uğrattırım.....() ()
- 60.Sevimli (hoş) bir yüzüm vardır.....() ()
- 61.Bir şeyler yapmaya çalıştığımda, sanki her şey ters
gidiyor gibi gelir..... () ()
- 62.Evde hep bana sataşır (takılırlar)..... () ()
- 63.Oyun ve sporlarda liderim..... () ()
- 64.Döküp saçarım.() ()
- 65.Oyun ve sporlarda oynamak yerine seyredirim..... () ()

Evet Hayır

- 66.Öğrendiklerimi unutuyorum..... () ()
- 67.Geçimli bir kişiyim..... () ()
- 68.Kolayca kızarım.....() ()
- 69.Kızlar arasında sevilirim..... () ()
- 70.İyi bir okuyucuyum..... () ()
- 71.Grupla çalışmaktansa yalnız çalışmayı tercih ederim..... () ()
- 72.Kardeşlerimi severim..... () ()
- 73.İyi bir görünüşüm vardır..... () ()
- 74.Sık sık korkarım.() ()
- 75.Sürekli bir şeyler düşürür ve kırarım..... () ()
- 76.Güvenebilirim..... () ()
- 77.Diğer kişilerden farklıyım..... () ()
- 78.Kötü şeyler düşünürüm..... () ()
- 79.Kolayca ağlarım.() ()
- 80.İyi bir insanım..... () ()

EK-6

**İlkokul II. Devre (4. ve 5. Sınıf)
Öğrencilerinin Problemlerini Azaltıcı ve
Benlik Kavramı Düzeylerini Artırıcı
Grup Rehberliği Programı**

Deney grubuna 12 hafta süre ile haftada bir saat süren oturumlarla “grup rehberliği” uygulanmıştır. Deney grubu daha önce açıklandığı gibi iki ayrı gruba ayrılmıştır. İlk gruba pazartesi, ikinci gruba cuma günü uygulama yapılmıştır.

Aşağıda alt başlıklar altında, ilkokul II. devre öğrencilerinin problemlerini azaltıcı ve benlik kavramı düzeylerini artırıcı grup rehberliği programının genel nitelikleri, grup rehberliği sürecinde uyulması gereken ilkeler ve kurallar, planlanan grup rehberliği programının amaçları, grup rehberliği oturumlarında yapılan etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir.

**1.0. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Benlik
Kavramı Düzeylerini Artırıcı ve
Problemlerini Azaltıcı Grup Rehberliği
Programının Genel Nitelikleri**

Deney gruplarına uygulanan grup rehberliği programı, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problemlerini azaltıcı ve benlik kavramı düzeylerini artırıcı unsurlar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Grup rehberliği programı ile öğrencilerin benlik kavramı düzeylerini artırıcı ve problemlerini azaltıcı tek bir yöntem ile değil 3 - 4 yöntemin birlikte kullanılmasıyla gerçekleştirilmiştir. İlkokul II. devre öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerini artırıcı ve problemlerini azaltıcı bu program planlanırken işevuruk ilke ve teknikler geliştirmiş tüm psikolojik danışma yaklaşımlarından faydalanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin yetişkinlerde olduğu gibi içgörü geliştirme ve farkında olma düzeylerinde artışlar beklenemeyeceğinden daha çok

davranışçı ve bilişsel yaklaşımların teknikleri grup rehberliğine uyarlanmıştır. Bununla birlikte, grup rehberliğinin daha çok bilgilendirme boyutunun ağırlıklı olma özelliğinden hareketle eğitici etkinlikleri içeren tekniklere de yer verilmiştir. Bu tekniklerden başka, grup rehberliği uygulamaları esnasında psikolojik danışma sürecinin bazı teknikleri de kullanılmıştır. Bunlar yapılandırma, yansıtma, yüzleştirme, açıklama, özetleme, yorumlama ve destekleme gibi tekniklerdir. İlkokul II. devre öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerini artırıcı ve problemlerini azaltıcı grup rehberliği programında rehberlik ve psikolojik danışma teknikleri sentezlenerek oluşturulan teknikler şunlardır.

1.Doğrudan Eğitim: Doğrudan eğitim tekniği “benlik hakkındaki korkuların”, mantıksız olduğunu göstererek ve bunun yerine mantıklı düşünce yöntemi geliştirerek söz konusu korkularını yenme yöntemine dayanır (Eisenberg ve Delaney 1993: 161). Bu teknik ile grup rehberliği esnasında benlik kavramı düzeylerini artırma ve problemlerini azaltma ile ilgili güçlüklerin mantıksız oluşumları hakkında öğrencilere bilgiler verilmiştir. Doğrudan eğitim esnasında soru-cevap, anlatım ve tartışma gibi öğrenme teknikleri bir arada kullanılmıştır. Grup rehberliği esnasında bilgilendirmede anlatım tekniğe seçilmiştir. Anlatımların kavrama düzeyleri soru-cevap tekniği ile sınanmıştır. Grup tartışması tekniği, daha çok benzer problemler ve benlik kavramı gelişimi güçlüklerinin mantıksızlık oluşumlarının grupça paylaşılması ve çözüm yollarının tespit edilmesinde kullanılmıştır. Doğrudan Eğitim Tekniğinde özellikle grup etkileşimi ön planda tutularak grup üyelerinin benlik kavramı gelişimi ve problemlerin çözümü ile ilgili birbirlerine yönergeler sunması sağlanmıştır.

2.Rol Oynama (role-playing) Tekniği: Bennett (1963: 116)’e göre rol-oynama, gerçek hayat problemlerine paralel durumları “oynayarak” insan ilişkileri alanında beceri ve içgörü geliştirmeye yönelik bir tekniktir (Akt: Bacanlı 1995: 96). Grup rehberliğinde bu tekniğin kullanımı, öğrencilerin benliğini ve problemlerini anlaması için sunulan bir ortamda davranışlarını nasıl belirleyeceğine karar verme ve istediği davranışları uygulama şeklinde

düzenlenmiştir. Rol oynama tekniği ile öğrencilerin kendilerinin daha çok farkında olmaları ve problemlerine çözüm yolları araştırmaları amaçlanmıştır.

Grup rehberliğinde rol oynama tekniğinin uygulanmasında ilk adım oynanacak durum için senaryonun yazılmasıdır. İlkokul II. devre öğrencilerinin senaryo yazmaları güç olacağından onlara yardımcı olunmaktadır. Senaryo yazılırken öğrencilere kendileri ile ilgili canlandıracakları durumla ilgili sorular sorulur. Bu sorular “nerede, nasıl, ne zaman , bu durumda neler hissettin ve söyledin, diğerleri sana neler söyler” gibi sorulardan oluşmaktadır. Öğrencilere sorular sorulduktan sonra bu sorulara verdikleri cevapları düşünerek senaryolarını yazmaları istenir. Bu teknikte ikinci adım rollerin belirlenmesidir. Bu uygulamada grup içinde bir öğrenci kendi rolünü oynarken diğer öğrenciler de yaşamında yer alan diğer kişileri canlandırırlar. Bu canlandırma işleme daha önce yazılan senaryo doğrultusunda olduğu gibi rol oynama içersinde kendini oynayan üyenin yönlendirmeleriyle değişikliğe uğrayabilir. Rol oynama tekniğinin grup rehberliğinde uygulanmasının üçüncü adımı analiz aşamasıdır. Rol oynamadan sonra üyenin sorunu grupça tartışılır ve üyenin nasıl davranması gerektiği ile ilgili önerilerde bulunulur. Rol oynayan öğrenci kendisine yapılan önerilerin hangisini daha gerçekçi bulursa onu tekrar canlandırır. Tekrar gerçekçi bulunan çözümlerin canlandırılmasından sonra yeni kararların neler olduğu belirlenerek analiz işlemi bitirilir.

3.Sorumluluğu Alıyorum Tekniği: Bu teknik farkındalığın devamı ve sürdürülmesi için danışanların duygularını başkalarına yansıtmadan kabullenmeleri için düzenlenmiştir (Corey, 1991: 250). Sorumluluğu alıyorum tekniği grup rehberliğinde öğrencilerin benlik güçlerini fark etmeleri ve problemlerini kabullenerek çözüm aramaları için düzenlenmiştir.

Bu tekniğin uygulanmasında ilk adım grup liderinin örnek olarak bir alıştırmayı yapmasıdır. Örnek olarak “Derslerde canım çok sıkılıyor; derslerde canımın çok sıkılması sorumluluğunu alıyorum” gibi bir alıştırmayı öğrenciler karşısında yapılırlar. İkinci adımda öğrencileri rahatsız eden konular tespit edilir. Üçüncü adımda liderin yaptığı alıştırmaya benzer güçlükleri ile ilgili alıştırmalar

yapması istenir. Dördüncü ve son aşamada analiz yapılır. Analizde yapılan alıştırmalarla ilgili ne tür sorumluluklar alındığı belirlenir ve bu sorumluluklarla baş edip edemeyeceği tartışılır.

4.Abartma Tekniği: Grup rehberliği uygulamaları içinde bu teknik öğrencilerin duygusal yaşantıları ile bedenleri arasındaki ilişkiyi fark etmeleri amacıyla düzenlenmiştir. Öğrencilerin benlik kavramı gelişimi güçlükleri ve problemleri ile ilgili durumlarda bedenlerinin durumlarını canlandırır. Abartma tekniğinde canlandırılan bedensel tepkiler daha yoğun canlandırılarak bunların anlamsız tepkiler olduğu öğrencilere fark ettirilmeye çalışılır. Abartma tekniği grup rehberliğinde yalnız başına kullanıldığı gibi rol oynama tekniği içersinde de uygulanmaktadır. Abartma tekniğinde benlik kavramı gelişiminde ve problemlerin çözümünde olumsuz etkileri olan fizyolojik belirtilerin en aza indirilmesi amaçlanmıştır. Bu teknikte öğrenciler abartma ile fizyolojik tepkilerini daha çok fark ederek ,bunların anlamsız olduğu hakkında bir içgörü geliştirir; böylece fizyolojik etmenlerin duygusal ve sosyal yaşantı üzerindeki etkileri giderilmeye çalışılır.

5.Problem Çözme Tekniği: Bu teknikte öğrencilerin problemlerine çözüm yolları bulmasını artırmak için onlara yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bu teknik J. Dewey'in görüşlerine dayanmaktadır.

Dewey'e göre, düşünmenin temelinde başı bozukluk, karmaşıklık ya da şüphe vardır. Bu güçlük bireyin dengesini bozar ve onu düşünmeye yöneltir. Bir sonraki aşamada birey geçmiş yaşantısındaki bilgilerden yararlanarak problemin çözümü olabilecek plan ve projeler geliştirir; yeni durumda önerileri destekleyici kanıtlar bulur, önerileri eleştirir ve en sağlamını seçer (Erden ve Akman, 1995: 218).

Bu tekniğin uygulanması yedi aşamada gerçekleşmektedir (Erkan, 1995: 97). Birinci aşamada problemin gerçekten kişiye ait olup olmadığına karar verilir. Bu aşamada problemlerin kendi kendine çözmenin gerekliliği, kendi problemini görmezlikten gelip başkalarının problemini çözmeye yardımcı olmanın sonuçları ve probleme sebep oldukları için başkalarını suçlamanın faydaları tartışılır. İkinci

aşamada problemin öğrencinin aklını karıştırmasına, şaşırtmasına engel olmak için onun ne olduğu tam olarak, ayrıntıları ile tanımlanır. Üçüncü aşamada problemin çözümü için öğrencinin yardıma ihtiyacı olup olmadığı belirlenerek diğer öğrencilerden problemin çözümü için öneriler alınır. Dördüncü aşamada öğrencinin kendisine bu problemin nasıl çözeceği sorulur ve bu konuda düşünmesi istenir. Beşinci aşamada öğrenci problemi ile ilgili çözüm yollarının muhtemel sonuçları tartışılır. Altıncı aşamada problemle ilgili her bir çözüm yolunun muhtemel sonuçları tekrar gözden geçirilerek biri seçilir. Çözüm yolu belirlenerek bir kez daha çözüm yolu gözden geçirilir ve planlanır. Yedinci aşama kararları uygulamaya koyma aşamasıdır.

Bu teknikte öğrencilere problem çözme ile ilgili belli bir alışkanlık kazandırılmaya çalışılır. Bu tekniğin grup rehberliğinde uygulanmasında bir öğrenci ile yapılır ve diğer öğrencilerin de kendilerine bu aşamaların uygulaması istenir. Grup rehberliğinde problem çözme tekniği bir öğrenciye örnek olarak yapılarak diğer öğrencilere belirli bir alışkanlık kazandırılmaya çalışılır.

2.0. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Benlik Kavramı Düzeylerini Artırıcı ve Problemlerini Azaltıcı Grup Rehberliği Programı İçin İlkeler

1. Grup rehberliği programı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ancak, bu programın grup içinde uygulanması grup lideri (araştırmacı) ve grup üyelerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

2. Grup aşamalarından belli bir sürede geçilmesine özen gösterilmiştir. Ancak, grup sürecinde esas olanın harcanan zaman olmadığı, grup oturumlarının içeriği olduğu görüşüne bağlı kalmıştır.

3. Belli grup üyelerine özgü yoğun kişisel problemlerin sürekli olarak grupta odak noktası oluşturmalarına fırsat vermeden grupta serbest ve yaygın bir etkileşim ve iletişim kurulmasına özen gösterilmiştir.

4. Grup üyelerinin benlik kavramı gelişimi güçlüklerini ve problemlerini grupta anlatabilmelerine, kendilerini ve birbirlerini değerlendirebilmelerine imkan sağlanmıştır.

5. Grup rehberliği sürecinde grup lideri grubun demokratik bir yürütücüsü rolünü oynamıştır.

3.0. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Benlik Kavramı Düzeylerini Artırıcı ve Problemlerini Azaltıcı Grup Rehberliği Programında Uyulması Gereken Kurallar

1. Grup rehberliği her hafta 60 dakika ve haftada tek oturum olmak üzere 12 hafta sürmüştür.

2. Grup üyeleri çok zorunlu durumlar dışında her oturuma katılmışlardır.

3. Grupta her üye dikkatle dinlenmiş ve her üyenin kendini ve diğerlerinin onu anlamasına özen gösterilmiştir.

4. Grup tartışmalarında grup lideri ve üyeler birbirlerine saygılı davranmışlardır.

5. Grup oturumlarında grup lideri ve üyeler birbirlerini görecektir. Aynı seviyedeki sandalyelere daire biçiminde oturmuşlardır.

4.0. İlkokul II. Devre Öğrencilerinin Benlik Kavramı Düzeylerini Artırıcı ve Problemlerini Azaltıcı Grup Rehberliği Programının İşlem Basamakları

1. Grup rehberliği başlatılmadan bir hafta önce araştırmacı grup rehberliğine katılacak 40 öğrenci (deney grubu) ile bir toplantı yapmıştır. Bu toplantıda öğrencilere, grubun amacı, ilkeler, grupta uyulması gereken kurallar,

üyelerin sorumlulukları ve bu süreçten en etkili bir biçimde nasıl yararlanılabileceği açıklanmıştır.

2. Aynı hafta içinde araştırmacı okul yöneticileri ile işbirliği yaparak gruba katılacak öğrencilerin velilerine gruba katılmalarına ilişkin izin yazıları göndermiştir. Yine aynı hafta içinde bu 40 öğrencinin velisi öğrencilerin gruba katılmalarına izin verdiklerine ilişkin yazıları okul idaresine göndermişlerdir.

3. Grup rehberliği uygulaması 1 Kasım 1996 - 17 Ocak 1996 tarihleri arasında Giresun Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda her hafta pazartesi ve cuma günleri saat 11'de grup için uygun bir ortama sahip odada yapılmıştır.

5.0. İlkokul II.Devre Öğrencilerinin Benlik Kavramı Düzeylerini Artırıcı ve Problemlerini Azaltıcı Grup Rehberliği Programının Amaçları, Davranışsal Amaçları, Materyalleri, İşlem ve Değerlendirilmesi

Araştırmada, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerini artırma ve problemlerini azaltma amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın işlemi oluşturan grup rehberliği programında ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerini artırıcı ve problemlerini azaltıcı tutum ve davranışlar amaç olarak belirlenmiştir. Ayrıca deney grubu üzerinde grup rehberliği programının etkisini sınavabilmek için Problem Tarama Listesi ve Benlik Kavramı Ölçeği'nin ölçekbildiği tutum ve davranışların amaç olarak seçilmesine özen gösterilmiştir.

Grup rehberliği programında öğrencilere kazandırılmak istenilen tutum ve davranışlarla ilgili 12 amaçtan ilk 6'sı benlik kavramı düzeylerini artırma, diğerleri ise problemleri azaltma ile ilgilidir.

Grup rehberliğinde kazandırılmak istenen amaçlar ve bu amaçlara ilişkin davranışsal amaçlar, materyaller, işlem ve değerlendirme aşağıda verilmiştir.

Oturum No :1

Süre :60 dakika

Amaç :Kişilik özelliklerinin farkında olabilme

Davranışsal Amaçlar:

1. Belirlediği olumlu yönlerini söyleme.
2. Belirlediği olumsuz yönlerini söyleme.
3. Tespit ettiği olumlu yönlerinin gerekçelerini söyleme.
4. Tespit ettiği olumsuz yönlerini söyleme.
5. Kendisiyle ilgili yeni bilgileri söyleme.

İşlem:

1. Öğrencilere aşağıdaki talimat verilir.
 - 1.1. Herkes bir kağıda olumlu ve olumsuz gördüğü yönlerini yazsın.
 - 1.2. Herkes belirlediği olumlu ve olumsuz yönlerinin gerekçelerini yazsın.
 - 1.3. Birbirini daha iyi tanıyan öğrenciler beşerli grup oluştursun.
 - 1.4. Grup içinde her bir üye olumlu ve olumsuz yönlerini gerekçeleriyle birlikte diğerlerine söylesin.
 - 1.5. Grup içinde her bir üye diğerlerine aşağıdaki soruları sorsun ve cevaplarını yazsın.
 - 1.5.1. Sizce benim diğer olumlu yönlerim nelerdir?
Bu soruya cevap veren üye'ye aşağıdaki soru sorulur.
 - 1.5.1.1. Niçin bu davranışımı olumlu görüyorsun?
 - 1.5.2. Sizce benim diğer olumsuz yönlerim nelerdir?
Bu soruya cevap veren üye'ye aşağıdaki soru sorulur.
 - 1.5.2.1. Niçin bu davranışımı olumsuz görüyorsun?

Değerlendirme:

1. Beğendiğiniz veya beğenmediğiniz yönleriniz nelerdir?
2. Belirlediğiniz olumlu ve olumsuz yönlerinizin gerekçeleri nelerdir?
3. Grup içinde belirlediğiniz olumlu ve olumsuz yönlerinizin hangilerini kabul edildi, hangileri ret edildi, bunların gerekçeleri nelerdir?
4. Grubun sizinle ilgili belirlediği olumlu ve olumsuz yönleri oldu mu? oldu ise bunlar nelerdir? gerekçeleri nelerdir?
5. Grubun ve sizin belirlediğiniz olumlu yönlerinizi nasıl daha çok geliştirebilirsiniz?
6. Grubun ve sizin belirlediğiniz olumsuz yönlerinizi nasıl düzeltebilirsiniz?

Oturum No: 2

Süre : 60 dakika

Amaç : Bedensel görünümünü daha çok kabullenebilen bir kişiliğe sahip olabilme.

Davranışsal Amaçlar

1. Bedensel görünümü ile ilgili özelliklerini söyleme.
2. Bedensel görünümü ile ilgili özelliklerinin kendini başkalarından nasıl farklı kıldığını söyleme.
3. Bedensel görünümü ile ilgili olumsuz düşüncelerini söyleme.
4. Bedensel görünümü ile ilgili olumsuz düşüncelerinin abartılı yönlerini söyleme.
5. Bedensel görünümü ile ilgili olumsuz düşüncelerinin yerine yeni düşüncelerinin nasıl olması gerektiğini söyleme.

İşlem

1. Öğrencilere aşağıdaki yazılı metin anlatılır.

İnsanların dış görünüşleri birbirinden farklıdır. Eğer insanların dış görünüşleri birbirinden farklı olmasaydı, biz kendimizi ve başkalarını tanıyamazdık. Bedenimiz bizim bir parçamız olduğuna göre biz bedenimizi kabul

etmeliyiz. Bedenimizi kabullenmezsek kendimizi inkar etmiş oluruz. Bedensel görünüşleri hoş olmayan ancak toplumda kendisi ve başkaları için faydalı için faydalı işler yapan bir çok kişi vardır. Hatta birçok güldürü sanatçısının dış görünüşleri hoş olmadığı halde, biz onları sevimli ve cana yakın buluruz. Dış görünüşü güzel olmayan ancak çok iyi insanlar çevremizde her zaman vardır. O halde bedensel görünüşümüzün hoş olması bizi her zaman iyi bir insan yapmamaktadır. Bedensel görünüşümüzü kabullenmemiz, kendimize ve başkalarına faydalı işler yapmamızı kolaylaştıracaktır.

2. Öğrencilere aşağıdaki talimat verilir.

2.1.Bedensel görünüşümüzle (saçlarınız, burnunuz, gözleriniz, ayaklarınız, elleriniz vb. gibi) ilgili özelliklerinizi yazınız.

3. Öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur.

3.1.Bedensel görünüşümüzle ilgili özellikleriniz sizi diğer arkadaşlarınızdan nasıl farklı kılmaktadır?

3.2.Bedensel görünüşünüzle ilgili beğenmediğiniz özellikleriniz nelerdir?

3.3.Bedensel görünüşünüzle ilgili özelliklerinizi niçin beğenmiyorsunuz?

4. Öğrenciler beşerli gruplara ayrılır.

5. Öğrencilere aşağıdaki talimatlar verilir.

5.1.Her bir grup üyesi bedensel görünüşünün beğenmediği yönlerini diğer üyelere nedenleriyle birlikte açıklasın.

5.2.Bedensel görünüşünün beğenmediği yönlerini açıklayan üyenin açıklamalarının abartılı olup olmadığını her bir üye düşünsün ve abartılı olanları belirleyerek söylesin.

5.3.Bedensel – görünüşünü beğenmeyen üyenin fikrini nasıl değiştireceğini üyeler düşünerek yazsın.

5.4.Bedensel özelliklerini sebepleriyle beğenmediğini açıklayan üyeye diğer üyeler bedensel özelliklerini nasıl abarttığını belirterek, bunları kabullenmesi için ikna etmeye çalışsın.

Değerlendirme:

1. Grup içinde beğenmediğiniz bedensel özelliklerinizi açıklarken ne tür duygular içersindeydiniz?
2. Olumsuz yönlerini abarttığınız bedensel özellikleriniz var mıydı? Var ise bunlar nelerdir?
3. Bedensel görünümünüzle ilgili olumsuz düşünceleriniz nasıl olmalıdır?

Oturum No:3

Süre : 60 dakika

Amaç : Kendine güven duyan bir kişiliğe sahip olabilme.

Davranışsal amaçlar

- 1.Kendini yetersiz gördüğü durumları söyleme.
- 2.Yetersizliklerinin nedenlerinin farkında olabilme.
- 3.Yetersizlikleriyle ilgili davranışlarının doğru ya da yanlış olduğunu gerekçe göstererek söyleme.
- 4.Yetersizlikleriyle ilgili yeni çözüm yolları bulma.
- 5.Yetersizlikleriyle ilgili bulduğu yeni çözüm yollarını nasıl uygulayacağını söyleme.
- 6.Yetersizlikleriyle ilgili bulduğu yeni çözüm yollarını yazdığı bir senaryo ile canlandırma.

İşlem:

- 1.Öğrencilere aşağıdaki açıklama yapılır.

Her insanın yapmak isteyip de yapamadığı şeyler olabilir. Eğer biz hiç denemediğimiz durumlar üzerinde de yapamam diyecek olursak, bunları gözden geçirmemiz gerekebilir.

- 2.Her bir öğrenciden ne tür yetersizlikleri olduğunu düşünmeleri ve yazmaları istenir.

- 3.Öğrenciler beşerli gruplara ayrılır ve öğrencilerden grup içinde yetersizliklerini birbirlerine açıklamaları istenir.

4.Grup içinde yetersizliğini açıklayan öğrenciye diğer üyelerden çözüm yolu bulmasında yardımcı olmaları istenir.

5.Her bir öğrenciden yetersizlikleriyle ilgili tespit ettikleri çözüm yollarını yazmaları istenir.

6.Öğrencilerden yetersizlikleri ile ilgili çözüm yollarını nasıl uygulayacağını gösteren bir senaryo yazmaları istenir.

7.Öğrencilerden yazdıkları yetersizlikleriyle ilgili çözüm yolları senaryolarını oynanması istenir.

8.Grupların her birinden en iyi canlandırılan senaryoyu tespit etmeleri istenir.

9.Her bir grubun seçtiği en iyi canlandırılan senaryoların sınıf karşısında oynanması istenir.

Değerlendirme:

Aşağıdaki sorular gruba yöneltilerek etkileşim sürdürülür.

1.Başaramam, yapamam gibi duygular içinde olduğunuz durumlarla ilgili yeni neler öğrendiniz?

2.Yetersizliklerinizle ilgili sizden kaynaklanan durumlar nelerdir?

3.Yetersizliklerinizle ilgili başkalarından kaynaklanan durumlar nelerdir?

4.Yetersizliklerinizle ilgili sizin belirlediğiniz veya grup arkadaşlarınızın önerdiği çözüm yollarını uygulayabilecek misiniz? Neden?

Oturum No: 4

Süre : 60 dakika

Amaç : Benlik saygıları gelişmiş bir kişiliğe sahip olabilme.

Davranışsal Amaçlar

1.Kendini takdir edebilmek için neler yapabileceğini söyleme,

2.Kendini sürekli olarak yeterli görmeyle kendini taktir etme arasındaki farklılıkları söyleme.

3.Kendini taktir etmenin olumlu yönlerini geliştirme ve sürdürmedeki etkisini söyleme.

İşlem

1.Öğrencilere aşağıdaki talimatlar verilir.

1.1.Birbirini daha iyi tanıyan öğrenciler beşerli grup oluştursun.

1.2.Grup içindeki her bir üye diğer üyelerin iyi olan yönlerini yazsın.

1.3.Grup içinde her bir üye diğer üye'ye olumlu yönlerini söylesin.

1.4.Olumlu yönleri söylenen her bir üye bunları bir kâğıda yazsın.

1.5.Olumlu yönleri söylenen üye diğerlerine teşekkür etsin ve “kendime selam veriyorum” desin.

2.Öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur.

2.1.Olumlu görülen yönlerinizden başka sizin olumlu gördüğünüz yönleriniz nelerdir? bunları yazınız.

2.2.Olumlu görülen veya gördüğünüz yönlerinizin tersinin nasıl olacağını belirleyerek yazınız?

3.Gönüllü öğrenciler tahtaya kaldırılarak olumlu yönleri anlatılır ve bunların tersinin nasıl olacağı canlandırılması istenir. Grup lideri yapılacak canlandırmada öğrenciye yardımcı olur.

Değerlendirme:

Aşağıdaki sorular gruba yöneltilerek etkileşim sürdürülür ayrıca 4. ve 5. sorunun cevabı grup lideri tarafından da verilir.

1.Kendinizle ilgili yeni öğrendiğiniz olumlu özellikleriniz oldu mu? Oldu ise bunlar nelerdir?

2.Grup içinde arkadaşlarınız olumlu yönlerinizi açıklarken neler hissettiniz?

3.Olumlu özellikleriniz size açıklandıktan sonra bunların hepsiyle ilgili olarak “kendime selam veriyorum” derken neler hissettiniz?

4.Kendimizi sürekli olarak çok üstün görürsek olumlu yönlerimizi geliştirebilir miyiz? Neden?

5.Kendimizi sürekli yetersiz görürsek olumlu yönlerimizi geliştirebilir miyiz? Neden?

Oturum No: 5

Süre : 60 dakika

Amaç : Kendini kabullenebilen bir kişiliğe sahip olabilme

Davranışsal Amaçlar

1.Olumlu ve olumsuz gördükleri yönleriyle birlikte kendilerini değerlendirme.

2.Olumsuz gördükleri yönleri ile birlikte kendilerini kabullendiklerini söyleme.

3.Olumlu gördükleri yönleri ile birlikte kendilerini kabullendiklerini söyleme.

4.Kendini olduğu gibi kabullenmenin bireye sağlayacağı faydaları söyleme.

Materyal : Form I “İşte Bu Benim” her bir öğrenci için.

İşlem:

1.Öğrencilere aşağıdaki açıklamalar yapılır.

Kendini kabullenme bireyin olumlu ve olumsuz yönlerini olduğu gibi görebilmesidir. Biz bazen kendimizle ilgili özelliklerimizin farkında olamayız bazen ise davranışlarımızı olduğu gibi değil istediğimiz gibi değerlendiririz. Eğer özelliklerimizi gerçeğe uygun bir şekilde değerlendirecek kendimizi kabul etmiş oluruz. Kendini kabul etmek değişimin ilk adımıdır. Olumlu veya olumsuz yönlerimize aldırış etmezsek kendimizi geliştiremeyiz. Kendimizi bilmemiz aynı zamanda kendimizi geliştirmemize yardımcı olabilecektir.

2.Öğrencilere aşağıdaki talimatlar verilir.

2.1.Herkes kendisinin hoşlandığı ve hoşlanmadığı yönlerini düşünsün.

2.2.Herkes hoşlandığı ve hoşlanmadığı yönlerinden beş tanesini önlerindeki formun ilgili bölümüne yazsın.

3.Öğrenciler beşerli gruplara ayrılır.

4.Gruplandırma işlemi tamamlandıktan sonra öğrencilere aşağıdaki talimatlar verilir.

4.1.Grup içinde her bir üye hoşlandığı ve hoşlanmadığı yönlerini yazdıkları formlardan diğer üyelere okusunlar.

4.2.Grup içinde her bir üyenin belirttiği hoşlandığı ve hoşlanmadığı yönlerinin geçerli olup olmadığı tartışılsın.

4.3.Grup içinde tartışma tamamlandıktan sonra her bir üye diğer üyelere olumsuz yönlerini söyledikten sonra ifadesini “olsam bile kendimi kabul ediyorum,kendimi değiştirebilecek güç bende” şeklinde tamamlasın.

5.Yukarıdaki talimatla ilgili öğrencilere aşağıdaki örnek verilir.

5.1.Örnek:

Olumsuz yön:Kendini tembel olarak görme.

Olumsuz yönün talimatla ilgili ifadelendirilmesi: Tembel olsam bile kendimi kabul ediyorum,kendimi değiştirebilecek güç bende.

Değerlendirme:

1.Grup tartışması esnasında kendinizle ilgili neler öğrendiniz?

2.Sizin için kabullenilmesi güç olan yönleriniz nelerdir?

3.Kabullendiğiniz olumlu yönlerinizi daha çok nasıl geliştirebilirsiniz?

4.Kabullendiğiniz olumsuz yönlerinizi nasıl değiştirmeyi düşünüyorsunuz?

5.Kendinizi sevmenin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?Neden?

6.Grup içinde diğer üyelerin kabul etmediği, sizin belirlediğiniz özellikleriniz var mıydı?Diğer üyeler belirlediğiniz bu özellikleri neden kabul etmediler?

FORM I
“İŞTE BU BENİM”

Adı ve Soyadı:.....

İmza:.....

Hoşlanmadığım Yönlerim:

1.....

.....

2.....

.....

3.....

.....

4.....

.....

5.....

.....

Hoşlandığım Yönlerim:

1.....

.....

2.....

.....

3.....

.....

4.....

.....

5.....

.....

Oturum No: 6**Süre** : 60 dakika**Amaç** : Kendini ve başkalarını algılamada etkili olan duygu ve düşüncelerinin daha çok farkında olabilme.**Davranışsal Amaçlar**

- 1.Kendini ve başkalarını algılama ile ilgili düşünce ve duyguların söyleme.
- 2.Kendini ve başkalarını algılamada düşüncelerini değiştirdiğinde duygularının nasıl farklılaşacağını bir senaryo içinde canlandırarak gösterebilme.
3. Kendini ve başkalarını algılamada duygularını değiştirdiğinde davranışlarının nasıl farklılaşacağını bir senaryo içerisinde canlandırarak gösterebilme.

İşlem

- 1.Aşağıdaki metin öğrencilere anlatılır.

Hepimiz ara sıra kendimizle ve başkalarıyla ilgili değerlendirmelerde bulunuruz. Akıllı, iyi, kötü, güzel, çirkin, vb. gibi sıfatlarla ilgili yaptığımız değerlendirmelere kendini ve başkalarını algılama denilmektedir. Kendimizle ve başkalarıyla ilgili değerlendirmelerimiz her zaman gerçeklere uymayabilir. Gerçeklere uymayan değerlendirmelerimize yanlış algılamalar diyebiliriz. Yanlış algılamalarımızı oluşturan düşünce ve duygularımızdır. Düşüncelerimiz duygularımızı, duygularımız ise davranışlarımızı etkilemektedir. Yanlış değerlendirmeler ile meydana getirdiğimiz düşünceler olumsuz duygularımızı oluşturmaktadır. Olumsuz duygular ise başkalarını ve kendimizi rahatsız eden davranışları meydana getirmektedir.

- 2.Öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur verilen cevaplar grupça tartışılır.

2.1.Kendinizi veya başkalarını rahatsız eden düşünce, duygu ve davranışlarınızı nelerdir?

2.2.Kendinizi veya başkalarını rahatsız eden düşünce, duygu ve davranışlarınızdan en az ikisini yazınız.

- 3.Öğrencilere aşağıdaki talimat verilir.

3.1.Kendinizi veya başkalarını rahatsız eden düşünce, duygu ve davranışlarınızı canlandırabileceğiniz bir senaryo yazınız.

3.1.1.Öğrencilere senaryo yazabilmelerinde yardımcı olmak için aşağıdaki talimatlar verilir.

3.1.1.1.Kendinizi ve başkalarını rahatsız eden durumlar ne tür ortamlarda meydana geliyor. Bunları düşünerek yazınız.

3.1.1.2.Kendinizi veya başkalarını rahatsız eden durumlarla ilgili ortamlarda siz diğerlerine neler söylüyorsunuz, onlar size neler söylüyor. Bunları düşünerek yazınız.

4.Senaryo yazımı bittikten sonra öğrenciler beşerli gruplara ayrılır.

5.Gruplandırma işleminden sonra öğrencilere aşağıdaki talimatlar verilir.

5.1.Grup içinde her bir üye diğer üyelere de faydalanarak yazdığı senaryoyu canlandırsın.

5.2.Senaryo canlandırmasından sonra, grup içinde her bir üyenin kendini ve başkalarını rahatsız eden davranışlarını nasıl değiştirilebileceği tartışılsın.

5.3.Her bir grup en iyi canlandırılan bir senaryo seçsin.

6.Grupların kendi içlerinde seçtikleri en iyi canlandırılan senaryolar tüm grup karşısında oynanır.

Değerlendirme:

Gruba aşağıdaki sorular sorularak ve cevaplar tartışılarak etkileşim sürdürülür.

1.Başkalarını ve kendinizi değerlendirmede yanlış bulduğunuz yönleriniz oldu mu?Oldu ise bunlar nelerdir?Niçin?

2.Başkalarını ve kendinizi değerlendirmeyeyle ilgili düşüncelerinizi değiştirdiğinizde duygularınız değişecek mi?Değişmesi gereken duygularınız nelerdir?

3.Duygularınızı değiştirdiğinizde davranışlarınızda değişiklikler olması gerekiyor mu?Gerekliyse bu davranışlar nasıl olmalıdır?Neden?

Oturum No : 7

Süre : 60 dakika

Amaç : Benlik ve iç yaşam ile ilgili problemlerinin farkında olma ve bu problemlerine çözüm yolları oluşturabilme.

Davranışsal Amaçlar:

- 1.Benlik ve iç yaşam ile ilgili problemlerini gözden geçirme.
- 2.Benlik ve iç yaşam ile ilgili problemlerinin oluşmasında etken olan sebepleri söyleme.
- 3.Benlik ve iç yaşam ile ilgili problemlerinin oluşmasında etken olan sebepleri giderici yeni çözüm yolları belirleyebilme.
- 4.Benlik ve iç yaşam ile ilgili problemlerinin kendisi üzerindeki etkilerini söyleme.

İşlem:

- 1.Öğrencilere aşağıdaki metin anlatılır.

Üzölmek ve mutsuz olmak hayatın doğal bir parçasıdır, ancak üzüntü ve mutsuzlukların önemli bir kısmı insanın kendisi,başkaları ya da olaylarla ilgili inançları veya değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır. Kendimizle,başkaları ile veya olaylarla ilgili değerlendirmelerimizi değıştirebilirsek sonuçta daha olumlu duygular ortaya çıkabilecektir.

- 2.Uygulamacı tarafından aşağıdaki durumlar öğrencilere sunulur.

Yeterince uyuyamıyorsam ve bu yüzden okulda derslere dikkatimi veremiyorsam bu problemi aslında ben çıkarmış oluyorum. Uyumayarak farkında olmadan kendi kendime sorun çıkarıyorum. Problemimi çözmem için yeterince uyumam gerekmektedir.

Sürekli burnumu düşünüyorum. Burnumun çirkin olduğu düşüncesi beni rahatsız ediyor. Burnumu düşünmek burnumu güzelleştirmiyor. Ben hiç farkında olmadan kendi kendime sorun çıkarıyorum. Sorunumu çözebilmem için burnumu vücudumun bir parçası olarak kabul etmem gerekmektedir.

- 3.Öğrencilere aşağıdaki talimatlar verilir.

3.1.Yukarıda belirtilen durumlara benzer olarak sizlerin de kendi kendinize çıkardığınız sorunlar oluyor mu?Bunları düşününüz.

3.2.Kendinizi mutsuz ve huzursuz eden sorununuz günlük yaşamınızı nasıl etkilemektedir? Bunları düşünerek belirleyiniz.

3.3.Kendinizi mutsuz ve huzursuz eden sorununuzu nasıl çözebileceğinizi düşünerek belirleyiniz.

4.Öğrenciler beşerli gruplara ayrılır.

5.Öğrencilere tekrar aşağıdaki talimatlar verilir

5.1.Grupta her üye diğer üyelere kendi kendine çıkardığı sorunları açıklasın.

5.2.Grupta her üye kendi kendine çıkardığı sorunları nasıl çözebileceğini diğer üyelere açıklasın.

5.3.Gruptaki her bir üye problemini açıklayan üyeye çözüm için önerilerinde bulunsun.

6.Etkili bir grup etkileşimi oluşması için uygulamacı grupları dolaşarak etkileşimin sürdürülmesini sağlar.

Değerlendirme:

Aşağıdaki açıklama öğrencilere sunulur.

Her insanın az veya çok problemi olabilir. Problemin olmasından çok problemlerin çözülmemesi olumsuz bir durumdur. Biz eğer problemlerimizi yok sayarak göremezlikten gelir veya problemlerimizle ilgili sürekli başkalarını suçlarsak problemimiz çözümsüz kalır. Bundan dolayı problemlerimizi kabul etmeli ve bunları çözebilmek için elimizden gelen tüm çabayı sarf etmeliyiz.

Öğrencilere aşağıdaki sorular sorularak etkileşim sürdürülür.

1.Bu oturumda problemlerinizi ilgili yeni neler öğrendiniz?

2.Grup içinde sizi mutsuz ve huzursuz eden probleminizi açıkladığınızda neler hissettiniz?

3.Problemlerinizin çözümü için grup üyelerinin önerileri sizin için faydalı oldu mu?Nasıl?

4.Sizi mutsuz ve huzursuz eden probleminizi nasıl çözmeyi düşünüyorsunuz.

5.Sizi mutsuz ve huzursuz eden probleminizi çözmek için düşündüğünüz çözüm yolunda güçlükleriniz nelerdir?

Oturum No: 8

Süre : 60 dakika

Amaç : Sağlık ve beden gelişimi ile ilgili problemlerinin farkında olma ve bu problemlere çözüm yolları oluşturabilme.

Davranışsal Amaçlar

- 1.Sağlık ve beden gelişimi ile ilgili problemlerini gözden geçirme.
- 2.Sağlık ve beden gelişimi problemlerinin oluşmasında etken olan sebepleri söyleme.
- 3.Sağlık ve beden gelişimi problemlerinin çözüm önerisi ile ilgili senaryo yazma.
- 4.Sağlık ve beden gelişimi problemlerini gidermeyle ilgili yazdığı senaryoyu canlandırma.

İşlem:

- 1.Aşağıdaki konular çok kısa özetlenerek öğrencilere anlatılır.
 - 1.1.Sağlık ve beden gelişimi ne demektir.
 - 1.2.Vücudun bakımı.
 - 1.3.Sağlıklı büyümek ve yaşamak için beslenme.
 - 1.4.Belli başlı çocuk hastalıkları (çocukların kendi geçirdikleri hastalıklar: kızıl, kızamık, boğmaca, kabakulak gibi) ve korunma yolları.
 - 1.5.Kazalardan korunma ve ilk yardım.
 - 1.6.Çevremizdeki sağlık kurumları ve bunlardan yararlanma.
 - 1.7.Çevremizin sağlığını korumada bize düşen görevler.
 - 1.8.Kendi sağlığımızı koruma ile ilgili neler yapmamız gerekiyor?
- 2.Grup liderinin anlatımı bittikten sonra öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur ve cevaplar grupça tartışılır.

2.1.Sağlık ve beden gelişimi ile ilgili en önemli probleminiz nedir?

2.2.Sağlık ve beden gelişiminizle ilgili sizin yapmanız gerekenler ve başkalarından alacağınız yardımlar nelerdir?

3.Sorular gruba sorulup cevaplarla ilgili tartışma yapıldıktan sonra öğrencilere aşağıdaki talimatlar verilir.

3.1.Sağlık ve beden gelişiminle ilgili en önemli probleminizin muhtemel çözüm yollarını düşününüz.

3.2.Sağlık ve beden gelişiminizle ilgili en önemli probleminizi çözebileceğiniz bir senaryo yazınız.

3.2.1.Senaryo yazabilmeleri için öğrencilere aşağıdaki talimatlar verilir.

3.2.1.1.Sağlık ve beden gelişimi probleminiz ne gibi durumlarda sizi en çok rahatsız etmektedir? Bunları belirleyerek yazınız.

3.2.1.2.Sağlık ve beden gelişimi probleminizin çözümünde kendiniz nasıl davranmanız gerekiyor,? Bunları belirleyerek yazınız.

3.2.1.3.Sağlık ve beden gelişimi probleminizi çözmeye çalıştığınızda başkalarının size karşı davranışları nasıl oluyor?Bu davranışlara karşı sizin nasıl davranmanız gerekebilir? Bunları belirleyerek yazınız.

4.Senaryo yazımı bittikten sonra, benzer veya aynı sağlık ve beden gelişimi problemi olan öğrenciler bir araya getirilerek gruplar oluşturulur.

5.Tüm gruplara aşağıdaki talimatlar verilir.

5.1.Grup içinde her bir üye diğer üyelere sağlık ve beden gelişimi ile ilgili problemini ve muhtemel çözüm yollarını söylesin.

5.2.Grup içinde her bir üye diğer üyelere de faydalananarak sağlık ve beden gelişimi probleminin çözüm yolları ile ilgili yazdığı senaryoyu grup içinde canlandırsın.

5.3.Oynanan senaryolardan sonra çözüm yolunun muhtemel sonuçları ve problemin kendisi grupça tartışlsın.

Değerlendirme:

Aşağıdaki sorular tüm sınıfa yöneltilerek ve cevaplar grup ile tartışılarak etkileşim sürdürülür.

1.Sağlık ve beden gelişimi probleminizin çözüm yolları ile ilgili bu grupta yeni neler öğrendiniz?

2.Sağlık ve beden gelişiminiz ile ilgili probleminizi çözülebilir görüyor musunuz?Nasıl?Neden?

Oturum No: 9

Süre : 60 dakika

Amaç :Aile yaşamı ile ilgili problemlerinin farkında olma ve bu problemlere çözüm yolları oluşturabilme.

Davranışsal Amaçlar

- 1.Aile yaşamı ile ilgili ilişkilerini gözden geçirme.
- 2.Aile yaşamı ile ilgili problemlerini diğer aile bireylerinin duygu, düşünce ve davranışları açısından değerlendirebilme.
- 3.Aile yaşamı ile ilgili problemlerini giderici çözüm önerileri söyleme.
- 4.Aile yaşamı problemlerinin çözümü ile ilgili bir senaryo yazma.
- 5.Aile yaşamı problemlerinin çözümü ile ilgili yazdığı senaryoyu başkalarının da yardımıyla canlandırma.

İşlem:

- 1.Öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur.
 - 1.1.Aile yaşamınızla ilgili probleminiz nelerdir?Bunları düşünerek yazınız.
 - 1.2.Aileniz ile ilgili problemleriniz sizden mi, yoksa diğer aile bireylerinden mi kaynaklanmaktadır?Bunları düşünerek yazınız.
 - 1.3.Probleminize sebep olduğu için diğer aile üyelerini suçlamanız işi yarayacak mı?Yaramayacak ise bu durumu nasıl değiştirebilirsiniz?Bunları düşünerek yazınız.

1.4.Aile yaşamınız ile ilgili probleminizde sizden kaynaklanan etmenler söz konusu mu?Aileniz ile ilgili sorunlarınızda sizden kaynaklanan etmenler söz konusu ise kendinizi nasıl değiştirebilirsiniz?Bunları düşünerek yazınız.

2.Öğrencilere aşağıdaki talimatlar verilir.

2.1.Aile yaşamınız ile ilgili probleminizi çözmek için yardıma ihtiyacınız olup, olmadığına karar verin. Bu belirlediğiniz kararları yazınız.

2.2.Aile yaşamınız ile ilgili probleminizin muhtemel tüm çözüm yollarını düşünerek yazınız.

2.3.Aile yaşamınız ile ilgili probleminizin muhtemel çözüm yollarının sonuçlarını düşünerek yazınız.

2.4.Aile yaşamınız ile ilgili probleminizin muhtemel çözüm yollarından en uygununu belirleyiniz.

2.5.Belirlediğiniz aile yaşamı ile ilgili en uygun çözüm yolunu bir senaryo şeklinde yazınız.

2.5.1.Öğrencilerin aile yaşamı problemleriyle ilgili senaryo yazabilmeleri için aşağıdaki talimatlar verilir.

2.5.1.1.Aile yaşamınız ile ilgili problemlerinizde diğerleri size neler söylüyor veya nasıl davranıyor ?Bunları belirleyerek yazınız

2.5.1.2.Aile yaşamınız ile ilgili probleminizde siz diğerlerine nasıl davranıyor ve ne söylüyorsunuz?Bunları belirleyerek yazınız.

2.5.1.3.Aile yaşamını ile ilgili probleminizde diğer aile üyelerine nasıl davranacaksınız?Neler söyleyeceksiniz?Bunları belirleyerek yazınız.

3.Senaryo yazımı bittikten sonra öğrenciler beşerli gruplara ayrılır.

4.Gruplara ayırmadan sonra öğrencilere aşağıdaki talimatlar verilir.

4.1.Her bir üye diğer üyelerden de faydalanarak aile yaşamı problemlerinin çözüm yolları ile ilgili yazdığı senaryoyu grup içinde canlandırsın.

4.2.Her oynanan senaryodan sonra problemin çözüm yolunun muhtemel sonuçları ve problemin kendisi grupça tartışılsın.

Değerlendirme:

Aşağıdaki sorular tüm sınıfa yöneltilerek ve cevaplar grup ile tartışılarak etkileşim sürdürülür.

- 1.Aile yaşamınızla ilgili probleminizin çözümünde bu grupta yeni neler öğrendiniz?
- 2.Aile yaşamınız ile ilgili probleminizi grup içinde canlandırırken neler hissettiniz?
- 3.Aile yaşamınız ile ilgili probleminizi çözülebilir görüyor musunuz?Neden?Niçin?

Oturum No:10

Süre : 60 dakika

Amaç :Okul yaşamı ile ilgili problemlerinin farkında olma ve bu problemlere yeni çözüm yolları oluşturabilme.

Davranışsal Amaçlar

- 1.Okul yaşamı ile ilgili problemlerini gözden geçirme.
- 2.Okul yaşamı ile ilgili problemlerinin oluşmasında etken olan sebepleri söyleme.
- 3.Okul yaşamı ile ilgili problemlerinin oluşmasında etken olan sebepleri giderici yeni çözüm yolları belirleyebilme.
- 4.Okul yaşamı problemlerinin çözümleri ile ilgili senaryo yazma.
- 5.Okul yaşamı problemlerini giderici çözüm önerileri ile ilgili senaryoyu başkalarının da yardımıyla rol oynayarak gösterme.

İşlem:

- 1.Grup lideri öğrencilere okul yaşamı ile ilgili problemlerinin neler olabileceğini açıklar.
- 2.Öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur.
 - 1.1.Okul yaşamınız ile ilgili problemleriniz nelerdir?Bunları düşünerek yazınız.
- 3.Öğrencilere aşağıdaki talimat verilir

3.1.Okul yaşamınız ile ilgili belirlediğiniz bir probleminizi senaryo şeklinde yazınız.

3.1.1.Bu talimat'dan sonra uygulamacı belirlenen problemlerin nasıl senaryo şeklinde yazılacağını öğrencilere açıklar. Yapılan açıklamadan sonra uygulamacı her bir öğrenciye senaryo yazmada yardımcı olur.

4.Öğrenciler beşerli gruplara ayrılır.

5.Öğrencilere tekrar aşağıdaki talimatlar verilir.

5.1Grup içinde her üye okul yaşamı problemleri ile ilgili yazdığı senaryoyu diğer üyelere de faydalanarak canlandırsın

5.2.Her bir üyenin grup içinde senaryo canlandırmasından sonra,üyenin problemleri ile ilgili aşağıdaki hususlar grupça tartışsın.

5.2.1.Üyenin okul yaşamı problemleri daha çok kendisinden mi yoksa diğerlerinden mi kaynaklanmaktadır?

5.2.2.Üyenin okul yaşamı problemleri ile ilgili diğerlerini suçlaması işe yarar gözükmekte midir?

5.2.3.Üyenin okul yaşamı problemleri ile ilgili başkalarını suçlaması işe yaramayacak ise bu durumu nasıl değiştirebilir?

5.2.4.Üyenin okul yaşamı ile ilgili probleminde kendisinden kaynaklanan etmenler söz konusu mudur?

5.2.5.Üyenin okul yaşamı problemi kendisinden kaynaklanıyor ise bunları nasıl değiştirebilir?

5.2.6.Üyenin okul yaşamı problemini çözebilmesi için neler yapması gerekmektedir?

6.Yukarıda belirlenen tartışma konuları öğrencilere açıklandıktan sonra sınıf tahtasına yazılır.

7.Uygulamacı grupların senaryo canlandırması ve ardından üye problemlerinin tartışılması etkinliklerini başlatır. Grup etkinlikleri bitirildikten sonra değerlendirme işlemi başlatılır.

Değerlendirme:

Aşağıdaki sorular sınıfa yöneltilir ve cevaplar tartışılarak etkileşim sürdürülür.

- 1.Okul yaşamınızla ilgili en önemli probleminiz nedir?
- 2.Okul yaşamı ile ilgili probleminizin sebepleri nelerdir?
- 3.Arkadaşlarınızın size önerdiği çözüm yollarını uygulayarak probleminizi çözmeyi düşünüyor musunuz?Neden?
- 4.Okul yaşamı ile ilgili probleminizi nasıl çözmeyi düşünüyorsunuz? Probleminizi çözerken neler yapacaksınız?

Oturum No:11

Süre : 60 dakika

Amaç :Arkadaşları ve başkaları ile ilişki kurmada ortaya çıkan problemlerinin farkında olabilme ve bu problemlerine yeni çözüm yolları oluşturabilme.

Davranışsal Amaçlar

- 1.Arkadaşları ve başkaları ile ilgili problemlerini söyleme.
- 2.Arkadaşları ve başkaları ile ilgili problemlerinde kendilerinden kaynaklanan durumları söyleme.
- 3.Arkadaşları ve başkaları ile ilgili problemlerinde kendilerinin de kusurlu olabileceğini benimseme.
- 4.Arkadaşları ve başkaları ile ilgili problemlerini nasıl çözeceğini söyleme.

Materyal :Form II “Bashkalari ve Ben” her bir öğrenci için.

İşlem

- 1.Öğrencilerin her birine Form II “Bashkalari ve Ben” dağıtılır.
- 2.Öğrencilerle arkadaşları ve başkaları ile ilgili problemlerinin neler olabileceği sorulur ve arkadaşlık ve başkaları ile ilişkilerde doğabilecek problemler hakkında kısa bir tartışma yapılır.

3.Öğrencilere aşağıdaki talimatlar verilir.

3.1.Şimdi hepiniz arkadaşlarınızla veya başkaları ile ilgili problemlerinizi düşününüz ve bunlardan en önemlisini elinizdeki formlara kısaca yazınız.

4.Öğrencilere başkaları ile ilgili ilişkilerimizde her zaman kendimizin haklı olamayacağımız ve kendimizin de kusurları olabileceği konusunda kısaca bir açıklama yapılır.

5.Öğrencilere aşağıdaki talimat verilir.

5.1.Şimdi arkanıza yaslanın ve arkadaşlarınız ve başkaları ile ilgili belirlediğiniz problemi düşününüz. Bu probleminizde sizden kaynaklanan durumlar söz konusu mu?Bunları belirleyerek elinizdeki formun ilgili bölümüne yazınız.

Yukarıdaki talimat ile ilgili işlem tamamlanırken aşağıdaki talimat verilir.

5.2.Arkadaşlarınız veya başkaları ile ilgili probleminizde kendinizi hiç kusurlu görmüyorsanız sebeplerini formun ilgili bölümüne kısaca yazınız.

5.3.Şimdi tekrar arkanıza yaslanın ve belirlediğiniz problemi nasıl çözebileceğinizi düşününüz.

Öğrencilere yeteri kadar zaman verildikten sonra aşağıdaki talimat verilir.

5.4.Önünüzdeki formun ilgili bölümüne arkadaşlarınız veya başkaları ile ilgili olan probleminizi nasıl çözeceğinizi kısaca yazınız.

6.Öğrenciler beşerli gruplar haline getirilir.

7.Tüm gruplara aşağıdaki talimatlar verilir.

7.1.Her bir grup üyesi sırasıyla daha önce doldurmuş olduğu formu diğer grup üyelerine okusun.

7.2.Grup içinde üyenin formunu okuması tamamlandıktan sonra aşağıdaki hususlarda grup, ilgili üye ile tartışma yapsın.

7.3.Formunu okuyan üyenin problemi kendinden mi yoksa başkalarından mı kaynaklanmaktadır?

7.4. Formunu okuyan üyenin problemlerini çözebilmesi mümkün görülmekte midir?

7.5. Üyenin problemini çözebilmesi için tavsiyeleriniz nelerdir?

8. Yukarıdaki talimat ile ilgili grubun tartışma soruları sınıf tahtasına uygulamacı tarafından okunaklı bir şekilde yazılır.

9. Uygulamacı her bir grubu ziyaret ederek grup tartışmalarının yapılmasını sağlamaya çalışır.

Değerlendirme:

Grup tartışmasından sonra öğrencilerin tümüne aşağıdaki sorular sorularak ve yeterli cevaplar alınarak etkileşim sürdürülerek oturum sonlandırılır.

1. Arkadaşlarınız veya başkaları ile ilişkileriniz ile ilgili problemlerinizde diğerlerini veya tamamen kendinizi suçlamanız işe yarıyor mu? Neden?

2. Grup tartışması esnasında probleminizle ilgili yeni şeyler öğrendiniz mi? Öğrendiniz ise bunlar nelerdir?

3. Probleminizin çözüm yolunu belirlemede grubun tavsiyeleri sizin için geçerli midir? Niçin?

FORM II
“BAŞKALARI VE BEN”

Adı ve Soyadı:.....İmza:.....

Arkadaşlarımla veya Başkaları ile İlgili Problemlerim:

Arkadaşlarınızla veya başkaları ile ilgili problemlerinizi en önemlisini aşağıya kısaca yazınız.

.....

.....

.....

.....

Belirlediğiniz problem ile ilgili sizin kusurlu olduğunuz yönleri aşağıya kısaca yazınız

.....

.....

.....

Arkadaşlarınızla veya başkaları ile ilgili problemlerinizi kendinizi kusurlu saymıyorsanız,sebeblerini aşağıya kısaca yazınız.

.....

.....

.....

.....

Arkadaşlarınızla veya başkaları ile ilgili problemlerinizi nasıl çözebileceğinizi aşağıya kısaca yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

Oturum No: 12

Süre : 60 dakika

Amaç :Seçmeyi düşündükleri meslekleri, iş imkanı, getirdiği ödüller ve gerektirdiği faaliyetler açısından değerlendirebilme.

Davranışsal Amaçlar

- 1.Seçmeyi düşündüklere meslekleri söyleme.
- 2.Seçmeyi düşündüklere mesleklerin şimdiki ve gelecekteki iş bulma imkanlarını söyleme.
- 3.Seçmeyi düşündüklere mesleklerin gelir durumunu söyleme.
- 4.Seçmeyi düşündüklere mesleklerin toplumdaki saygınlığını söyleme.
- 5.Seçmeyi düşündüklere mesleklerin gerektirdiği faaliyetleri söyleme.
- 6.Seçmeyi düşündükleri mesleklerin gerektirdiği faaliyetleri yapmaya ne kadar istekli olduklarının farkında olma.
- 7.Seçmeyi düşündükleri mesleği elde edebilmek için şimdiden yapması gerekenleri söyleme.

İşlem:

1.Öğrencilere; mesleğin iş bulma imkanı, geliri, toplumda kazandırdığı saygınlığı, şöhreti, gerektirdiği faaliyetleri ve bu meslek adamının faaliyetleri yürütmede istekli olmasındaki önemi ve istediğimiz mesleği elde edebilmek için yapılması gerekenler ile ilgili kısa bir açıklama yapılır.

2.Aşağıdaki sorular grup lideri tarafından tahtaya yazılarak, öğrencilerin de bunları yazması istenir ve tahtaya yazılan aşağıdaki sorular, öğrencilere sorularak cevaplar grupça tartışılır.

- 2.1.İleride atılmak istediğiniz meslek hangisidir?
- 2.2.Atılmak istediğiniz mesleğin şimdiki ve gelecekteki iş bulma imkanı nedir?
- 2.3.Atılmak istediğiniz mesleğin gelir durumu nedir?
- 2.4.Atılmak istediğiniz mesleğin toplumda size kazandıracığı şöhret ve saygınlıkları nedir?

2.5.İleride atılmak istediğiniz mesleğin gerektirdiği faaliyetler nelerdir?

2.6.İleride atılmak istediğiniz mesleği elde edebilmek için şimdiden neler yapmanız gerekmektedir?

3.Aynı ya da benzer meslekleri seçen öğrenciler bir araya getirilerek gruplar oluşturulur. Eğer bir meslekte çok fazla yığılma var ise aynı meslek ile ilgili birden çok grup oluşturulabilir. Eğer bir mesleği seçen yalnızca bir, iki kişi var ise, bu öğrenciler en çok benzer olan meslek grubuna dahil edilir.

4.Gruplara daha önce yazdıkları soruların cevaplarını bir birlerine söyleyerek tartışmaları istenir.

Değerlendirme:

1.Bu grupta mesleklerle ilgili yeni neler öğrendiniz?

2.Kendi kişilik özeliğinize hangi meslek veya meslek grupları uygun gelmektedir?

3.Meslek seçmede kararsız iseniz bu kararsızlığınız nelerden kaynaklanmaktadır?

4.Atılmak istediğiniz meslek için kendinizi yeterli görüyor musunuz?

5.Atılmak istediğiniz mesleği edinmek için neler yapmanız gerekmektedir?

6.0. İlkokul II.Devre Öğrencilerinin Benlik Kavramı Düzeylerin Artırıcı ve Problemlerin Azaltıcı Grup Rehberliği Oturumlarında Yapılan Etkinlikler

Deney grubuna uygulanan grup rehberliği programının her aşaması aşağıda özetlenmiştir.

Hazırlık Oturumu

Bütün grup üyelerinin katılmasıyla başlayan bu oturumda, grup lideri de dahil olmak üzere, grup üyeleri aynı tip sandalyelerde bir daire oluşturacak biçimde oturdular. Bu oturma düzeni diğer oturumlarda da muhafaza edildi. Grup lideri ve grup üyeleri kendilerini gruba tanıttılar. Grup lideri, grubun amacı, ilke ve kurallarını, çocukluk dönemi problemlerinin ve benlik kavramı gelişim güçlüklerinin ilerideki yaşama etkilerini, seviyeye uygun biçimde kısaca anlattı ve ilgili soruları cevaplandırdı. Grup lideri oturumda yapılanların kısa özetini yaptı ve üyelere gelecek oturumların yeri ve zamanını belirterek oturumu kapattı.

I. Oturum

Grup lideri öğrencilere bedensel görünümü kabullenmenin kişiye sağladığı faydaları seviyeye uygun bir dille anlattı ve ilgili örnekler verdi. Grup liderinin yardımıyla sır grubu olarak adlandırılan beşerli gruplar oluşturuldu. Grup lideri her bir grup üyesinin diğer üyelere bedensel görünümünün beğenmediği yönlerini nedenleriyle birlikte açıklamasını istedi. Bedensel görünümünün beğenmediği yönlerini açıklayan üyenin açıklamalarının abartılı olup olmadığını her bir üye düşündü ve abartılı olanları belirleyerek söyledi. Bedensel görünümünü beğenmeyen üyenin fikrinin nasıl değiştireceğini her bir üye düşündü. Bedensel özelliklerini sebepleriyle beğenmediğini açıklayan üyeye diğer üyeler bedensel özelliklerini nasıl abarttığını belirtti ve bunları kabullenmesi için ikna etmeye çalıştı. Oturumun sonunda grup lideri tüm gruba,

“beğenmediğiniz bedensel özelliklerinizi açıklarken ne tür duygular içerisindeydiniz?” ve “bedensel görünümünüzle ilgili olumsuz düşünceleriniz yerine yeni düşünceleriniz nasıl olmalıdır?” sorularını yönelterek cevapları öğrencilerle birlikte tartıştı.

II. Oturum

Grup liderinin yardımıyla birbirini daha iyi tanıyan öğrenciler beşerli grup oluşturdu. Her öğrenci olumlu ve olumsuz gördüğü yönlerini gerekçeleriyle birlikte belirlediler. Öğrenciler oluşturdukları grup içinde birbirlerine olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğunu sordular ve cevap veren üye bunların gerekçelerini açıkladı. Grup lideri tüm gruba belirlenen olumlu yönlerin nasıl daha çok geliştirileceğini ve olumsuz yönlerin nasıl değiştirileceğini sordu ve cevaplar grupça tartışıldı.

III. Oturum

Grup lideri öğrencilere “denenmeyen şeyler üzerinde yapamam demenin sakıncaları”nı belirten seviyeye uygun bir açıklama yaptı ve her bir öğrenciden nelere “yapamam” dediklerini sordu ve ilgili cevapları aldı. “Yapamam” denilenlerin gerçekçi olup olmadığı sınıfça tartışıldı. Öğrenciler beşerli gruplara ayrıldı ve öğrencilerden grup içinde yetersizliklerini birbirlerine açıklamaları istendi. Grup içinde yetersizliğini açıklayan öğrenci diğer üyelere çözüm yolu bulmasında yardımcı olmalarını istedi. Öğrenciler yetersizlikleri ile ilgili çözüm yollarını nasıl uygulayacaklarını gösteren bir senaryo yazdılar. Öğrenciler yazdıkları yetersizlikleriyle ilgili çözüm yolları senaryolarının grup içinde oynadılar. Her bir grubun seçtiği en iyi canlandırılan senaryo sınıf karşısında oynandı. Grup lideri “yetersizlikleriniz ile ilgili sizin belirlediğiniz veya grup arkadaşlarınızın önerdiği çözüm yollarını uygulayabilecek misiniz?” sorusunu tüm gruba yöneltti ve ilgili cevapları aldı.

IV. Oturum

Grup liderinin yardımıyla birbirini daha iyi tanıyan öğrenciler beşerli grup oluşturdu. Grup içindeki her bir üye diğer üyelerin iyi olan yönlerini söyledi. Grup içinde olumlu yönleri söylenen üye diğerlerine teşekkür etti ve "kendime selam veriyorum" dedi. Daha sonra gönüllü öğrenciler olumlu yönlerini anlattı ve bunların tersinin canlandırdı. Grup lideri "kendimizi sürekli olarak çok üstün veya yetersiz görürsek olumlu yönlerimizi geliştirebilir miyiz?" sorusunu tüm gruba sordu ve ilgili cevapları tartışarak etkileşim sürdürüldü.

V. Oturum

Grup lideri öğrencilere "kendini kabul etmek değişimin ilk adımıdır" konulu açıklamayı örneklenirerek seviyeye uygun bir dille anlattı. Öğrenciler beşerli gruplara ayrıldı. Bütün öğrenciler hoşlandığı ve hoşlanmadığı yönlerini düşündü. Grup içinde her bir üye hoşlandığı ve hoşlanmadığı yönlerini yazdıkları formlardan diğer üyelere okudu ve bunların geçerli olup olmadığı grup içinde tartışıldı. Her bir üye diğer üyelere olumsuz yönlerini söyledikten sonra ifadesini ".....yım;.....olmamın sorumluluğunu alıyorum" şeklinde ifadesini değiştirdi. Grup içinde her bir üyenin ne tür sorumluluk aldığı ve bu sorumluluklarının sonuçlarının neler olduğu tartışıldı. Grup lideri "grup içinde diğer üyelerin kabul etmediği ancak sizin belirlediğiniz özellikleriniz var mıydı? Diğer üyeler bu özelliklerinizi neden kabul etmediler?" sorusunu tüm gruba yöneltti ve ilgili cevaplar tartışıldı.

VI. Oturum

Grup lideri öğrencilere "düşünce, duygu, davranış etkileşimi ve kendimizi algılama " konulu seviyeye uygun bir açıklama yaptı. Öğrencilere kendilerini veya başkalarını rahatsız eden düşünce duygu ve davranışlarının neler olduğu soruldu ve cevaplar tartışıldı. Öğrencilerden kendilerini veya başkalarını rahatsız eden düşünce duygu ve davranışlarını canlandırabileceği bir senaryo yazmaları istendi. Öğrenciler beşerli gruplara ayrıldı. Grup içinde her bir üye diğer üyelere de faydalanarak yazdığı senaryoyu canlandırdı. Senaryo

canlandırmasından sonra, grup içinde üyelerin kendilerini ve başkalarını rahatsız eden davranışlarını nasıl değiştirebileceği tartışıldı. Her grup en iyi canlandırılan bir senaryoyu seçti. Grupların kendi içlerinde seçtikleri en iyi canlandırılan senaryolar sınıf karşısında oynandı. Grup lideri öğrencilere “başkalarını ve kendinizi değerlendirmeye ilgili düşüncelerinizi değiştirdiğinizde duygularınız değişecek mi? duygularınızı değiştirdiğinizde davranışlarınızda değişiklikler olması gerekiyor mu? sorularını sordu ve cevaplar grupça tartışıldı.

VII. Oturum

Grup lideri öğrencilere “üzüntü ve mutsuzlukların önemli bir kısmı insanın kendisi, başkaları ya da olaylarla ilgili inançları ve değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır” konulu açıklama yaptı. Öğrencilerden kendi kendilerine çıkardıkları sorunları örneklerle anlatmaları istendi. Bir kaç öğrenci söz alarak kendi kendilerine nasıl sorun çıkardıklarını anlattılar. Öğrenciler beşerli gruplara ayrıldı. Grupta her üye kendi kendine çıkardığı sorunları nasıl çözebileceğini diğer üyelere sordular ve arkadaşlarının önerilerini aldılar. Grup etkileşiminin yeterli seviyede sürmediğini fark eden grup lideri tekrar güdüleme yapmak için “Her insanın az veya çok sorunları olabilir. Sorunların olmasından çok çözülmemesi olumsuz bir durumdur. Biz eğer sorunlarımızı yok sayarak göremezlikten gelir veya sorunlarımızla ilgili sürekli başkalarını suçlarsak sorunlarımız çözümsüz kalır. Bundan dolayı sorunlarımızı kabul etmeli ve bunları çözebilmek için elimizden gelen tüm çabayı sarf etmeliyiz.” şeklinde bir açıklama yaptı ve etkileşimin sürdürülmesini sağladı. Grup lideri “sizi mutsuz ve huzursuz eden sorunlarınızı çözmek için düşündüğünüz çözüm yollarında güçlükleriniz nelerdir? Sorusunu tüm gruba yöneltti ve cevaplar tartışıldı

VIII. Oturum

Grup lideri sağlık ve beden gelişimi problemleri ve çözüm yolları hakkında seviyeye uygun ve örneklendirerek bir açıklama yaptı. Öğrencilere sağlık ve beden gelişimi ile ilgili problemlerinin neler olduğu ve bu konuda neler

yapmaları gerektiği soruldu. Birkaç öğrenci sağlık ve beden gelişimi ile ilgili problemlerinde yapmaları gerekenleri ve başkalarından alacağı yardımları açıkladı. Öğrenciler sağlık ve beden gelişimleri ile ilgili çözüm yolunu bir senaryo şeklinde yazdı. Bu senaryoda kendisinin ve başkalarının rollerini belirledi. Benzer veya aynı sağlık ve beden gelişimi problemleri olan öğrenciler bir araya getirilerek gruplar oluşturuldu. Grup içinde her bir üye diğer üyelere sağlık ve beden gelişimi ile ilgili problemini ve muhtemel çözüm yollarını söyledi. Grup içinde her bir üye diğer üyelere de faydalanarak sağlık ve beden gelişimi probleminin çözüm yolları ile ilgili yazdığı senaryoyu grup içinde canlandırdı. Oynanan senaryolardan sonra çözüm yolunun muhtemel sonuçları ve problemin kendisi grupça tartışıldı. Grup lideri “sağlık ve beden gelişiminiz ile ilgili probleminizi çözülebilir görüyor musunuz?” sorusunu tüm gruba yöneltti ve cevaplar grupça tartışıldı.

IX. Oturum

Öğrenciler aile yaşamı ile ilgili problemlerini ve bu problemlerinin kendilerinden mi, yoksa diğer aile bireylerinden mi kaynaklandığını düşündüler ve birkaç öğrenci aile yaşamı problemlerini ve problemlerin kaynaklarını açıkladı. Öğrenciler problemlerine sebep oldukları için diğer aile üyelerini suçlamanın işe yarayıp yaramayacağını düşündüler ve başkalarını suçlamanın işe yarayıp yaramayacağı grupça tartışıldı. Öğrenciler aile yaşamlarıyla ilgili problemlerinde kendilerinden kaynaklanan etmenleri düşünerek belirlediler. Bununla birlikte öğrenciler aileleriyle ilgili sorunlarında kendilerinden kaynaklanan etmenleri nasıl değiştirebileceklerini belirlediler. Bu konuda birkaç öğrenci söz alarak açıklamalarda bulundu. Öğrenciler aile yaşamları ile ilgili problemlerini çözmek için yardıma ihtiyaçları olup, olmadığına karar verdiler. Bu belirlenen karar birkaç öğrenci tarafından gerekçeleriyle açıklandı. Öğrenciler aile yaşamları ile ilgili problemlerinin muhtemel tüm çözüm yollarını belirlediler ve bu belirlenen çözüm yolları birkaç öğrenci tarafından açıklandı. Öğrenciler aile yaşamları ile ilgili problemlerinin muhtemel çözüm yollarının sonuçlarını

düşündüler. Daha sonra öğrenciler aile yaşamları ile ilgili problemlerinin muhtemel çözüm yollarından en uygununu düşünerek açıkladılar. Aile yaşamı ile ilgili problemlerinin en uygun çözüm yolunu öğrenciler bir senaryo şeklinde yazdı. Bu senaryoda kendilerinin ve diğer aile üyelerinin rollerini oluşturdular. Öğrenciler beşerli gruplara ayrıldı ve her bir üye diğer üyelere de faydalanarak aile yaşamı probleminin çözüm yolları ile ilgili yazdığı senaryoyu grup içinde canlandırdı. Her oynanan senaryodan sonra problemin çözüm yolunun muhtemel sonuçları ve problemin kendisi grupça tartışıldı. Grup lideri “aile yaşamınız ile ilgili probleminizi çözülebilir görüyor musunuz?” sorusunu tüm gruba yöneltti ve cevaplar grupça tartışıldı.

X. Oturum

Grup lideri, öğrencilerin okul yaşamı ile ilgili problemlerinin neler olabileceği konusunda bir açıklama yaptı. Öğrenciler okul yaşamı ile ilgili belirledikleri problemleri senaryo şeklinde yazdılar ve bu senaryoda kendilerinin ve başkalarının rollerini belirlediler. Grup lideri öğrencileri beşerli gruplara ayırdı. Grup içinde her bir üye okul yaşamı problemleri ile ilgili yazdığı senaryoyu diğer üyelere de faydalanarak canlandırdı. Grup içinde her bir üyenin okul yaşamı problemleri kendisinden mi yoksa başkalarından mı kaynaklandığı, başkalarını suçlaması işe yarayıp yaramadığı, problemini çözebilmesi için neler yapması gerektiği tartışıldı. Grup lideri tarafından öğrencilere okul yaşamı problemlerinin neler olduğu ve bu problemlerin nasıl çözüleceği, bu konuda arkadaşlarının önerilerinin faydalı olup olmadığı soruldu ve cevaplar tartışıldı.

XI. Oturum

Grup lideri öğrencilere arkadaşları ve başkaları ile ilgili problemlerinin neler olduğunu sordu ve başkaları ile ilişkilerde doğabilecek problemler grupça tartışıldı. Birkaç öğrenci arkadaşları ve başkaları ile ilişkilerde niçin kendilerinin kusurlu olmadıklarını açıkladılar ve verilen cevaplar tartışıldı. Grup lideri,

öğrencileri beşerli gruplara ayırdı. Grup içinde her bir üye arkadaşlık ve başkaları ile ilişkilerinde ortaya çıkan problemlerini diğer üyelere açıkladı. Grup içinde arkadaşlık ve başkaları ile ilişkilerinden doğan problemini açıklayan öğrencinin bu problemi kendisinden mi yoksa başkalarından mı kaynaklandığı, problemini çözebilmesi için neler yapması gerektiği tartışıldı. Grup lideri “arkadaşlarınız ve başkaları ile ilişkilerinizle ilgili problemlerinizde tamamen diğerlerini veya kendinizi suçlamanız işe yarar mı?” sorusunu gruba yöneltti ve cevaplar tartışıldı

XII. Oturum

Mesleklerin iş bulma imkanı, geliri, toplumda kazandırdığı saygınlığı, gerektirdiği faaliyetleri, meslek adamının işini sevmesinin önemi ve istediğimiz mesleği elde edebilmek için yapılması gerekenler ile ilgili grup lideri kısa bir açıklama yaptı. Öğrencilere hangi mesleğe atılmak istedikleri soruldu ve öğrenciler seçilen mesleklere göre gruplara ayrıldı. Grup içinde her bir üye atılmak istedikleri mesleği, mesleğin şimdiki ve gelecekteki geliri, mesleğin gerektirdiği faaliyetleri ve bu mesleğe atılmak için şimdiden neler yapması gerektiğini açıkladı. Atılmak istediği mesleği açıklayan üyenin bu mesleğe uygun olup olmadığı grupça tartışıldı. Öğrencilere bu zamana kadar duymadıkları ve grup içinde yeni öğrendikleri meslekleri açıkladılar. Yeni öğrenilen mesleği ortaya koyan öğrenci diğer grup üyelerinden de faydalanarak bu mesleğin faaliyetini belirlediği bir senaryo ile canlandırdı. Grup lideri tüm öğrencilere daha önceden belirledikleri mesleklerin kendilerine uygun olup olmadığını, seçtikleri mesleklerle kendi kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri ve bu oturumda öğrendikleri yeni meslek alanlarının neler olduğunu sordu ve öğrencilerden gelen cevaplar grupça tartışıldı.

Gruba Devam: Gruba devam her oturum için yapılan yoklama ile kayıt edilmiştir. Oniki oturumdan en fazla birine gelemeyen üyeler olmuştur, ancak devamsızlık yapmayan üye sayısı çoğunluktadır. Sonuçta, iki deney grubuna toplam 40 üye devam etmiştir.

EK-7

**Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İlkokul II. Devre
Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi'nin Ön ve Son
Ölçümlerinden Almış Oldukları Puanlar**

Deney Grubu	Ön-Test	Son-Test	Kontrol Grubu	Ön-Test	Son-Test
1	64	57	1	31	33
2	62	45	2	41	40
3	47	42	3	42	44
4	41	32	4	52	53
5	47	38	5	52	53
6	70	59	6	45	47
7	41	34	7	57	59
8	59	50	8	48	50
9	74	67	9	64	62
10	43	37	10	66	65
11	55	48	11	47	47
12	59	54	12	38	40
13	40	33	13	46	48
14	53	48	14	36	38
15	36	31	15	78	82
16	58	50	16	50	53
17	61	55	17	36	37
18	50	42	18	46	45
19	64	56	19	37	39
20	38	31	20	55	57
21	53	54	21	43	44
22	47	39	22	59	60
23	48	52	23	63	62
24	82	74	24	91	92
25	54	48	25	44	45
26	59	53	26	43	44
27	39	32	27	47	49
28	52	46	28	47	48
29	43	35	29	64	64
30	49	41	30	61	63
31	40	32	31	40	42
32	56	50	32	58	59
33	39	33	33	53	54
34	44	38	34	40	40
35	77	79	35	37	37
36	41	34	36	56	57
37	46	39	37	42	44
38	67	59	38	42	43
39	44	38	39	43	43
40	34	30	40	56	50

EK -8
Deney Grubu Öğrencilerinin İlkokul II. Devre
Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi Alt
Ölçekleri'nin Ön ve Son Ölçümlerinden
Almış Oldukları Puanlar

Deney Grubu	Sağlık ve Beden Gelişimi		Okul Yaşamı		Aile Yaşamı		Benlik ve İç Yaşam		Gelecek Yaşam		Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişkiler		Toplam Puan	
Ölçümler	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
1	4	4	15	13	16	14	19	17	5	5	5	4	64	57
2	7	6	17	16	10	8	20	14	3	2	4	3	62	54
3	6	6	10	9	10	9	15	13	2	2	4	3	47	42
4	3	3	8	6	14	11	13	10	2	1	1	1	41	32
5	8	6	13	10	9	7	14	12	1	1	3	2	47	38
6	6	6	20	17	12	20	21	19	4	2	7	4	70	59
7	6	5	6	5	4	4	18	15	5	4	2	1	41	34
8	7	7	14	12	12	11	20	17	3	2	3	1	59	50
9	15	13	22	20	16	14	12	11	5	5	4	4	74	67
10	4	4	10	8	6	5	17	14	5	5	1	1	43	37
11	3	2	13	12	13	12	21	19	3	2	2	1	55	48
12	5	5	20	18	7	7	22	20	2	2	3	2	59	54
13	3	2	8	7	2	2	21	19	3	2	3	1	40	33
14	7	7	12	11	2	2	24	22	4	3	4	3	53	48
15	3	2	13	11	3	5	13	10	2	2	2	1	36	31
16	9	8	12	11	9	8	22	18	3	3	3	2	58	50
17	12	11	17	16	10	9	20	17	1	1	1	1	61	55
18	4	4	9	7	9	9	18	14	5	4	5	4	50	42
19	7	7	20	17	7	6	20	17	4	4	6	5	64	56
20	3	3	15	13	5	4	10	8	3	2	2	1	38	31
21	2	2	18	16	12	10	17	14	2	2	2	1	53	45
22	4	4	8	7	10	8	17	13	4	4	4	3	47	39
23	7	7	18	18	5	8	12	12	3	3	3	4	48	52
24	10	9	22	20	17	16	27	24	1	1	5	4	82	74
25	6	6	11	10	7	7	24	21	3	2	3	2	54	48
26	5	5	18	16	11	10	17	15	5	4	3	3	59	53
27	8	8	7	6	7	6	14	10	1	1	2	1	39	32
28	8	7	11	10	6	5	19	18	5	4	3	2	52	46
29	7	7	7	6	6	5	18	14	2	1	3	2	43	35
30	4	4	7	6	8	7	21	17	5	4	4	3	49	41
31	10	9	12	10	2	2	14	10	1	1	1	1	40	32
32	7	7	14	13	9	8	18	16	4	3	4	3	56	50
33	6	6	17	14	5	4	7	6	2	2	2	1	39	33
34	7	6	11	10	10	9	12	10	3	2	1	1	44	38
35	19	21	29	29	11	11	11	11	5	5	2	2	77	79
36	4	4	15	12	2	2	14	11	4	3	2	2	41	34
37	4	4	15	13	7	6	14	12	3	2	3	2	46	39
38	11	10	17	15	8	7	22	20	4	3	5	4	67	59
39	8	7	10	9	4	3	15	14	5	4	2	1	44	38
40	2	2	8	7	4	3	14	12	5	5	1	1	34	34

EK - 9
Kontrol Grubu Öğrencilerinin İlkokul II. Devre
Öğrencileri İçin Problem Tarama Listesi Alt
Ölçekleri'nin Ön ve Son Ölçümlerinden
Almış Oldukları Puanları

Kontrol Grubu	Sağlık ve Beden Gelişimi		Okul Yaşamı		Aile Yaşamı		Benlik ve İç Yaşam		Gelecek Yaşam		Arkadaşlık ve Başkaları ile İlişkiler		Toplam Puan	
	Ölçümler	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön
1	8	9	17	17	7	7	15	17	3	3	5	5	55	58
2	12	4	17	17	15	15	32	34	5	5	3	3	84	88
3	9	10	14	14	10	10	15	16	4	4	2	2	54	56
4	7	7	15	15	8	8	17	18	2	2	3	3	52	53
5	9	9	10	10	8	8	17	18	4	4	4	4	52	53
6	2	3	12	12	8	8	18	18	3	3	3	3	45	47
7	7	8	11	11	12	12	20	21	3	3	4	4	57	59
8	7	7	15	17	7	7	16	16	2	2	1	1	48	50
9	6	6	14	15	14	14	19	19	4	4	4	4	64	62
10	4	4	20	20	14	14	24	23	3	3	1	1	66	65
11	3	4	11	11	7	7	19	19	3	3	3	3	47	47
12	4	4	8	8	11	11	12	14	2	2	1	1	38	40
13	1	1	13	14	9	9	17	18	3	3	3	3	46	48
14	3	4	6	6	7	7	15	16	2	2	3	3	36	38
15	4	5	15	16	11	11	12	13	5	5	2	2	78	82
16	19	8	29	11	8	8	18	18	2	3	3	5	50	53
17	4	4	5	5	8	8	14	14	4	5	1	1	36	37
18	6	6	9	9	10	9	15	15	2	2	4	4	46	45
19	6	6	9	10	8	9	11	11	2	2	1	1	37	39
20	10	11	12	12	10	10	15	16	3	3	5	5	55	57
21	4	5	12	12	7	7	16	16	2	2	2	2	43	44
22	5	6	18	18	10	10	19	19	4	4	3	3	59	60
23	7	7	20	19	7	7	20	20	4	4	5	5	63	62
24	5	6	20	20	15	15	37	37	6	6	8	8	91	92
25	8	9	8	8	6	6	17	17	3	3	2	2	44	45
26	6	7	8	8	6	6	19	19	2	2	3	3	43	44
27	1	3	21	21	4	4	15	15	1	1	5	5	47	49
28	4	5	13	13	4	4	14	14	6	6	6	6	47	48
29	10	10	12	12	14	14	19	19	5	5	4	4	64	64
30	8	10	17	17	10	10	24	24	1	1	1	1	61	63
31	3	4	8	8	14	14	13	14	1	1	1	1	40	42
32	4	5	20	18	7	7	22	24	2	2	3	3	58	59
33	7	8	15	15	8	8	18	18	2	2	3	3	53	54
34	6	7	18	18	9	8	5	5	1	1	1	1	40	40
35	4	5	12	12	7	6	12	12	1	1	1	1	37	37
36	10	11	12	12	11	11	15	15	3	3	5	5	56	57
37	4	5	9	9	6	6	18	19	2	2	3	3	42	44
38	5	6	8	8	7	7	15	15	4	4	3	3	42	43
39	4	4	14	14	6	6	16	16	1	1	2	2	43	43
40	9	9	17	16	10	8	12	10	4	4	4	3	56	50

EK-10

**Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Benlik Kavramı
Ölçeği'nin Ön ve Son Ölçümlerinden
Almış Oldukları Puanlar**

Deney Grubu	Ön-Test	Son-Test	Kontrol Grubu	Ön-Test	Son-Test
1	30	52	1	31	33
2	36	51	2	41	40
3	43	55	3	42	44
4	44	61	4	44	45
5	45	62	5	44	47
6	47	63	6	46	46
7	48	59	7	48	49
8	49	61	8	49	52
9	50	65	9	51	51
10	52	62	10	53	54
11	53	63	11	53	56
12	54	64	12	56	57
13	57	68	13	57	54
14	58	69	14	58	60
15	59	72	15	60	60
16	61	76	16	61	60
17	63	75	17	63	62
18	65	77	18	66	64
19	70	72	19	70	72
20	72	74	20	72	71
21	33	53	21	33	34
22	35	50	22	36	35
23	43	58	23	41	42
24	44	60	24	44	42
25	46	61	25	46	46
26	47	61	26	47	49
27	48	63	27	48	49
28	49	62	28	50	51
29	51	64	29	51	52
30	53	60	30	53	55
31	53	62	31	53	52
32	56	67	32	57	56
33	57	70	33	58	58
34	58	70	34	59	60
35	60	75	35	60	62
36	63	76	36	63	62
37	64	75	37	61	59
38	69	71	38	70	72
39	70	74	39	70	74
40	71	76	40	75	76