



T.C.

SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKULA FARKLI YAŞ GRUPLARINDA BAŞLAMIŞ ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YETERLİK İNANCI KAYNAKLARI VE BENLİK
SAYGISI BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

Nihan DİKER ÖZARSLAN

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Hülya ERCAN

SIVAS-2020

**İLKOKULA FARKLI YAŞ GRUPLARINDA BAŞLAMIŞ ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YETERLİK İNANCI KAYNAKLARI VE
BENLİK SAYGISI BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

Nihan DİKER ÖZARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Ana Bilim
Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Hülya ERCAN

Sivas

Ocak-2020

KABUL VE ONAY

Nihan DİKER ÖZARSLAN'ın hazırlamış olduğu "İlkokula Farklı Yaş Gruplarında Başlamış Ortaokul Öğrencilerinin Özyeterlik İnancı Kaynakları ve Benlik Saygısı Bakımından Karşılaştırılması" başlıklı bu çalışma, 06.01.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, "Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı"nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr.Öğr.Üyesi Fuad BAKIOĞLU

(Jüri Başkanı)

Dr.Öğr.Üyesi Hülya ERCAN

(Danışman)

Doç.Dr.Mehmet KANAK

(Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../...


Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi, ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya başka bir üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


29/01/2020

Nihan DİKER ÖZARSLAN

ÖZET

DİKER ÖZARSLAN, Nihan. İlkokula Farklı Yaş Gruplarında Başlamış Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı ve Benlik Saygısı Bakımından Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2020.

Bu araştırma, ilkokula farklı yaş gruplarında başlamış ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları ve benlik saygısı bakımından karşılaştırılmasını amaçlayan betimsel bir çalışma olarak hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilkokula farklı yaş gruplarında başlamış ortaokul öğrencileri, benlik saygısı düzeyleri ve öz yeterlik inancı kaynakları bakımından karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, anne - baba eğitim düzeyi gibi ara değişkenler açısından da farklılaşma durumları incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmanın araştırma deseni kesitseldir. Araştırmanın araştırma grubunu Malatya İlinin 2 merkez ilçesinde yer alan 278'i kız, 215'i erkek toplam 493 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde kişisel bilgi formu, Coopersmith Özsaygı Envanteri ve Öz Yeterliğin Kaynağı Ölçeğinden yararlanılmıştır. Veri analizi sürecinde SPSS 17.00 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sorularını cevaplamak için verilerin normallik varsayımlarının sınanmasının ardından ilişkisiz örneklemler için t testi, ilişkisiz örneklemler için varyans analizi (ANOVA) istatistikleri yapılmıştır.

Araştırmanın t testi analizi bulgularına göre öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinde cinsiyete göre manidar bir farklılaşma görülmemiş ancak okul öncesi eğitim alma durumuna göre manidar bir farklılaşma görülmüştür. Öz yeterlik inancı kaynaklarında ise cinsiyet bakımından manidar bir farklılaşma görülürken, okul öncesi eğitim alma durumuna göre manidar bir farklılaşma görülmemiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir. Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin anne - baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına bakıldığında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma görülmezken anne eğitim düzeyine göre farklılaşma görülmektedir. Öz yeterlik inancı kaynaklarında ise sınıf düzeyine göre manidar bir farklılaşma görülürken, anne - baba eğitim düzeyine göre manidar bir farklılaşma görülmemektedir. Farklı yaş gruplarında ilkokula kaydolun öğrencilerin benlik saygısı ve öz yeterlik inancı bakımından karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin

ilkokula kaydoldukları yaş aralığına göre benlik saygısı düzeylerinde manidar bir farklılaşma görülürken, öz yeterlik inancı kaynaklarında farklılaşma görülmemektedir.

Anahtar Sözcükler: İlkokula farklı yaş gruplarında kaydolan ortaokul öğrencileri, benlik saygısı, öz yeterlik inancı kaynakları.



ABSTRACT

DIKER ÖZARSLAN, Nihan. Comparison of Self Esteem and Self Efficacy Belief Sources of Middle School Students Who Have Started Primary School in Different Age Groups, Master's Thesis, Sivas, 2020.

This research was prepared as a descriptive study aiming to compare the self-efficacy beliefs and self-esteem of middle school students who started primary school in different age groups. For this purpose, secondary school students who started primary school in different age groups were compared in terms of self-esteem levels and self-efficacy sources. Also, the self - esteem levels of the students were examined in terms of different variables such as gender, pre - school education, parental education level. The study design of quantitative research was cross-sectional. The study group consists of 493 secondary school students including 278 girls and 215 boys who were selected from 2 central districts of Malatya province. This study group was selected by appropriate sampling method.

Personal information form, Coopersmith Self-Esteem Inventory and Source of Self-Efficacy Scale were used during the data collection process. SPSS 17.00 package program was used in the data analysis process. Unrelated samples t test and ANOVA statistics have been implemented, after normality assumptions testing of the data in order to answer the research questions.

According to the results of the t-test analysis, there was no significant difference in self-esteem levels according to gender, but there was a significant difference according to pre-school education level. There was a significant difference in self-efficacy belief sources in terms of gender, but there was no significant difference in terms of pre-school education. According to the results of one-way analysis of variance, self-esteem levels of students do not show a significant difference according to grade level. When look at the self - esteem levels of the student according to difference of their parents' education level, there is no significant difference according to their fathers' education level despite there is differentiation according to their mothers' education level. In the sources of self - efficacy belief, there is a significant differentiation according to class level, while there is no significant differentiation according to parents' education level. According to the results of one-way analysis of variance, students who enrolled in primary school in different age groups were compared in terms of self-esteem and self-efficacy beliefs, there

is no significant differentiation according to self efficacy belief sources but there is differentiation according to self - esteem levels.

Key Words: The secondary school students who enrolled in primary school different age groups, self esteem, self efficacy belief sources.



ÖNSÖZ

“Eğitimde feda edilecek tek bir fert yoktur.”

M. Kemal ATATÜRK

Eğitime doğru zamanda, doğru şartlarda başlamanın önemini vurgulamak, öğretmen ve akademisyenlerin konuya ilgisini çekmek, bulgularımı ve önerilerimi sunarak gelecek neslin doğru şekillenmesine bir nebze olsun katkıda bulunmak istediğim çalışmamda nihayete ulaşmış bulunuyorum.

Bu süreçte her daim yardımlarını esirgemeyen, dönüt ve düzeltmeleriyle çalışmamı daha doğru bir yolda ilerletmemi sağlayan değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Hülya ERCAN’a,

Çalışmamın veri toplama aşamasına izin veren Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, ölçek ve envanterlerimi uyguladığım ortaokullarda bana yardımcı olan tüm idareci, öğretmen ve öğrenci arkadaşlarıma,

Değerli fikir ve eleştirileriyle çalışmamı bilimsel ilkelere daha uygun hale getirmemde bana yol gösteren jüri üyeleri Doç. Dr. Mehmet KANAK ve Dr. Öğr. Üyesi Fuad BAKIOĞLU’na,

Son olarak yalnızca tez değil, hayatımın her aşamasında en büyük destekçim olan, beni sevgiyle büyütüp bugüne getiren canım annem ve babam Nihal - Fahrettin DİKER’e, ikinci ailem olan halam ve eniştem sevgili Ferda - Naci ÇİFÇİ’ye, varlığıyla beni daima cesaretlendiren eşim, yol arkadaşım T. Nusret ÖZARSLAN ve değerli ailesine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çok sevdiğim rahmetli babaanneme ithaf ediyorum.

Nihan DİKER ÖZARSLAN

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZÜ	I
ÖZET	VI
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ	IVI
İÇİNDEKİLER.....	VII
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	XI
TABLolar DİZİNİ.....	XII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırma Konusu ve Problem Durumu	1
1.1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi	3
1.1.2. Araştırmanın Alt Problemleri	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Varsayımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL BİGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türk Eğitim Sistemi.....	7
2.1.1. Zorunlu Eğitim ve 4+4+4 Eğitim Sistemine Geçiş.....	8
2.2. Gelişim Kuramları	9
2.2.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı	10
2.2.2. Vygotsky'nin Sosyal Bilişsel Kuramı	12
2.2.3. Erikson'ın Psikososyal Gelişim Kuramı.....	13
2.2.4. Rogers'ın Benlik Kuramı	18
2.2.5. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı	18
2.2.6. Kohut'un Kendilik Psikolojisi Kuramı	18
2.3. Yeterlik Kavramı	19
2.4. Öz Yeterlik Kavramı ve Öz Yeterlik İnancı	20
2.5. Öz Yeterlik İnancının Önemi.....	21
2.6. Öz Yeterlik İnancı Kaynakları	22
2.7. Benlik Kavramı	24
2.8. Benlik Algısı.....	25

2.9. Olumlu Benlik Algısı.....	25
2.10. Benlik Saygısı.....	26
2.11. İlgili Yayın ve Araştırmalar	28
2.11.1. 4+4+4 Eğitim Sistemi ile İlgili Araştırmalar	28
2.11.2. Benlik Saygısı ile İlgili Araştırmalar	29
2.11.3. Öz Yeterlik İnancı ve Öz Yeterlik İnancı Kaynakları ile İlgili Araştırmalar 30	
2.11.4. Öz Yeterlik ve Benlik Saygısı ile İlgili Yurtdışı Yayın ve Araştırmalar ..	32

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni.....	35
3.2. Çalışma Grubu	35
3.3. Veriler ve Toplanması	37
3.4. Veri Toplama Araçları	37
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	37
3.4.2. Coopersmith Özsaygı Envanteri	37
3.4.3. Öz Yeterliğin Kaynağı Ölçeği	38
3.5. Verilerin Analizi.....	39
3.5.1. Kayıp Veriler	40
3.5.2. Tek Değişkenli Normallik	40
3.5.3. Uç Değer	41

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Bulgular.....	45
4.1.1. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Cinsiyete göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için t Testi Bulguları	45
4.1.2. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Cinsiyete göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için t Testi Bulguları.....	46
4.1.3. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Sınıf Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları	47
4.1.4. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Sınıf Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları.....	49
4.1.5. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Anne - Baba Eğitim Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	49

4.1.6. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Anne - Baba Eğitim Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	53
4.1.7. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için t Testi Sonuçları	56
4.1.8. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için t Testi Sonuçları	56
4.1.9. İlkokula 60-66, 67-72 ve 73-84 Ay Aralığında Kaydedilmiş Olan Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarındaki Farklılaşmaya İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	57
4.1.10. İlkokula 60-66, 67-72 ve 73-84 Ay Aralığında Kaydedilmiş Olan Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları	59

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	61
5.1.1. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Cinsiyete göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için t Testi Sonuçları ve Tartışma ...	61
5.1.2. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Cinsiyete göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için t Testi Sonuçları ve Tartışma.....	62
5.1.3. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Sınıf Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ve Tartışma.....	63
5.1.4. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Sınıf Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ve Tartışma.....	63
5.1.5. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Anne - Baba Eğitim Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ve Tartışma.....	64
5.1.6. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Anne - Baba Eğitim Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ve Tartışma.....	64
5.1.7. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için t Testi Sonuçları ve Tartışma	65
5.1.8. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için t Testi Sonuçları ve Tartışma	66

5.1.9. İlkokula 60-66, 67-72 ve 73-84 Ay Aralığında Kaydedilmiş Olan Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ve Tartışma	66
5.1.10. İlkokula 60-66, 67-72 ve 73-84 Ay Aralığında Kaydedilmiş Olan Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarındaki Farklılaşmaya İlişkin İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ve Tartışma	67
5.2. Öneriler	69
KAYNAKÇA	70
EKLER	86
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	86
Ek 2. Coopersmith Özsaygı Envanteri.....	87
Ek 3. Öz Yeterliğin Kaynağı Ölçeği	88
Ek 4. Öz Yeterliğin Kaynağı Ölçeği Kullanım İzni.....	89
Ek 5. Coopersmith Özsaygı Envanteri Kullanım İzni	90
Ek 6. Araştırma İzin Yazısı	91
ÖZGEÇMİŞ	92

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Benlik Saygısı Normal Q Q Grafiği.	42
Şekil 2. Performans Başarıları Normal Q Q Grafiği.	42
Şekil 3. Sözel İkna Normal Q Q Grafiği.	43
Şekil 4. Psikolojik Durum Normal Q Q Grafiği.	43
Şekil 5. Dolaylı Yaşantılar Normal Q Q Grafiği.	44



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Milli Eğitim Şuralarında Alınan Kararlar	8
Tablo 2. Erikson'ın Psikososyal Gelişim Dönemleri Görev ve Krizler Çizelgesi ...	15
Tablo 3. Araştırma Grubuna Dair Frekans ve Yüzde Bilgileri	36
Tablo 4. Normallik Testi Kolmogrov-Smirnov ve Çarpıklık basıklık Değerleri	41
Tablo 5. Uç Değerler Çıkarıldıktan Sonra Yeniden Hesaplanan Kolmogrov-Smirnov ve Çarpıklık Basıklık Değerleri	41
Tablo 6. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Cinsiyete göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için t Testi Sonuçları	45
Tablo 7. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Cinsiyete göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için t Testi Sonuçları	46
Tablo 8. Homojenlik Testi Sonuçları	47
Tablo 9. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Sınıf Düzeyine göre Farklılaşmasını Gösteren ANOVA Tablosu	47
Tablo 10. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Sınıf Düzeyine göre Farklılaşmasının Hangi Gruplar Lehine Olduğunu Gösteren Dunnett's C Tablosu	48
Tablo 11. Homojenlik Testi Sonuçları	49
Tablo 12. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Sınıf Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için ANOVA Sonuçları	49
Tablo 13. Homojenlik Testi Sonuçları	50
Tablo 14. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Anne Eğitim Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için ANOVA Sonuçları	50
Tablo 15. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Baba Eğitim Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için ANOVA Sonuçları	51
Tablo 16. Homojenlik Testi Sonuçları	53
Tablo 17. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Anne - Baba Eğitim Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için ANOVA Sonuçları	53
Tablo 18. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine göre Farklılaşmasının Hangi Gruplar Lehine Olduğunu Gösteren Scheffe Testi Sonuçları	54
Tablo 19. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için t Testi Sonuçları	56
Tablo 20. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları	56
Tablo 21. Homojenlik Testi Sonuçları	57
Tablo 22. İlkokula Farklı Yaş Gruplarında Kaydedilmiş Olan Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarındaki Farklılaşmaya İlişkin İlişkisiz Örneklem için ANOVA Sonuçları	58
Tablo 23. Homojenlik Testi Sonuçları	59

Tablo 24. İlkokula 60-66, 67-72, 73-84 Ay Aralığında Kaydedilmiş Olan Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerindeki Farklaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için ANOVA sonuçları	59
Tablo 25. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerindeki Farklılığın Hangi Yaş Grubu Lehine Olduğunu Gösteren Scheffe Testi Sonuçları	60



KISALTMALAR LİSTESİ

BS: Benlik Saygısı

PD: Psikolojik Durum

PB: Performans Başarıları

SI: Sözel İkna

DY: Dolaylı Yaşantılar

ÖYİK: Öz Yeterlik İnancı Kaynakları



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın konusu ve problem durumu, problem cümlesi ve alt problemleri verilmiştir. Daha sonra araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve varsayımlarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırma Konusu ve Problem Durumu

Bu çalışma 4+4+4 eğitim sistemine geçiş sonrası ilkokula 60-66 ay, 66-72 ay ve 72-84 ay aralığında kaydedilmiş olan ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları ve benlik saygısı bakımından karşılaştırılması konusunda hazırlanmıştır. Benlik bireyin kendisine bakışı, kendini yorumlaması, önceki yaşantılarına, gelecekteki hedeflerine ve toplum içindeki yerine ilişkin fikirlerinden oluşan ve kişiliğe şekil veren bir kavram olarak ele alınmaktadır (Arslan, 1992; Aydın, 1996). Benlik saygısı ise kişinin gururlu, değerli, etkin ve başarılı olduğu fikrine sahip olması olarak tanımlanmıştır (Özkan, 1994). Birey kim olduğu konusunda bir fikre sahip olmasının yanı sıra belirli bir duyguya da sahiptir. Benlik saygısı bireyin kim olduğuyula ilgili bu duygunun beğeni ve değer verme şeklinde olmasıyla ilgili bir kavramdır (Adams, 1995).

Benlik saygısı yaşantılar ile şekillenen bir yapıdır. Tam bir kesinlik taşımamakla birlikte genel olarak akademik yaşantılar ile benlik saygısı arasında bir ilişki olduğu gözlemlenen bir durumdur (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003). Diener ve Diener'e (2009) göre Batılı toplumlarda bireyler kendilerini iyi hissetmeye odaklıdır ancak toplulukçu toplumlarda bireyler öncelikle sosyal ilişkilerin bir parçası olma ve ait hissetme gereksinimi içerisindedirler. Dolayısıyla Türkiye gibi toplulukçu ülkelerde kişiler arası ilişkilerin her şeyde olduğu gibi benlik saygısının gelişmesinde de önemli bir rol oynayacağı düşünülebilir. Bu yapının oluşum sürecinde çocuğun çevresinde önem verdiği insanların kendisine karşı tutum ve davranışları elbette büyük bir önem arz edecektir (Cevher ve Buluş, 2006).

Çocuğun çevreden aldığı tutum ve davranışları belirlemede çocuğun gelişimsel özellikleri de belirleyici olmaktadır. Çocuğun gelişimsel özellikleri ise her alanda olduğu gibi bireysel farklılıklar göstermekle birlikte yaş grubu ile de yakından ilişkilidir. Bilgin ve Atar'ın (2014) 102 ilkokul 1. sınıf öğretmenin görüşleri doğrultusunda yaptığı nitel

çalışma öğretmenlerin 60 aylık olarak okula başlayan öğrencilerin 72 aylık başlayanlara oranla dikkatini koruma, hazır bulunuşluk, kazanımların hedeflenen sürede alınması gibi konularda büyük oranda olumsuz görüş bildirmeleri ile sonuçlanmıştır. Boz ve Yıldırım'ın (2017) çalışması ise 60 – 65 ay arasında okula başlayan öğrencilerin öz bakımlarını sağlama ve verilen yönergeleri dinleyip anlamada zorlandıkları, bilişsel ve dil gelişimlerini tamamlayamamış oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu bilgiler ışığında okula 60 aylık başlayan öğrencilerin öğretmenlerden olumsuz geri bildirimler alma oranının daha yüksek olacağı tahmin edilmektedir. Öğrencinin öğretmenlerden aldığı olumlu dönütlerin olumlu bir benlik algısı ve benlik saygısı oluşturmada önemli bir rol üstleneceği göz önünde bulundurulduğunda, farklı yaş aralıklarında okula başlayan öğrencilerin öğretmenlerden aldıkları tepkiler arasındaki farkın benlik saygıları arasında da bir fark oluşmasına ortam hazırlayacağı düşünülebilir.

Bireyin geçmiş yaşantılarından etkilenen bir başka kavram ise öz yeterlik kavramıdır. Öz yeterlik kavramı ilk kez Albert Bandura tarafından ortaya atılmış olup en yalın tanımıyla bireylerin herhangi bir yaşam olayı veya güçlük karşısında başarılı olup olamayacaklarına dair kanaatlerini ifade etmektedir (Özdemir, 2008). Collins (1982) yaptığı bir çalışmada öz yeterlik algısı yüksek olan ve kendinden şüphe eden; matematik becerileri yüksek, orta ve düşük olan öğrenci gruplarına zor matematik problemleri vererek çözmelerini istemiş, öz yeterlik algısı yüksek olanların bu problemleri matematik becerileri daha düşük olsa bile kendinden şüphe edenlerden daha çabuk çözdüklerini gözlemlemiştir (Akt. Bandura, 1993). Bu sonuçtan da anlaşılacağı üzere öz yeterlik algısı kişilerin bir işi yapabilmelerinde önemli role sahiptir. Diğer yandan okula 60 aylık olarak başlayan öğrencilerin öz bakım, bilişsel gelişim, dil gelişimi gibi konularda yaşadıkları olumsuzluklar karşısında öğrenme motivasyonlarının düşebileceği tahmin edilmektedir. Bu da öz yeterlik inancında bir farklılaşma oluşturacaktır. Zira öz yeterlik bireyin geçmiş yaşantılarının, gözlemlerinin ve duyuşsal yaşantılarının belirlediği bir algı olarak karşımıza çıkmaktadır (Akkoyunlu ve Orhan, 2003).

Bandura'ya (1986) göre öz yeterlik inancı çocukluk itibariyle bireyin başarı ve başarısızlık yaşantılarından önemli ölçüde etkilenir. Gündüz ve Çalışkan (2013) yaptıkları çalışmada 60 aylık öğrencilerin okul olgunluğunun ve okuma yazma becerisi kazanımlarının 72 aylık öğrencilere göre daha düşük seviyede olduğunu belirlemişlerdir. Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat (2015) da yaptıkları çalışmada yine 60 – 66 aylık

olarak okula başlayan grupların kendini ifade etme, dikkati sürdürme gibi konularda yetersiz oldukları sonucunu ortaya koymuşlardır. Kişinin bir işi yapabilme potansiyeliyle ilgili düşüncesini tanımlayan öz yeterlilik inancının da bu gibi olumsuz durumlar ve başarısızlık, yetersizlik duygularından olumsuz yönde etkileneceği öngörülebilmektedir.

Öğrencilerin düşük öz yeterliğe sahip olması öğrenilmiş çaresizliğe neden olabilir (Arslan, 2012). Diğer yandan Usher ve Pajares (2008) öğretmen gibi yetişkin bir sosyal modelin öğrencinin akademik yetenekleri hakkındaki yargısının öğrencinin öz yeterlik algısını şekillendirdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarını öğrenerek bu alanlarda güçlendirilmesi akademik motivasyonlarını artırmaya yardımcı olacaktır.

1.1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

İlkokula 60 - 66, 67 - 72 ve 73 - 84 ay aralığında kaydedilmiş olan ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları ve benlik saygısı düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.1.2. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları anne baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri anne baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
8. Öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

9. İlkokula 60-66, 67-72 ve 73-84 ay aralığında kaydedilmiş olan ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları farklılık göstermekte midir?

10. İlkokula 60-66, 67-72 ve 73-84 ay aralığında kaydedilmiş olan ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı farklılık göstermekte midir?

1.2.Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri olumlu veya olumsuz dönütler öğrencilerin okula ve kendilerine karşı düşünce ve tutumlarını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmen öğrenci ilişkisi öğrencinin yalnızca okul hayatını değil bunun dışında kişilik gelişimini, kendine olan saygısı ve öz yeterlik inançlarını belirlemede önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Celep ve Erdoğan, 2002). Öğrencinin okula başlama yaşı okul başarısı, tutum ve davranışlar açısından önemli bir faktör olarak ele alındığında öğretmen öğrenci ilişkisini, dolayısıyla öğrencinin benlik saygısı ve kendine dair yeterlik inancını belirleyeceği öngörülmektedir.

Tüm bunlar göz önünde bulundurularak bu çalışmanın amacı 4+4+4 eğitim sistemine geçiş sonrasında okula 60-66, 66-72 ve 72-84 ay aralığında kaydolmuş ve bugün ortaokula devam etmekte olan öğrencilerin benlik saygısı ve öz yeterlik inancı kaynakları bakımından karşılaştırılması olarak belirlenmiştir. Çalışma boyunca bu amaç bağlamındaki problem ve alt problemlere yanıt aranacak ve elde edilen veriler bilimsel yöntemler ışığında değerlendirilecektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Doğum öncesi dönemden başlayarak, doğumdan sonraki ilk 6 yılı kapsayan erken çocukluk döneminde sağlıklı ve uygun gelişimsel uyarılar alınması oldukça önemlidir (Güven ve Azkeskin, 2018). Ülkemizde de bu dönemde geçirilen yaşantıların önemi gittikçe daha iyi anlaşılmakta ve bu konuya olan ilgi artmaktadır. Erken çocukluk dönemi içinde bulunan ilkokulun ilk yıllarında öğrencinin öğretmeniyle olan ilişkisi, öğretmenden aldığı dönütler ve gelişimsel uyarılar hayatının geri kalanında nasıl bir kişilik geliştireceği, kendine olan saygısının, kendine dair inançlarının nasıl ve ne yönde olacağı konusunda oldukça önemli bir belirleyici olacaktır.

Öğrenime devam edilen yıllar kişilerin hayatının önemli bir bölümünü kapsar. Özellikle örgün eğitime ilk adım atıldığı ilkokul yılları Erikson'ın psikososyal gelişim kuramında başarıya karşı aşağılık dönemine denk gelmekte olup bu dönemde başarı

duygusunu deneyimleyemeyen çocukların yaşamlarının ilerleyen yıllarında benlik saygısı ve öz yeterlik inancı konusunda sorun yaşama ihtimallerinin yükseleceği ileri sürülmektedir. Nitekim Epçaçan'ın (2014) yaptığı nitel çalışmada ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri, 60 aylık olarak okula başlamış olan öğrencilerin öz yeterlik algılarıyla ilgili sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırma da, bu algının çocuğun hayatının ilerleyen yıllarında onu benlik saygısı ve öz yeterlik konusunda etkileyebileceği varsayımıyla ortaya çıkmıştır.

İlgili alan yazın tarandığında konuyla ilgili yapılan çalışmaların 4+4+4 eğitim sistemine geçiş sonrası sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin perspektifinden ele alındığı, durumu bizzat yaşayan öğrencileri araştırma grubu seçen bir çalışmanın bulunmadığı fark edilmiştir (Bilgin ve Atar, 2014; Boz ve Yıldırım, 2017; Cerit, Akgün ve Yıldız, 2014; Demir ve Ersöz, 2016; Demir ve Pınar, 2013; Doğan ve Demir, 2014; Doğan, Uğurlu ve Demir, 2014; Epçaçan, 2014; Karadeniz ve Ulusoy, 2015; Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013). Bu çalışmada, bu durumu yaşamış ve artık fikrini sağlıklı bir şekilde beyan edebilecek yaşa gelmiş olan öğrenciler araştırma grubu olarak seçilmiş ve okula farklı yaşlarda başlamış olmanın benlik saygıları ve öz yeterlik inancı kaynakları bakımından ne tür farklılıklar arz ettiği konusunda veriler toplanarak değerlendirilmiştir.

4+4+4 eğitim sistemine geçiş sonrası okul öncesi eğitime katılımında düşüş, okulların fiziksel imkanlarındaki yetersizliğin artışı, okullaşma oranında düşüş, derslik başına düşen öğrenci nüfusunda artış söz konusudur (Eğitim İş, 2016; Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013; Pekdoğan ve Karamustafaoğlu, 2015). Tüm bunlar göz önüne alındığında 4+4+4 eğitim sistemine geçiş sonrası eğitimde gerilemeler olabileceği ve önümüzdeki yıllarda sistemin olumsuz etkilerinin gözlemlenmeye devam edebileceği ön görülmektedir. Bu çalışmada belirtilen etkilerin sisteme geçişin 7 yıl sonrasındaki durumunu ortaya koymayı hedeflemiştir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma Malatya ilinde 2018/2019 eğitim öğretim döneminde eğitim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmada elde edilen bulgular Öz Yeterliğin Kaynağı Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanterinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma bulguları çalışma grubunun ölçeklere verdiği cevapların doğruluğu ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ölçek maddelerine içtenlikle ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
2. Çalışma grubunun, çalışmanın evreni olan Türkiye’de 4+4+4 eğitim sistemine geçiş sonrası okula 60-66, 66-72 ve 72-84 ay aralığında kaydolmuş olan ortaokul öğrencilerini temsil gücüne sahip olduğu varsayılmıştır.
3. Aynı bölgelerdeki okullardan alınan çalışma gruplarının benzer sosyo-ekonomik imkanlara sahip olduğu varsayılmıştır.



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusunun kuramsal çerçevesi çizilecek, ilgili tanımlamalar yapılacak ve konuyla ilgili daha önce yapılmış olan akademik çalışmalara yer verilecektir.

2.1. Türk Eğitim Sistemi

Eğitim planlı veya plansız olarak kişinin zihinsel, fiziksel ve duygusal yetilerinin istedik bir yönde değiştirilmesi, kişiye belli amaçlara uygun yeni yeti ve davranışlar kazandırılması süreci olarak tanımlanabilir (Akyüz, 2012). Kişilerdeki bu davranış değişikliğinin planlı ve olumlu yönde olması amacı, okulları, eğitim sistemlerini meydana getirmiştir.

Türk eğitim sistemi on altı milyon öğrencisi ve altı yüz bin öğretmeni ile oldukça büyük bir yapıdır. Bu yapı Milli Eğitim Bakanlığı gibi üst, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri gibi aracı üst ve ilkokul ortaokul kademeleri gibi alt sistemleri içermektedir (Üstün ve Bayar, 2017). Dahası Türk eğitim sistemi 4+4+4 kesintili zorunlu bir zaman dilimini kapsayan, okullarda ve rehberlik hizmetlerinin okulda ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanlar aracılığıyla yürütüldüğü, özel ve devlet okulları için standart bir müfredatı baz almak zorunda olan bir sistem olduğu görülmektedir. Türk eğitim sisteminde denetimler ise Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığına bağlı olarak çalışan müfettişler vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir (Memduhoğlu, 2008).

Eğitim sistemi ve eğitimin amaçları zaman içinde değişip dönüşmüş, hiçbir zaman sabit kalmamıştır. Osmanlı'da bir yandan sübyan mektepleri, medreseler, askeri okullar, diğer yandan devletten bağımsız olarak kendi ilmini yayan tekke ve zaviyeler eğitimde hüküm sürmekte iken cumhuriyetin kuruluşu ve tevhidi tedrisat kanunu (3 Mart 1924) ile eğitim tek çatı altında toplanmıştır. Ardından 1924 yılında ilkokul zorunlu hale getirilmiş, 1926'da eğitim ücretsiz hale getirilip parasız yatılı okullar açılmış, 1930'da Türk Tarih Kurumu'na oldukça ayrıntılı tarih kitapları yazdırılmıştır (Sağ, 2003). Özellikle 1940'lara kadar halk eğitimine önem verilmiş, 1945'lerden sonra eğitimde batının, özellikle ABD'nin etkisi hissedilmiştir (Akyüz, 2010). 1952'de Amerikan Prof. Dr. Kate Wofford bir rapor hazırlamak üzere Türkiye'ye davet edilmiş, raporunda daha esnek konu

düzenlemesi, serbest okul çalışmaları, ağırlıklı sosyal aktiviteler gibi konuların bulunduğu bir program hazırlamış, ancak bu program yalnızca deneme yapılan okullarla sınırlı kalmış ve çok fazla uygulanamamıştır (Parlak, 2010). Ancak yine 1940 sonrası Amerika'ya lisans ve yüksek lisans eğitimlerini yapmak üzere eğitimciler gönderilir ve eğitimde Amerikan etkisi devam eder. 1990'lı yılların sonunda ise bireyciliği, bireyselliği ön plana koyan yeni felsefeler benimsenerek eğitim programları hazırlanmaya ve uygulanmaya devam edilmiştir (Hesapçioğlu, 2009).

2.1.1. Zorunlu Eğitim ve 4+4+4 Eğitim Sistemine Geçiş

Türkiye'de zorunlu eğitimin kaç yıl olacağı yıllardır tartışılmalan bir konu olmuş, süreçte farklı uygulamalar benimsenmiş ve yürütülmüştür. İlk olarak 1847'de yayımlanan talimatname ile sübyan mektepleri 4, rüştiyeler 2 yıl olmak üzere 6 yıllık bir zorunlu eğitim süreci belirlenmiştir (Doğan, Demir ve Pınar, 2013). 1913 yılında İlköğretim Geçici Kanunu ile zorunlu eğitim 6 yıl olarak belirlenmiş, daha sonra 1946'da toplanan Milli Eğitim şurası zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasını uygun bulmuştur. 8 yıllık bu zorunlu eğitimin 5'i ilkokul, 3'ü ortaokul yılları olarak devam etmiş ve 6 – 14 yaş arası kapsamıştır (Güven, 2012). 1997'ye kadar 5 yıl ilkokul 3 yıl ortaokul olmak üzere uygulanan bu 5+3 sisteminden sonra 1997 yılı itibariyle 2012'ye kadar 8+0 yıl olmak üzere ilköğretim sistemi uygulanmıştır.

2012 yılında zorunlu eğitim sistemi 6287 numaralı kanun ile kökten bir değişime uğramıştır (Özdemir, 2012). Bu değişim sonrası sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretimin yerini her bir eğitim kademesi (ilkokul, ortaokul, lise) 4'er yıldan oluşacak şekilde ayrılmış ve zorunlu hale getirilmiştir. Bu sistemde 60 aylık çocuklar ilkokul birinci sınıfa kaydedilmiş, 60-84 aylık öğrenciler bir arada eğitim görmeye başlamıştır. Bu sisteme geçişin altındaki iki temel motivasyon gelişmiş ülkeler ile Türk eğitim sistemi arasındaki farkı aza indirmeye ve eğitimi daha demokratik ve esnek bir hale getirmek olsa da uygulamada pek çok sorunla karşılaşmıştır (Epçaçan, 2015).

Zorunlu eğitim konusunda 1939 - 2010 yılları arasında Milli Eğitim şuralarında alınan kararlar tabloda gösterilmiştir (Bakay, 2015):

Tablo 1. Milli Eğitim Şuralarında Alınan Kararlar

Şura Sayısı	Alınan Kararlar	Yıl
1.	• Üç sınıflı köy okulları beş sınıfa çıkarıldı	1939

5.	<ul style="list-style-type: none">• İlköğretim kanun taslağının incelenmesi ve zorunlu ilköğretim planı• İlkokul programının gözden geçirilmesi• Yeni ilkokul yönetmeliği tasarısı	1959
10.	<ul style="list-style-type: none">• Ana sınıfının ileride zorunlu kılınmak üzere geliştirilip ülke genelinde yaygınlaştırılması• Temel eğitime giriş yaşının 7'den 6'ya düşürülmesi ve zorunlu eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılması	1981
12.	<ul style="list-style-type: none">• Lise bünyesinde bulunan ortaokulların ilkokul bünyesine alınması• İlköğretime başlama yaşının 72 ay olarak belirlenmesi ancak veli izniyle okul olgunluğu olan çocukların 66 ay alt sınırında okula başlayabilmesi	1988
14.	<ul style="list-style-type: none">• Okul öncesi eğitiminin geliştirilerek yaygınlaştırılması	1993
15.	<ul style="list-style-type: none">• Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim ve ders kitaplarının yeniden kullanılmasını olanaklı kılabacak bir sistemin geliştirilmesi	1996
17.	<ul style="list-style-type: none">• Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması için çalışmalara başlanması ve alt yapının hazırlanması	2006
18.	<ul style="list-style-type: none">• Zorunlu eğitimin 1 yıl okul öncesi, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl ortaöğretime hazırlık ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere toplam 13 yıl olarak düzenlenmesi	2016

2.2. Gelişim Kuramları

Gelişim insanın ana rahmine düşmesiyle başlayan ve yaşadığı müddetçe devam eden bir değişim sürecidir. Gelişim yalnızca büyüme ve ileri gitmeyi değil aynı zamanda yaşlanma ve ölüm gibi geriye bir gidişi de ifade etmektedir (Santrock, 2012). Gelişim bir bütündür ancak onu tek bir yönden ele alarak incelemek mümkün değildir. Çünkü gelişim; bilişsel gelişim, ahlak gelişimi, psikososyal gelişim, kişilik gelişimi gibi pek çok açıdan gelişim ve değişimi bünyesinde barındırmakta ve dolayısıyla bu gelişimlerin her biri başlı başına bir kurama konu olmaktadır. Aşağıda ilkokula başlanan yaş grubunu da içine alan; çocukların hangi gelişim dönemlerinde hangi özellikleri sergilemesinin, hangi yaş gruplarında hangi gelişim görevlerinin yerine getirmesinin beklendiğini ele alan bu kuramlara yer verilecektir.

2.2.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Jean Piaget yapılandırmacı bir bakış açısı ile bilişsel gelişim kuramını ortaya koymuştur. Piaget'ye (1959) göre çocuk mantığı her dönemde çeşitli problemleri (gelişim görevleri) olan kompleks bir labirent gibidir. Ona göre çocuk dış dünyanın bilgisini çevre ile etkileşimleri sonucu elde eder; ancak bunlar hemen elde edilen bilgiler olmaktan ziyade zamanla karmaşıklaşan ve ilerleyen fikirlerden oluşan bir yapıyı oluşturur (Yurdakul, 2004). Piaget'ye göre çocuklar doğuştan belli bir düşünme biçimine, mantığa (şemalara) sahiptir. Ancak bunlar kalıplaşmış, değişmez şemalar değildir, çevreyle ve kişilerle etkileşimler sonucu değişen ve gelişen bilgilerdir (Ackermann, 2001). Piaget bilginin temelini şema, kavram ve yapı ile açıklamaktadır. Ona göre biliş uyarılara anlam veren ve verdiği anlamları da bir dengeye kavuşturan dinamik bir yapıdadır (Akinoğlu, 2004). Bu yapının benzer yaşlarda benzer şekilde çalıştığını ve geliştiğini ortaya koymak isteyen Piaget bilişsel gelişim kuramını ortaya koymuştur.

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı 4 temel aşamadan oluşmaktadır. Bunlar doğumdan 2 yaşa kadar olan duyuşsal - motor dönem, 2 yaşından 7 yaşına kadar olan işlem öncesi dönem, 7 - 11 yaş arasında kapsayan somut işlemler dönemi ve 11 yaşından yetişkinliğe kadar olan soyut işlemler dönemidir. Bireylerin bu yaşam dönemlerinde yerine getirmesi gereken bir takım gelişim görevleri vardır.

Duyusal - Motor Dönem (0 – 2 yaş)

Duyusal - motor dönem bebeğin doğumundan 2 yaşına kadar olan yaşam dönemini içine almaktadır. Bebek dünyaya geldiğinde duyu organları son derece az gelişmiştir ve bu az gelişmiş duyuları yoluyla dünyayı algılamaya çabalamaktadır. Bu dönemde bebek refleksif hareketlere sahiptir ve bu hareketler yardımıyla dünyayı algılamaya çalışır. Bu dönemde başlıca iki refleks emme ve yakalamadır ve bebek doğuştan bu iki reflekse sahiptir (Piaget, 1999). Diğer yandan görsel işitsel deneyimleriyle basit şemalar oluşturur ve kendini dünyadan ayırmaya başlar (Santrock, 2012; Şirin, 2008).

İşlem Öncesi Dönem (2 – 6 yaş)

Bu dönem 2 yaşta başlayıp 6 yaşa kadar devam eden süreci içermektedir. İşlem öncesi dönemde birey tamamen benmerkezci bir düşünceye sahiptir ve etrafını yalnızca görselliği ile algılar. Ancak nesne korunumu henüz kazanılabilmemiş değildir (Şirin, 2008). Yani çocuk, biçimi veya konumu değişen bir nesnenin hacmini koruyacağını henüz

kavrayamaz. Diğer yandan çocuk artık yürüyebildiği ve böylece bağımsız hareket edebildiği için daha fazla uyaran alma ve daha fazla keşifte bulunma şansı vardır. Bu dönemdeki çocuk kendini dünyanın merkezinde görür. Yani her şeyi yalnız kendi bakış açısı ile algılar ve düşünür. İşlem öncesi dönem kendi içinde sembolik ve sezgisel dönem olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

a. Sembolik Dönem:

Bu dönemde çocuk benmerkezcidir, başkalarının bakış açısını alamaz. Dil hızla gelişmekle birlikte yeterli ifade gücüne sahip değildir. Birden fazla özellik arasında kıyas yapamaz. Sınıflama yapamaz (örneğin 4 ayaklı olan tüm hayvanlara köpek diyebilir). Sembolik oyun söz konusudur (Kol, 2011).

b. Sezgisel Dönem

Bu dönemde madde korunumu halen kazanılmamıştır. Çocuk nesnelere yalnız bir özelliğine göre sınıflayabilir (Tuğrul, 2006). Bu dönemdeki çocuk 6 – 6 buçuk yaşına doğru maddeleri; örneğin yalnızca uzunluğuna veya yalnızca ağırlığına gibi bir özelliğine göre sıralamaya koyabilir (Piaget, 1999).

Somut İşlemler Dönemi (6 – 11 yaş)

Somut işlemler dönemi 6 yaşta başlayıp 11 yaşına kadar devam eden bir süreci kapsamaktadır. Bu dönemdeki çocuklar benmerkezci düşünceden uzaklaşıp başkalarının bakış açılarını göz önünde bulundurabilirler. Aynı maddenin farklı düzenlemelerde miktarını koruyacağı bilgisini artık edinmiş durumdadırlar (Alabay, 2006). Bir başka deyişle nesne korunumu kazanılmıştır. Çocuk somut yollarla problem çözebilir ve somut düşünme becerileri gelişmiştir ancak soyut düşünce henüz gelişmiş değildir (Budak, Gençtanırım Kurt ve Kula, 2018). Bu nedenle bu dönemdeki çocuklara her şeyi somut örneklerle açıklamak ve soyut kavramlarla ifade edilen açıklamalardan kaçınılmalıdır.

Soyut İşlemler Dönemi (11- 16 yaş)

Bu dönem 11 yaştan başlayıp 16 yaşa kadar süren ergenlik dönemini içine alan yaşam dönemidir. Soyut işlemler döneminde soyut düşünme ve problem çözme becerileri gelişmiş, durumlara farklı açılardan bakabilme yetisi kazanılmıştır (Uluğbay, 2013). Artık yetişkin düzeyinde mantık yürütme, nedensel ilişkileri görme, dil ve ifade, olasılıkları göz önünde bulundurarak düşünme ve kurgulama gibi beceriler son derece

gelişmiş durumdadır (Albay, 2006). Piaget'ye göre bu dönem gelişimin son basamağıdır ve buradan itibaren ilerlenebilecek başka bir gelişim basamağı kalmamıştır.

Günümüzde ilkokula kaydolan öğrenciler yaş itibarıyla Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre işlem öncesi döneme denk gelmektedir. Piaget dönemin yukarıda belirtilen genel özellikleri dışında şema kavramı üzerinde durmuştur. Şema kavramı, davranışın altında yatan bilişsel modellemeyi yani çocuğun bir kavrama yönelik zihinsel tasarımını açıklamaktadır (Arbib, 1992). Piaget'ye göre bireyler son derece basit şemalarla doğar ve deneyimleri yoluyla bu şemaları değiştirir ve geliştirirler (Çakıcı, 2011). Buna bakarak öğrencinin özellikle ilk öğretmeniyle olan yaşantılarının ve okuldaki ilk yaşantılarının, kafasındaki öğretmen - okul şemasının yapılanmasında belirleyici olması ve bu şemaların öğrencinin zihninde benlik saygısı ve öz yeterliğiyle ilgili olumlu veya olumsuz çağrışımları belirlemede önemli bir etken olarak karşımıza çıkması kaçınılmaz görünmektedir.

2.2.2. Vygotsky'nin Sosyal Bilişsel Kuramı

Lev Vygotsky bilişsel gelişimi algı, problem çözme, mantık yürütme gibi zihinsel faaliyetlerin zamanla ilerlemesi ve olgunlaşması olarak görmektedir. Onun bakış açısı çocuğun bilişsel gelişim açısından 2 yaşına kadar doğal, 2 yaşından itibaren ise kültürel bir çizgide devam ettiği yönündedir. Yapılandırmacı akım öğrenmeyi zihinsel faaliyetlerle sınırlar ancak kendisi de bir yapılandırmacı olan Vygotsky, onlardan farklı olarak öğrenmenin karşılıklı ilişkiler sonucu gerçekleşen bir faaliyet olduğunu iddia etmiştir (Ergün ve Özsüer, 2006).

Vygotsky'nin sosyal bilişsel kuramı sosyal deneyimin dünyayı düşünme ve algılama biçimlerini şekillendirdiğini iddia eder. Kendi deyimiyle çocuk davranışlarıyla dış dünyayı kontrol eder ve dış dünyanın etkisiyle de davranışlarını organize edip yeniden düzenler (Vygotsky, 1999). Bu kuram 3 temel noktada ele alınabilir. Bunlar, yapı iskelesi, zihin araçları ve yakınsak gelişim alanıdır (Jaramillo, 1996).

Yapı İskelesi: Yapı iskelesi Vygotsky'ye göre bilişsel gelişimde daha yetkin akran veya yetişkinlerin yardımlarını karşılayan bir kavramdır. Vygotsky çocukların düşüncelerini yetişkinlerle olan iletişimlerinden oluşturduğunu iddia eder. Ona göre çocuğun çevresindeki insanlar ve kültür kendini ve olayları anlama ve anlamlandırma sürecinde etkin rol üstlenmektedir. (Atak, 2017; Şirin, 2008).

Yakınsak Gelişim Alanı: Vygotsky'ye göre bu alan henüz çocuğun ulaşmadığı ancak ulaşma potansiyeli olan öğrenme alanını ifade etmektedir. Çocuğun bu alanın üst seviyelerine ulaşabilmesi için bir yetişkinin desteği gerekmektedir (Ahioğlu, 2008; Atak, 2017). Başka bir deyişle yakınsak gelişim alanı çocuğun kendinden daha ileri gelişim düzeyinde birinden herhangi bir destek almaksızın kendi başına gösterdiği gerçek gelişim ile daha yetkin bir akran veya yetişkin desteği ile gösterebileceği potansiyel beceri arasındaki farktır (Yavuz ve Zembat, 2017).

Zihin Araçları: Zihin araçları çocuğa rehber olan kişinin çeşitli araç gereç ve yöntemlerle çocuğun öğrenimini kılavuzlamasıdır. Bu araçlar çocuğun rehber yardımıyla yapabildiklerini bağımsız olarak yapabilecek duruma gelmesini sağlar (Aras, 2015). Vygotsky (1999) bu araçların kullanımının konuşma gibi sembolik işlemlerin gelişimi ile bir ilişkisi olmadığı görüşüne karşı çıkmış ve zihin araçlarının gelişimdeki önemini vurgulamıştır.

Çocuğun toplumsallaşma, kültür ve dili öğrenme sürecinde rehber olan yetişkinler çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan kişilerdir. Bu kişilerin öğretilerinin kalitesi bilişsel gelişim açısından oldukça önemlidir (Atak, 2017). Dolayısıyla bu kişilerin kullanacağı zihin araçları da büyük bir önem arz etmektedir.

Vygotsky'nin çocuğun gelişiminde, dünyayı ve kendini algılayışında daha yetkin akranları ve/veya yetişkinlerle olan iletişime yaptığı vurgu açıktır ve çocuğun bu yetişkinlerle iletişimleri, etkileşimleri aracılığıyla bir dünya görüşü ve kendilik algısına sahip olduğu açıkça görülmektedir. Gelişimi etkileyen faktörlerin bir veya birden fazlasına gelen herhangi bir müdahalenin gelişimin tüm parçalarını nasıl etkileyeceğini vurgulayan Vygotsky'nin bakış açısıyla durum gözden geçirildiğinde çocuğun gelişimini etkileyen çok önemli bir faktör olan öğretmen ile iletişimindeki bir müdahalenin, çocuğun gelişiminin kalan kısmına ne denli etkiyebileceği tahmin edilebilir görülmektedir (Lindberg Ahioğlu, 2013).

2.2.3. Erikson'ın Psikososyal Gelişim Kuramı

Benlik gelişiminde çocukluk döneminin kritikliğini ön plana çıkaran bir diğer kuramcı Erikson'dır. Erikson'ın psikososyal gelişim kuramı gelişimin önceden belirlenmiş aşamalar dahilinde gerçekleştiğini söyler. Kuram temel güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı kuşku ve utanç, girişkenliğe karşı suçluluk, başarıya karşı aşağılık, kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası, yakınlığa karşı yalıtılmışlık, üretkenliğe

karşı durgunluk ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk olmak üzere 8 evreden oluşmakta ve bu evrelerde çözümlenmesi gereken psikososyal görevler ve krizler olduğu temeline dayanmaktadır (Dunkel ve Sefcek, 2009). Bu krizlerin sağlıklı bir şekilde çözümlenememesi durumunda döneme göre değişiklik gösteren bir takım sorunlar ortaya çıkmakta ve bireyin yaşamını olumsuz yönde etki etmektedir. Erikson ayrıca bu dönemler içinde başarıya karşı aşağılık dönemine rastlayan okul çağının insanın neyin ne olduğunu öğrendiği bir çağ olduğundan bahseder ve bu döneme vurgu yapar (Erikson, 1968). Bu çalışmada da bu döneme denk gelen çocuklarla çalışılmış ve bu çocukların okul yaşantılarının, benlik saygısı ve öz yeterlik inancı kaynakları açılarından onları nasıl etkilediği konusu üzerinde durulmuştur.



Tablo 2. Erikson'ın Psikososyal Gelişim Dönemleri Görev ve Krizler Çizelgesi (Erikson 1968).

VIII								Benlik Bütünlüğü / Umutsuzluk
VII							Üretkenlik/ Durgunluk	
VI						Yakınlık / Yalıtılmışlık		
V	Zamanı kavrama / Zaman Kargaşası	Kendinden Emin olma / Kendi Hakkında Düşünme	Rol Deneme / Role Sapanma	Çömezlik / Çalışma Felci	Kimlik Kazanma / Kimlik Karmaşası	Cinsel Kutuplaşma / Cinsel Karmaşa	Önderlik ve Yoldaşlık / Otorite Karmaşası	İdeolojiye Bağlanma / Değer Karmaşası
IV				Başarı / Aşağılık	Görev Edinme / İşe Yaramazlık Hissi			
III			Girişkenlik / Suçluluk		Rolleri Anlama / Rolden Kaçınma			
II		Özerklik / Kuşku ve Utanç			Kendi Olabilme / Kendiliğinden Şüphelenme			
I	Güven /Güvensizlik				Karşılıklı Benimseme / İç Kapanıklık			
	Umut	İrade Gücü	Amaç	Yeterlik	Sadakat	Sevgi	Bakım Verme	Bilgelik

Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0 – 1 Yaş)

Yaşamın ilk yılında zihinsel canlılığın ön koşulu olarak bebek, deneyimleri sonucu dünyaya ve kendine karşı temel bir güven duygusu oluşturması gerekir (Erikson, 1968). Bebek doğumunu takip eden bir yıl içinde ebeveynleri ile olan ilişkilerinin niteliğine bağlı olarak ya güven duygusu kazanır ya da güvensizlik hisseder (Arslan, 2008b). Yani bebek bu dönemde temel güven duygusunu kazanamazsa çevresindekilerle olan ilişkilerinde daha negatif bir tavır takınacak, kendisine karşı iyi niyet beslediği konusunda kuşku duyacaktır.

Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç (1 – 3 Yaş)

Bu dönemdeki en önemli görevler kas gelişimi ve konuşmanın başlamasıdır. Diğer yandan çocuk hala büyük oranda bağımlıdır ancak özerk deneyimlerde de bulunmak ister (Erikson, 1968). Bu dönemdeki çocuk artık davranışlarının kendine ait olduğunu keşfeder (Gürses ve Kılavuz, 2011). Girişimlerinin yetişkinler tarafından desteklenmesi durumunda çocuk özerklik duygusunu tadabileceken, girişimlerinin engellenmesi ve kendi başına davranışta bulunmasına karşı çıkılması durumunda utanç duygusu yaşayacak ve ilerleyen süreçte özerkliğini kazanmakta sorun yaşayacaktır.

Girişkenliğe Karşı Suçluluk (3- 6 Yaş)

Çocuk okul gibi yeni ve geniş bir sosyal ortama girmiştir. Bu yeni ortam yeni sorumlulukları ve yeni etkileşimleri beraberinde getirir (Santrock, 2012). Bu dönemde girişimleri ebeveyn ve öğretmenleri tarafından cezalandırılan, olumsuz karşılanan çocuklar hem hayatlarının bu döneminde hem de geri kalanında yanlış davranışlarda bulduklarını düşünerek suçluluk duygusu yaşayacaklardır (Gürses ve Kılavuz, 2011). Bu bağlamda çocuğun okula başladığı yaşları içine alan bu dönemde öğretmeniyle olan ilişkisi, öğretmenin çocuğun girişimlerini destekliyor ve çocuğa olumlu geri bildirimler veriyor olması çocuğun benlik saygısı ve öz yeterlik algısı açısından da önemli bir faktör olması kaçınılmazdır.

Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu (6 – 11 Yaş)

Bir önceki dönemin sonu ve bu dönemin başı çocuğun okula başladığı ilk yılları kapsamakta ve çocuğun hayatında önemli bir yer edinmektedir. Okul hayatı yeni başlayan ve içinde bulunduğu topluluğa uyum sağlamaya çalışan çocuğun başarı ve yeterlilik duygularının okulda öğretmen tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmeninden

ve ebeveynlerinden gerekli ve yeterli desteği göremeyen çocuğun yeterlik algısı düşecek ve aşağılık duygusuna kapılacaktır (Morsünbül, 2015). Bu bakımdan kritik önem taşıyan bir dönemdir.

Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası (11 – 17 Yaş)

Ergenliğe giren birey kim ve ne olduğunu hayatına nasıl bir yön vermesi gerektiğini düşünmeye başlar (Santrock, 2012). Bu dönemde ergen model alma ve deneme yanılma yöntemleriyle kendi kimliğini oluşturmaya çalışır. Önceki gelişim dönemlerinde krizleri başarıyla atlatan ve gelişim görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilen bireyler bu dönemde başarılı bir şekilde kimliklerini oluştururken önceki dönemlerde sorun yaşayan ve krizleri sağlıklı bir şekilde çözümleyemeyen bireyler rol karmaşası yaşar ve hayatta tam olarak nerede olduklarını belirlemede güçlük çekerler.

Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık (17-30 Yaş)

Ergenlik dönemini atlatan birey artık daha geniş bir çevre edinmeye ve daha yakın dostluklar kurmaya başlar. Bu dönemde hayat arkadaşı bulmak ve bir işe girmek gibi konular başlıca gündem maddeleridir (Gürses ve Kılavuz, 2011). Bu dönemde doğru arkadaşlıklar kurabilen, doğru iş ve evlilik kararı alabilen bireyler hayatına yakınlık kurabilen sevgiyi paylaşabilen biri olarak devam ederken, bunu başaramayan bireyler toplumdan izole ve yalnız bir hayat sürmek zorunda kalabilirler.

Üretkenliğe Karşı Durgunluk (30 – 60 Yaş)

Orta yetişkinliğe denk gelen bu döneme kadar olan süreci birey sorunsuz bir şekilde atlatabilmişse bu dönemde üretken bireyler olmaya devam ederler. Ancak bu döneme kadarki süreci sağlıklı bir şekilde geçirememiş olan bireyler bu dönemde durgunluk, verimsizlik, boşluk ve amaçsızlık duyguları ile baş başa kalırlar (İlgar ve İlgar, 2007).

Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (60 yaş ve üzeri)

Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk, yaşlılık dönemidir. Bu dönemde birey, önceki yaşam dönemlerinin sağlıklı geçip geçmemesine bağlı olarak ya hayat tecrübelerini kullanarak sağlıklı ve mutlu bir yaşlılık geçirir, ölüm fikrini kabullenir ya da hayatını anlamsız geçirmiş olma hissiyle umutsuz ve mutsuz bir yaşlılık döneminden geçer (Gürses ve Kılavuz, 2011).

2.2.4. Rogers'ın Benlik Kuramı

Hümanist kuram yaratıcılığa yaptığı vurgu ile öne çıkmaktadır. Hümanist yaklaşımın en önemli temsilcilerinden Carl Rogers'a göre insan doğuştan belirli bir yaratıcılık, yetenek ve kapasiteye sahiptir (Onur, 2018). Bireyler kendilerini algılayış biçimlerine göre algılamalıdır. Her insanın kendini gerçekleştirme potansiyeli mevcuttur ve bu potansiyelin desteklenmesi gerekir (Gündoğdu, 2016). Rogers benlik tasarımı kavramı üzerinde durmuş ve bu kavramı kısaca bireyin bilişsel ve duyuşsal bakımdan kendini değerlendirmesi olarak açıklamıştır. Bireyin sağlıklı bir benlik tasarımına sahip olabilmesi koşulsuz olumlu kabul, saydamlık ve empati ortamında gelişmesine bağlıdır (Çiftçioğlu, Polat ve Eren, 2016). Bu bakış açısıyla ele alındığında okula yeni başlayan her yaşta öğrenci de kendini geliştirme ve gerçekleştirme potansiyeline sahiptir ancak bu potansiyelin yetişkin desteği ile güçlendirilmesi gerekecektir. Öğretmenden alınan dönütler öğrencinin hayatının ilerleyen yıllarında kendini algılama biçiminde ve kendini geliştirip gerçekleştirebilmesinde önemli bir yeri olacaktır.

2.2.5. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bir gelişim psikoloğu olan Jerome Bruner yapılandırmacılık akımının ilk akla gelen isimlerindedir. Ona göre bireyin hali hazırda belirli bir bilişsel yapısı vardır. Çevresiyle deneyimleri yoluyla bu bilişsel yapılara anlam kazandırır ve bunları düzenler (Ergin, 2007). Bruner'e göre ayrıca bilmek yalnızca dünyadan alınan bilgilerin pasif olarak ilişkilendirilmesi değil daha sonra alınan dönütler ve pekiştiricilerle ilerletilmesi ve özümsemesidir (Bruner, 2006).

Bruner'in kuramına göre bireyin bilişsel gelişimi eylemsel, imgesel ve sembolik dönem olmak üzere 3 aşamada gerçekleşmektedir. Eylemsel dönemde çocuk nesne ile direkt temas yolu ile öğrenir, imgesel dönemde çocuk direkt temas yolu ile öğrendiklerini zihninde canlandırabilir ve bunları bir kağıda resim yoluyla aktarabilir, sembolik dönemde ise Piaget'nin soyut işlemler döneminde olduğu gibi artık soyut kavramlar ve sembollerle düşünebilme yetisi kazanılmış durumdadır (Çekirdekci ve Topbaş, 2017).

2.2.6. Kohut'un Kendilik Psikolojisi Kuramı

Kendilik psikolojisi Heinz Kohut tarafından ortaya konmuş psikanalitik bir kuramdır. Kendilik ve kendilik nesnesi kavramları üzerinde duran bu kuram her benliğin içinde bir kendilik olduğu ve bu kendiliğin gelişimi için, kendilik nesnesi diye adlandırılan başka insanlara ihtiyaç olduğunu savunmaktadır (Özdemir, Özdemir, Kadak

ve Nasıroğlu, 2012). Kohut (2011) kendiliği, kişinin içinde bulunduğu psikolojik ve sosyolojik durum, kendilik nesnelere benliğin hizmetinde kullanılan nesnelere (kişiler) olarak tanımlamıştır. Yani kendilik nesnesi kişinin kendini sınamasını, destek görmesini, kendini aynada görmesini sağlayan kişi ve şeylerdir.

Kohut'a göre kendilik nesnesi olan anne, baba, öğretmen gibi kişiler çocuğun varlığından duydukları memnuniyeti ona yansıtarak (aynalama) çocuğun öz saygı ve özgüveninin gelişimine ve bu alanlardaki sağlamlığına destek sağlamaktadır (Ottekin, 2009). Buna göre çocuğun öz saygı ve özgüven gelişiminde, çocuğun hayatında bir kendilik nesnesi olan öğretmen ve diğer öğrenciler ile olan iletişimi ve ilişkisi önemli bir yere sahip olacaktır.

2.3. Yeterlik Kavramı

Yeterlik kelimesi Türk Dil Kurumu'nun açıklamasına göre yeterli olma durumu, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi ve ehliyet, görevini yerine getirme gücü olarak tanımlanmıştır (TDK Sözlüğü, 2005). Yani yeterlik kavramı bireylerin herhangi bir konuda yetkin ve yeterli olma durumu, bir işi yapabilmek için gerekli ve yeterli bilgi ve beceriye sahip olması olarak tanımlanabilecek bir kavramdır. Yeterlik ölçülebilir bir bilgi, beceri ve tutum kümesidir (Lucia ve Lepsinger, 1999). Bandura'ya göre (1977) kişilerin yeterlik beklentilerinin dört ana kaynağı vardır. Bunlar kişilerin kendi deneyimleri, başkalarının deneyimlerine dair gözlemleri, başkalarının anlatımlarından kavradıkları ve psikolojik durumlarıdır (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008).

Yeterliğe dair ilk çalışmalar Rotter'ın sosyal öğrenme kuramına dayandırılarak öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğretmenler; motivasyonu düşük öğrencilerin yeterlik düzeylerini öğrencilerin içsel motivasyonlarına bağlar ve kendi etkilerini dışarda bırakır. Ancak yapılan çalışmalar öğrenebileceğine inandıkları ve bunu hissettirdikleri öğrencilerin öğrenim faaliyetlerinin güçlendiğini gösterir (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998).

Tek başına bir işte yeterli olmak, elde yeterli olduğuna dair somut veriler olsa da, öz yeterlik algısının yüksek olmasını sağlayamayacaktır. Bireyin kendini ne düzeyde yeterli gördüğü ve algıladığı bu noktada önem kazanmakta ve öz yeterlik kavramını yeterlik kavramından ayırmada yardımcı olmaktadır. Bir görevi, ödevi, sorumluluğu doğru ve başarılı bir şekilde yerine getirebilen bireylere ilgili konuda yeterlik sahibi demek mümkündür; ancak öz yeterlik inançları ve algılarıyla ilgili bir çıkarımda

bulunmak mümkün değildir. Bunun için yeterlik kavramından ayrı bir kavram olarak değerlendirilen öz yeterlik kavramını ele alınması ve doğru bir şekilde yorumlanması gerekmektedir.

2.4. Öz Yeterlik Kavramı ve Öz Yeterlik İnancı

Bandura (1997) öz yeterlilik kavramını kişinin bir ödevi yerine getirebilme konusundaki potansiyeline olan inancı şeklinde tanımlamıştır. Bu inanç bireylerin bir görevi yerine getirmek için harcadığı çaba ile ilişkilidir. Bu çabanın artması ve sonucun olumsuz olması öz yeterlilik inancını olumsuz yönde etkileyen bir faktördür (Usher ve Pajares, 2008). Öz yeterlik kavramı; sosyal öğrenme kuramında, kişilerin kendilerini yeterli gördükleri eylemleri başarma olasılıklarının daha yüksek olduğu fikrini açıklayan bir kavram olarak kullanılmaktadır (Arseven, 2016). Burada dikkat çekici olan kişinin bir işi yapabilme potansiyelinin gerçek bilgisi ile kişinin bu konudaki inancının aynı olmayabileceğidir. Kişinin gerekli potansiyele sahip olduğu halde buna inanmıyor veya tam tersi gerekli potansiyele sahip olmadığı halde olduğuna inanıyor olması mümkündür. Bandura'ya (1997) göre öz yeterlilik inancı yüksek olan kişilerin en belirgin özelliği başarısızlıkla sonuçlanan durumlar karşısında çabuk pes etmemeleri ve yılmazlıklarıdır.

Kişinin birçok davranışı ve hedefleri kendi kapasitesine dair değerlendirmesi ve öz yeterlik algısından etkilenmektedir. Algılanan öz yeterlik düzeyi ne kadar artarsa kişinin hedeflerinin zorluk derecesi ve bu hedeflere bağlılığı da o oranda artar (Bandura, 1993). Bu bilgi doğrultusunda algılanan öz yeterlik düzeyi düşük bireylerin bir hedefe bağlanma ve o hedef uğrunda çalışma düzeylerinin de düşük olacağı söylenebilir. Sonuç olarak akademik başarı/başarısızlığın öz yeterlik ile doğrudan ilişkili olacağı ifade edilebilir. Başarıların algılanan öz yeterlik düzeyini artırdığı tekrarlayan başarısızlıklarına düşürdüğü göz önüne alındığında bu durum bir kısır döngü halinde devam edecektir.

Öz yeterliğin davranış açısından önem arz eden üç boyutu vardır:

1. Yeterliğe dair beklentinin yüksekliği
2. Yeterlik beklentisinin gücü (beklentinin güçlü olması olumsuz sonuçlara rağmen çabanın devam edeceğine, zayıf olması ise olumsuz sonuçların yeterlik algısını kolayca düşüreceğine işarettir.)

3. Genellik (bazı durumlarda öz yeterlik algısı tek boyutludur yani yalnızca bir konuyla sınırlıdır. Bazı durumlarda ise hayatın geneline yayılmış durumdadır.) (Köksal, 2008).

Bilişsel gelişimde ve başarıya giden yolda öz yeterlik inancını etkileyen üç ana kaynak vardır. Bunlar öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme ve konuya hakimiyet konusundaki inançları, öğretmenlerin kendi etkililiklerine dair öz yeterlik inançları ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerine yönelik motivasyon ve desteği (Bandura, 2006). Bandura'nın bu konudaki görüşü de göz önüne alındığında öğretmenlerin öğrencilere olan dönütlerinin öğrencilerin öz yeterliğini belirlemekte önemli bir etken olacağı söylenebilir.

2.5. Öz Yeterlik İnancının Önemi

Öz yeterlik inancı yeterlikten farklı olarak kişinin bir görevi yerine getirebilecek yeterliğe sahip olmasını değil, bu yeterliğe dair inancını ifade etmektedir. Bu inancın düşük olması, kişinin kendi yeterliğine dair kuşkularının bulunması var olan ciddi bir yeteneği bile kullanılamaz hale getirebilecek kadar önemli bir role sahiptir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Dolayısıyla kişinin özellikle de küçük yaşlardan itibaren girişimlerinin desteklenmesi, olumlu dönütlerle kendine ve kendi yeteneklerine, yeterliğine olan inancının yüksek olması için önem arz etmektedir. Bandura'ya göre bireyin yeterliğine dair düşünceleri davranışlarını, motivasyonunu ve nihayetinde de başarı veya başarısızlığını belirlemekte çok ciddi bir etkendir (Henson, 2001). Öz yeterlik algısı yüksek olan kişilerin akademik başarılarının düşük olanlara göre daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Zimmerman, 1995; Akengin, Yıldırım, İbrahimoglu ve Arslan, 2014).

Öz yeterlik inancı kişilerin bireysel olarak kendi potansiyellerine olan inançları şeklinde ortaya çıkabileceği gibi aynı zamanda kolektif bir inanç olarak da ortaya çıkabilir. Yani yalnızca kişilerin değil belirli bir grubun da yeterlik inancı söz konusu olabilir (Kurt, 2012). Okul gibi sosyal ve kolektif ortamlarda yeterlik inancının kişilerin yalnızca şahsi deneyimlerinden değil dolaylı deneyimlerden de etkilenmesi mümkündür. Örneğin okuldaki çoğu öğrencinin matematik dersinde başarısız olduğunu gören ve dolaylı olarak matematik dersinde başarısızlığı deneyimlemiş olan bir öğrencinin matematik dersine yönelik öz yeterlik inancının düşmesi de olasıdır.

Korkmaz (2002) öz yeterlik algısı yüksek ve düşük olan bireylerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (akt. Akar, 2008);

Öz Yeterlik Algısı Yüksek Olan Bireyler	Öz Yeterlik Algısı Düşük Olan Bireyler
<ul style="list-style-type: none">• Karmaşık olaylarla baş etme• Problem çözebilme• Başarmaya yönelik özgüven• Daha yüksek akademik başarı• Daha yüksek mesleki başarı• Çalışmalarında sebat etme	<ul style="list-style-type: none">• Karmaşık olaylarla baş edememe• Çaresizlik ve üzgünlük• Özgüvensizlik• Başarısızlık durumunda pes etme• Çabasızlık• Sabırsızlık

İnançlar tutumların ve dolayısıyla kişinin genel olarak davranış kalıplarının belirlenmesinde etkili olduğundan öz yeterlik inancının insanın davranışlarında belirleyici olduğunu söylemek mümkündür (Morgül, Seçken ve Yücel, 2016). Bir insan yetiştirmenin hayli zor olduğu günümüz şartlarında daha başarılı ve daha olumlu tutum ve davranışlara sahip bireylerin yetişmesi açısından öz yeterlik inancının önemini bilmek, buna göre küçük yaştan itibaren çocuklara yeterlik algısını zedeleyecek dönütler vermemek doğru olacaktır.

2.6. Öz Yeterlik İnancı Kaynakları

Öz yeterlik tam bir yeteneğin, yeterliğin değil kişinin kendi kaynaklarına duyduğu inancın karşılığı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve İlhan, 2010). Yani öz yeterlik inancı kavramı öz yeterlik kavramından farklı olarak bireyin ilgili konuda gerçekten yeterli olmasını değil, kendini ne düzeyde yeterli hissettiğiyle ilgili subjektif değerlendirmesini ifade etmektedir. Bu inanç ve değerlendirme çeşitli kaynaklardan beslenerek bireyin zihninde olumlu veya olumsuz yönde bir şekil almaktadır. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre öz yeterlik inancını şekillendiren bir takım kaynaklar vardır. Bu kaynaklar şu şekilde sıralanmaktadır:

Performans Başarıları (Doğrudan Yaşantılar)

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre en etkili öz yeterlilik kaynağı bireyin kendi performans başarılarıdır. Bir alanda çabalarının olumlu bir sonuç verdiğini gören bireyin aynı ya da benzer alandaki görevleri yerine getirme konusunda öz yeterlilik algısı

olumlu anlamda gelişir (Joët, Usher ve Bressoux, 2011; Usher ve Pajares, 2008). Bireylerin daha önce başarı yaşantılarının olduğu konularda öz yeterlik algıları ve kendine güvenleri yüksekken, başarısızlık yaşantıları olan konularda motivasyonları ve öz yeterlik algıları daha düşük seviyededir (Güneri ve Arslan, 2018).

Dolaylı Yaşantılar (Gözlem)

Bir diğer öz yeterlik kaynağı dolaylı yaşantılardır. Birey kendi başarı/başarısızlık yaşantıları kadar etrafından gözlemediği başarı/başarısızlık yaşantılarından da etkilenir ve kendi yeterliğiyle ilgili bir çıkarımda bulunur. Örneğin bir arkadaşının zor bir akademik görevi yerine getirdiğini gören öğrenci kendinin de bu görevde başarılı olabileceği konusunda ikna olabilir ve ilgili alandaki öz yeterlik algısı ve başarılı olmaya dair inancı güçlenebilir (Joët, Usher ve Bressoux, 2011). Tersi bir örnekle, bir arkadaşının bir akademik görevi yerine getiremediğini ve başarısız olduğunu gören öğrenci kendinin de bu görevde başarısız olacağını düşünebilir ve ilgili konudaki öz yeterlik algısı ve inancı zayıflayabilir.

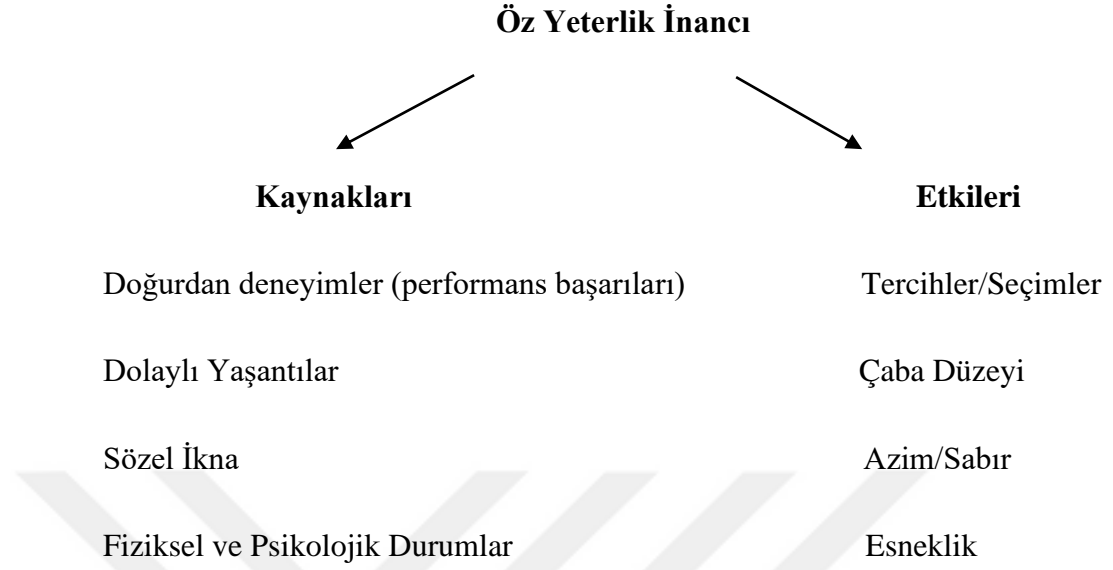
Sözel İkna

Sözel ikna üçüncü bir öz yeterlik kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle henüz kendini değerlendirme yetisine sahip olmayan öğrenciler ebeveyn, öğretmen, akran gibi diğer kişilerin destekleyici mesajları ile öz yeterlik algılarını güçlendirirler (Usher ve Pajares, 2008). Bandura (2002) bireyin içinde yer aldığı çevreden almış olduğu sözlü mesajların da öz yeterlik algısını belirlemede önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir. Yani bu destekleyici mesajlar öğrenciye, sözel yoldan yeterli olduğuna ikna olması konusunda yardımcı olur ve özellikle okul çağındaki öğrenciler için öğretmenlerden aldığı mesajlara bu noktada oldukça kritik bir anlam yükler.

Psikolojik Durum

Öz yeterliğin son kaynağı psikolojik durumdur. Sınıf ortamında korku, kaygı ve endişe yaşayan öğrenciler bu endişelerini kendi dünyalarında okuldaki beceri eksikliğinin bir kanıtı olarak değerlendirebilirler ve bu durum öz yeterlik algılarının olumsuzlaşmasına sebep olabilir (Usher ve Pajares, 2008). Bandura (2002) karamsar bir ruh halini öz yeterliği olumsuz etkileyen bir faktör olarak ele almış ve değerlendirmiştir.

Öz yeterlik inancının kaynaklarını şu şekilde şematize etmek mümkündür (Şeker,2011):



Bireylerin öz yeterlik düzeyleri farklı olduğu gibi öz yeterlik kaynakları da değişkenlik göstermektedir. Öz yeterlik şekilde de görüldüğü üzere farklı kaynaklardan beslenmektedir. Farklı öz yeterlik kaynakları da bireylere farklı yönlerde olumlu sonuçlarla etki etmektedir.

2.7. Benlik Kavramı

Sosyal bilimler alanında oldukça popüler ve önemli olan benlik kavramı üzerine yapılmış pek çok akademik çalışma ve pek çok tanım bulunmaktadır. Bu kavramını bireyin zihninde kendisiyle ilgili oluşturduğu izlenim ve şemalar olarak tanımlamak mümkündür (Aydın, 1996). Benlik sabit olmayıp dinamik, aktif ve değişebilir bir yapıdır (Markus ve Wurf, 1987). Bu yapı çevrenin etkisi, kişilerarası ilişkiler, öznel yaşantılar vb. etkenlerle kişinin zihninde daha olumlu veya daha olumsuz anlamlar kazanabilir.

Kişi benliğinin olumlu ya da olumsuz oluşuna en basit şekilde “benim en belirgin karakteristik özelliğim nedir?” sorusu ile cevap arayabilir. Hassas, zeki, arkadaş canlısı gibi cevaplar kişinin benlik algısının pozitif olduğuna dair ipucu verecektir (Rogers ve ark. 1977). Diğer yandan sabırsız, asabi, geçimsiz gibi cevaplar olumsuz bir benlik algısına işaret edecektir. Muhakkak bu cevaplar kişinin yalnızca kendi değerlendirmelerine değil, aynı zamanda etrafından aldığı dönütlere de bağlı olarak değişkenlik göstermektedir.

Benliđi hem bireyin kendine iliřkin dūřünce ve deđerlendirmelerini içeren gerçek benlik hem de ideal benlik olarak iki boyutta dūřünmek mūmkündür (Rogers, 1947). Bireyin kendine iliřkin gerçekçi deđerlendirmeleri ve kendine iliřkin gerçek dūřünceleri gerçek benlik kavramını karřılıarken, olmak istediđi kiřinin sahip olduđu yani aslında sahip olmadıđı ama olmayı hayal ettiđi benlik ise ideal benlik kavramını karřılamaktadır.

İnsan davranışı birçok farklı etkene göre değişiklik göstermektedir. Psikoloji bilimi ise bu davranış değişikliklerine sebep olan bu etkenlerin neler olduğunu uzun yıllardır araştırma gelmiştir. Rogers, Kuiper ve Kirker'e (1977) göre benlik geçmiş deneyimlerin kişisel verilerle birleşimi ile gelişir. Bu gelişmeler çevreden alınan geri bildirimlerin niteliğine göre olumlu veya olumsuz yōnde olabilir. Yani kişinin benlik algısının ve kendine yōnelik fikirlerinin olumlu veya olumsuz oluşu çevresi ile etkileşimlerinden önemli oranda etkilenmektedir.

2.8. Benlik Algısı

Thomas Szasz (2013) "bazı kişiler henūz benliklerini bulamadıklarını sōylerler. Ama benlik insanın bulduğu değil, yarattığı bir şeydir." der. İnsan benliğini bulmaz, çevreleriyle etkileşimleri sonucu benliğini zamanla inřa eder ve bu bakımdan benlik insanın yarattığı bir şeydir. Bu etkileşimlerin niteliğine bağlı olarak insan kendi benliğini olumlu veya olumsuz yōnde algılamaya ve değerlendirmeye başlar.

Son yıllarda yapılan arařtırmaların sonuçları benliđin sadece hali hazırdaki davranıřları yansıtan deđil, bu davranıřları yōnlendiren ve dūzenleyen bir yapı olduđunu gōstermektedir. Gūnūmūze dek yapılan hemen hemen tūm çalıřmalar bu dinamik yapıyı ve benliđin çevreden etkilenen ve çevreye göre řekillenen yapısını kabul eder (Markus ve Wurf, 1987).

Benlik algısını doğrudan etkileyen özellikler mizaç, sosyal evre, başat kişilik özellikleri, cinsiyet olarak gōsterilmektedir (Zembat, Koçyiğit, Yavuz ve Tunçeli, 2018). Bu araştırmada da okul yaşantıları (sosyal evre) ve cinsiyet gibi değişkenler üzerinde durulacak ve oğrencilerin benlik algıları arasında bu erevrede değerlendirmeler ve karşılaştırmalar yapılacaktır.

2.9. Olumlu Benlik Algısı

Erken ocukluk dōnemi çocuğun sosyal, bilişsel ve duygusal açıdan en hızlı gelişim gōsterdiđi dōnemler arasındadır. Bu dōnemde çocuğun kendini

değerlendirmelerinde referans aldığı, hayatındaki en önemli kişiler olan anne, baba ve öğretmeniyle olan olumlu iletişim ortamı ve olumlu geri bildirimler çocuğun benlik algısının olumlu olmasında büyük bir önem arz etmektedir (Çelik, Tuğrul ve Yalçın, 2002).

Kişinin kendine dair değerlendirmelerini içeren benlik kavramı daha önce de belirtilmiş olduğu üzere kişinin çevresi ile etkileşimi ve başarı/başarısızlık yaşantılarından önemli ölçüde etkilenmektedir. Benlik algısının olumlu gelişiminde bireyin sevgi, hoşgörü ve karşılıklı güven ilişkisi içinde olduğu ortamlarda bulunuyor olması oldukça önemlidir (Metin ve Kangal, 2012).

Humphreys (1996) olumlu benlik algısına sahip olan bireylerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- Şeffaf
- Esneyebilir
- Sosyal çevresiyle duygusal bağ kurabilen
- Eleştiriye açık
- Öz yeterlik algısı yüksek
- Çevresine duyarlı
- Özgüveni yüksek
- İletişim kurmaktan ve kendini açmaktan çekinmeyen

Tüm bunlara bakarak çocuğun kalan yaşamında kendini olumlu algılayabilmesi ve daha olumlu bir sosyal hayata sahip olabilmesinde erken çocukluğun ve bu dönemdeki iletişimlerin önemine dikkat çekmek gerekir. Bu bakımdan olumlu benlik algısı çocuğun kişilerarası ilişkilerini de düzenleyen bir etkidir. Çocuk yetiştirmede ebeveynler, eğitimciler gibi tüm paydaşların bu hususu dikkate alması önemlidir.

2.10. Benlik Saygısı

Benlik saygısı uzun yıllardır üzerinde çalışılan bir konudur ve bu kadar popüler hale gelmesindeki pek çok neden arasında en önemlisi benlik saygısının bireylerin bilişi, duyguları, motivasyonu ve davranışları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmasıdır (Baumeister, 2013). Kararımak ve Çetinkaya'nın (2016) yaptığı çalışma benlik saygısının pozitif duygular ile pozitif, negatif duygular ile ise negatif bir korelasyon içinde olduğunu ortaya koymuştur. Yani benlik saygısı yüksek olan kişilerin olumlu duygulanım

göstermeye yatkın olduğu görülmektedir. Direktör ve Nuri'nin (2017) çalışması ise benlik saygısı yüksek olan bireylerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Benlik saygısı üç temel kaynağa dayandırılmaktadır. Bunlar başkalarının saygısı, yeterlik ve kişinin bu ikisi konusundaki kendi değerlendirmesini içermektedir. Başkalarının saygısı kişinin kendi hakkında olumlu izlenim oluşturmasını sağlar (Özkan, 1994). Dolayısıyla başkasının saygısını kazanan kişi kendini yeterli hisseder ve olumlu duygulanımlar edinir. Olumlu duygulanım edinen kişi ise kendini olumlu değerlendirecek ve benlik saygısı kazanacaktır.

Sosyal bilimlerde benlik saygısı kişinin kendi kişiliğinin belirgin özelliklerine veya sahip olduğu niteliklerin toplamına değer vermesi anlamı taşımaktadır (Blascovich ve Tomaka, 1991). Kişiler benlik saygısına sahip olma düzeylerine göre yüksek ve düşük benlik saygısına sahip kişiler olarak iki grupta incelenmektedir. Düşük benlik saygısı, yeterlilik eksikliği ve değersizlik hissi ile karakterizedir. Yüksek benlik saygısı ise kendini yeterli hissetme, sosyal açıdan kabul edilebilir olma ve akademik açıdan başarılı olma ile karakterizedir (Mruk, 2006).

Benlik saygısı genel anlamda kişinin kendini olduğundan daha iyi ya da daha kötü görmeksizin kendinden memnun olması olarak tanımlanabilir (Taşgit, 2012). Yani benlik saygısı şişirilmiş bir benlik algısı değil, var olan durumuyla benliğinden hoşnut olma halidir. Benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendilerinden beklentileri de yüksek olacaktır (Dilek ve Aksoy, 2013). Kendisinden beklentisini yüksek tutan bireylerin de giriştikleri herhangi bir işte, akademik ortamda başarılı olma ihtimalleri daha yüksektir. Dolayısıyla benlik saygısı yüksek olan bireylerin öz yeterlik algıları ve düzeylerinin de yüksek olması kaçınılmazdır. Kernis (2006) de benlik saygısını özgüven ve öz yeterlik terimleri ile birlikte anmakta ve genel olarak benlik saygısı yüksek olan kişilerin özgüven ve öz yeterlik algılarının da yüksek olduğunu belirtmektedir.

Yapılan araştırmalarda benlik saygısının yaşam doyumunun en güçlü yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Diener ve Diener, 2009). Dolayısıyla özellikle yaşamın ilk dönemlerinde bireyin benlik saygısının gelişmesi ve bu yönde etkileşimler içinde bulunması önem kazanmaktadır. Diğer yandan benlik saygısı bireyin kendine karşı tavrı

ve kendini yeterli algılama derecesi olarak değerlendirilmekte ve bu bakımdan öz yeterlik kavramı ile de iç içe geçmektedir (Baybek ve Yavuz, 2011).

2.11. İlgili Yayın ve Araştırmalar

2.11.1. 4+4+4 Eğitim Sistemi ile İlgili Araştırmalar

Gündüz ve Çalışkan (2013) çalışmalarında 60 – 66 aylık öğrencilerin okuma yazma becerilerinin 72 – 84 aylık öğrencilere göre daha düşük olduğu ve kas gelişimlerinin daha yetersiz olduğunu açıklamışlardır. Ayrıca bu gruptaki öğrencilerin yavaş öğrenme, çabuk yorulma, kurallara uymada güçlük çekme gibi olumsuzlukları daha fazla yaşadıkları sonucuna varmışlardır. Bu bakımdan okula 60 – 66 ay aralığında başlamış olan öğrencilerin dezavantajlı olduğu kanısını desteklemişlerdir.

Gündüz ve Özarslan'ın (2017) çalışmaları da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Çalışma sonuçlarına göre okula başlama yaşı düştükçe okula ve derse ilgisiz olma, çabuk yorulma, öğretmenden sürekli yardım bekleme gibi olumsuz durumların arttığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yine bu çalışma okula 60 - 66 ay aralığında başlayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre dezavantajlı durumda olduğu kanısını güçlendirmektedir.

Uzun ve Alat'ın (2014) 20 birinci sınıf öğretmenin görüşlerini alarak gerçekleştirdiği nitel çalışmada öğretmenlerin 4+4+4 eğitim sistemine geçişte ciddi anlamda sorun yaşadıklarını, bu sorunların öğretmen, program ve öğrencilerin hazır bulunuşluğu kaynaklı olduğunu açtığı başlıklarla ortaya koymaktadır. Çalışmada Uzun'un Öğretmen 2 rumuzu ile çalışmasına aldığı katılımcı, "psikolojik olarak 60 aylıkların algılama düzeyi çok düşük. 60, 62, 64 aylıkların algılama ve akılda tutma ile ilgili problemleri var." sözleri ile, Öğretmen 13 rumuzlu katılımcı ise "yaşça büyük olanlara kalem tutmayı bir günde öğrettiysem küçük olanlara bir haftada öğrettim. Okula uyumları diğerlerine göre zor oldu." sözleri ile yeni sistemde yaşadıkları zorluklara ve yaş farkının getirdiği ciddi farka değinmektedir.

Memişoğlu ve İsmetoğlu (2013) dokuz okul yöneticisi ile nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirdikleri bu çalışmada 4+4+4 eğitim sistemi ile gelen en önemli avantajın farklı eğitim kademelerinin farklı okullarda eğitim almaları olduğunu belirtmişlerdir. En büyük dezavantajın ise okula başlama yaşının erkene alınması ve bu durumun okula uyum, dersleri kavrama, 5. sınıfa geçildiğinde soyut öğrenmenin gerçekleşebileceği yaşa henüz gelinmemiş olması olduğu sonucuna varmışlardır.

Demir ve Ersöz (2016) 29 öğretmenin görüşleri bağlamında yaptıkları nitel araştırmada 4+4+4 eğitim sisteminin getirdiği en önemli sorunların okula erken yaşta başlamaktan kaynaklı algı ve uyum sorunları ve fiziksel gelişim yetersizliği olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma da daha önce belirtilen çalışmalarda olduğu gibi yine erken yaşta okula başlayan öğrencilerin öğretmen açısından ciddi problem oluşturduğu ve olumsuz dönütler aldığı/alacağı fikrini destekler niteliktedir.

2.11.2. Benlik Saygısı ile İlgili Araştırmalar

Alan yazın tarandığında akademik yaşantıların benlik saygısı üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmaların olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar olumlu akademik yaşantılar, algılanan öğretmen tutumunun olumlu olması ve akademik başarının benlik saygısını yükselttiğini ortaya koymuştur (Çelik, 2011; Direktör, 2017; Duru ve Balkıs, 2014). Buna göre öğrencinin ilkokul yaşantıları benlik saygısı gelişimleri açısından önem arz etmektedir.

Cevher ve Buluş (2006) 3483 ilkokula bağlı ve 1088 bağımsız anasınıfı öğrencisi ile benlik saygısı üzerine yaptıkları araştırmada annesi okur yazar ve ilkokul mezunu olan okul öncesi öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin annesi lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu, baba eğitim düzeyinde de durumun aynı olduğu sonucunu çıkarmıştır. Aynı çalışma öğretmenin kıdem yılı arttıkça öğrencilerin benlik saygısı düzeyinde de artış olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durumda, öğretmenin kıdeminin artmasının öğrenci ile iletişimine olumlu bir etkisinin olması ve bu etkinin de öğrencinin benlik saygısında bir artışa neden olması mümkün görünmektedir.

Çelik (2011) 274 kız 226 erkek olmak üzere toplam 500 5. Sınıf öğrencileri ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada algılanan öğretmen tutumları pozitif yönde arttıkça öğrencilerin benlik saygısı düzeyinde de artış olduğu sonucuna varmıştır. Yine bu çalışma da öğretmen - öğrenci ilişkisinin pozitif yönde olmasının öğrencinin benlik saygısında olumlu yönde bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Yoleri (2014) çalışma grubunu ilkokula farklı yaş gruplarında başlamış olan öğrencilerin oluşturduğu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okula 84 aylık başlayan öğrencilerin okula uyum düzeylerinin 60 - 66 aylık başlayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu çalışma

yine ilkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin dezavantajlı görünümünü destekler niteliktedir.

Okula uyum düzeyi yüksek olan öğrencilerde ise olumlu sosyal davranış ve benlik saygısının yükseldiği gözlemlenmiştir (Gülay, 2011). 36 kız 40 erkek olmak üzere 5 buçuk - 6 yaş grubu 76 öğrenci ile yapılan bu çalışmada aynı zamanda okula uyum sağlayan öğrencilerin saldırganlık ve sosyal olmayan davranışlarında düşüş olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda okula uyumun da benlik saygısı bakımından önem arz eden bir değişken olduğu belirtilebilir.

Kaya ve Akgün'ün (2016) yaptıkları çalışma da Gülay'ın çalışmasını destekler niteliktedir. Okula uyum düzeyindeki artışın benlik saygısı düzeyinde de doğru orantılı bir artışa sebep olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla okula erken yaşta başlayan öğrencilerin geç başlayanlara oranla okula uyumları, olumlu sosyal davranışları ve benlik saygılarının daha düşük olabileceği varsayılmaktadır.

Anne baba tutumları benlik saygısını etkileyen diğer bir önemli etken olarak görülmektedir. Örgün (2000) çalışmasında demokratik tutuma sahip anne babaların çocuklarının baskıcı otoriter tutuma sahip anne babaların çocuklarına göre benlik saygılarının daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Aynı çalışma öğrencilerin anne baba eğitim düzeyi ve anasınıfına gidip gitmeme durumuna göre benlik saygıları arasında manidar bir farklılık bulmamıştır.

Çakmak, Özkale, Yıldırım ve Kanadlı'nın (2018) çalışması da öğrencilerin algıladıkları demokratik anne baba tutumlarıyla benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre anne baba tutumlarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla anne baba tutumlarının da benlik saygısı düzeyini belirleyen önemli bir etken olduğu görülmektedir.

2.11.3. Öz Yeterlik İnancı ve Öz Yeterlik İnancı Kaynakları ile İlgili Araştırmalar

Telef ve Karaca (2011) yaptıkları çalışmada akademik başarı arttıkça kişilerin öz yeterlik düzeylerinde ve benlik saygılarında artış olduğu sonucuna varmıştır. Aynı çalışma, öz yeterlik algısı düzeyindeki artışın olumsuz benlik algısı düzeyinde de anlamlı bir düşüşe neden olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu bakımdan benlik algısı ve öz

yeterliğin aynı anda yükselip düşebileceği, aynı yordayıcılardan etkilenebileceği düşünülebilir.

Doğan ve Barış (2010) çalışmalarında matematik dersine yönelik öz yeterlik algısı arttıkça matematik başarılarının da arttığı sonucuna varmışlardır. Bu çalışmalara bakarak kişilerin bir konuda öz yeterlik algısı düzeyleri arttıkça o konudaki başarıları ve başarıları arttıkça da öz yeterlik algısı düzeylerinin arttığı sonucuna varmak mümkündür. Yani öz yeterlik algısı ve başarının kendi içinde birbirini açıklayan sonsuz bir döngü içinde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Koç ve Arslan'ın (2017) çalışmaları ortaokul öğrencilerinde öz yeterliğin anne eğitim durumuna göre karşılaştırılması sonucunda annesi ilkököl ve ortaokul mezunu olanlara göre üniversite mezunu olanlar lehine olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yani anne eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri de daha yüksektir. Diğer yandan ergenlik dönemine geçiş hasebiyle 12 yaş itibari ile öz yeterlik algısında belirgin bir düşüş olduğu gözlenmiştir.

Akar (2008) öğrencilerin okuma yazmaya yönelik becerilerinin öz yeterlik algısı düzeyine bağlı olarak arttığı sonucuna varmıştır. Öz yeterliği yüksek olan ve kendi becerilerine güvenen öğrenciler herhangi dışsal bir motivasyona fazla gerek duymaksızın okuma yazmaya kolaylıkla geçebilmektedir. Yani diyebiliriz ki öz yeterliği yüksek olan kişilerin dışsal bir motivasyona ve desteğe de ihtiyacı azdır, çünkü başarabileceğine dair gerekli ve yeterli içsel motivasyona sahiplerdir.

Yurt (2014) 350 ortaokul öğrencisi ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının matematik ders başarısını yordama durumu araştırılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre kişisel yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum faktörleri matematik başarısının %59'unu açıklamaktadır.

Arslan'ın (2012) çalışması öğrencilerin psikolojik durumlarının ve dolaylı yaşantıların öz yeterlik algılarını en çok etkileyen faktörler olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuca göre psikolojik durum açısından olumlu yapıda olan ve başkalarının olumlu yaşantılarına tanık olan bireylerin öz yeterlik algıları yüksek olmaktadır.

Arslan (2013) 984 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında öz yeterlik inancı kaynaklarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin doğrudan yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumlarının öz yeterlik inancını yordadığı görülmüştür. Ayrıca doğrudan yaşantıların tüm sınıf seviyelerinde öz yeterlik inancı yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur.

2.11.4. Öz Yeterlik ve Benlik Saygısı ile İlgili Yurtdışı Yayın ve Araştırmalar

Meece, Wigfield ve Eccles (1990) “Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents’ course enrollment intentions and performance in mathematics” ismi ile yaptıkları çalışmalar geçmiş başarı ve başarısızlık yaşantılarının öğrencilerin öz yeterlik duygularını önemli derecede etkilediğini göstermiştir. Başarısızlık yaşantıları ile öz yeterlik inançları zedelenmiş olan öğrenciler okulla ilgili anksiyete geliştirirken, herhangi bir başarısızlık deneyimi olmayan öğrenciler okulla ilgili sakin duygularını korumaya devam etmektedir.

Pajares, Johnson ve Usher (2007) öğrencilerin yazma becerisine dair öz yeterlik algıları üzerine yaptığı “Sources of writing self efficacy beliefs of elementary, middle and high school students” isimli çalışmada yazmaya dair öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin yazma becerilerinin daha yüksek olduğu, ortaya çıkan kompozisyonun yararlılığını arttırdığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Diğer yandan bu çalışma kızların genel öz yeterlik ve yazmaya dair öz yeterlik algılarının erkeklere oranla daha düşük olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Çalışma grubunun lise öğrencileri olduğu göz önüne alındığında içinde bulunulan ergenlik döneminin kızlardaki bu farklılaşmaya sebep olmuş olabileceği düşünülmüş ve kaydedilmiştir.

Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivee (1991) matematikte yaklaşık aynı gelişim seviyesine sahip öğrenciler üzerinde yaptıkları “Influence of self efficacy on self regulation and performance among junior and senior high school age students” adlı araştırmaları sonucunda öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin matematik problemlerini çözebilme oranlarının önemli ölçüde arttığını ortaya koymuştur. Aynı çalışma öz yeterlik algısının gerçek becerinin bir miktar üstünde olmasının en iyi performansı sergilemek açısından en uygunu olduğunu savunmaktadır. Zarch ve Kadivar’ın (2006) “The role of mathematics self efficacy and mathematics ability in the structural model of mathematics performance” adlı çalışmaları da yine matematiğe dair

algılanan öz yeterliğin yüksek olmasının matematik performansını yükselttiği sonucunu vererek bu çalışmayı desteklemektedir.

Choi'nin (2004) "Sex role group differences in specific, academic and general self efficacy" adlı çalışması erkeklerin öz yeterlik algısı düzeylerinin kadınlarındakinden önemli ölçüde yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Çalışma aynı zamanda yalnızca erkeklerin değil erkeksi özellikleri baskın olan maskülen (eril) ve androjen grupların da, feminen (dişil) özellikleri baskın olan gruplara oranla öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğuna ve öz yeterlik ile cinsiyet arasında doğrudan önemli bir ilişki söz konusu olduğuna dikkat çekmektedir.

Ryan, Stiller ve Lynch'in (1994) "Representations of relationships to teachers, parents and friends as predictors of academic motivation and self esteem" adlı çalışmaları sonucunda öğretmen, ebeveynler ve arkadaşlar ile olan olumlu ilişkinin kişinin benlik saygısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucunu çıkarmışlardır. Araştırma sonuçları öğretmenleri, ebeveynleri ve arkadaşları ile olumlu bir ilişki içinde olan öğrencilerin benlik saygısının yüksek olduğunu belirtmektedir. Cheung ve Lau'nun (1985) okul ortamı ve ev ortamındaki olumlu ilişkilerin öğrencilerin benlik saygısında önemli bir artışa neden olduğunu gösteren "Self esteem: its relationship to the family and school, social environments among Chinese adolescents" isimli çalışmaları da bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Smith ve Sandhu (2004) son yıllarda artan okulda şiddet eğilimi üzerine yaptıkları "Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections" adlı çalışmada içinde bulunduğu ortamda kabul gördüğünü ve sosyal destek aldığını bilen kişilerin daha pozitif duygular içinde olacağı ve okul ortamında daha yüksek bir akademik performans sergileyeceği, dolayısıyla okulda daha az sorun çıkaracağı sonucuna varmışlardır. Okulda sosyal desteğin en önemli kaynaklarından olan öğretmen ve diğer öğrenciler ile pozitif bir ilişki içinde olan ve olumlu dönütler alabilen öğrencilerin daha olumlu bir benlik algısı geliştireceği ve kendine olan inancının yükseleceği ortadadır.

Lane, Lane ve Kyprianou (2004) "Self efficacy, self esteem and their impact on academic performance" çalışmalarında olumlu bir akademik başarı algısının benlik saygısı ve öz yeterlik algısı ile doğrudan ilişki içinde olduğunu, pozitif bir öğrenme ortamı ve algılanan yüksek akademik başarının yüksek benlik saygısı ve yüksek öz yeterlik algısı

ile sonuçlanacağını belirtmişle ve araştırma sonuçları ile desteklemişlerdir. Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral ve Pedro (2002) de “Self esteem and academic achievement among adolescents” adlı çalışmalarında bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Onlara göre de akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin benlik saygısı daha yüksek ve kendilerini değerlendirmeleri daha olumludur. Bu çalışma ayrıca yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin yüksek benlik saygıları dolayısıyla romantik tekliflere hayır diyebilme becerilerinin, okula verdikleri önemin daha yüksek olduğunu; okula yönelik olumsuz tutumların ve yıkıcı davranışlarınsa daha az olduğunu ortaya koymuştur.

Bowlby (1980) ve Rutter (1981) çalışmalarında çevrenin öz saygı ve olumlu benlik algısı üzerinde önemli bir etken olduğunu göstermişler, aileden olumsuz geri dönütler alan ve çocuk için gerekli ve yeterli ilgiyi göremeyen çocukların öz saygılarının ve benlik algılarının ciddi şekilde yara aldığı ve olumsuzla evrildiğini ortaya koymuşlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma sürecinde kullanılması planlanan araştırmanın deseni, araştırma grubu, bulguların elde edilmesi amacıyla kullanılacak olan ölçme araçları ve bu verilerin analizi bilgilerine yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı 4+4+4 eğitim sistemine geçiş sonrası ilkokula 60-66, 66-72 ve 72-84 ay aralığında kaydedilmiş olan ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik kaynakları ve benlik saygısı değişkenleri bakımından farklılık gösterip göstermediği noktasında karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubu, evrenin üç ayrı kesitinden seçilmiş ve veriler, her üç gruptan tek seferde toplanmıştır. Veri toplamada kesitsel desen kullanılmıştır. Bu desen, evrenin belirli bir kesiti alınarak bir konu hakkında genel görünümü belirlemede fayda sağlamaktadır (Kumar, 2011).

Araştırmada bağımlı değişkenler öz yeterlik inancı kaynakları (ÖYİK) ve benlik saygısı (BS); bağımsız değişkenler ise cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu, anne - baba eğitim düzeyi ve ilkokula başlanan yaş aralığıdır. Çalışmanın bulgular kısmında bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konmaya çalışılmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın araştırma grubu 4+4+4 eğitim sistemine geçiş sonrası ilkokula kaydı yapılmış olan ve artık kendilerini doğru ve sağlıklı şekilde ifade edebilecekleri bir dönemde buldukları kabul edilen ortaokul öğrencilerinden uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Uygun örnekleme araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği ve araştırmanın amacına uygun bir örneklemin seçilmesidir (Başaran,2017). Araştırma grubu 278'i kız 215'i erkek olmak üzere toplam 493 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Bunların 91'i ilkokula 60-66 ay, 158'i 67-72 ay, 244'ü 73-84 ay aralığında başlamıştır. Katılımcıların 151'i beşinci, 126'sı altıncı ve 216'sı de yedinci sınıfa devam etmektedir. Daha doğru veriler elde edilebilmesi açısından her üç grubun (okula 60-66, 66-72 ve 72-84 ay aralığında başlayan gruplar) mümkün olduğunca birbirine yakın sayıda kişi barındırmasına dikkat edilmiştir. Araştırma grubu Malatya İli Battalgazi ve Yeşilyurt

ilçelerinden kolay ulaşılabilirliğine göre belirlenen ortaokullar arasından rastgele seçilmiştir.

Toplanan verilerde kayıp değer tespit edilmemiş olup, normallik testinde çıkan uç veriler sebebiyle 20 veri çıkarılarak toplanan 513 veri 493'e düşürülmüştür. Araştırma grubuna dair temel veriler tabloda detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırma Grubuna Dair Frekans ve Yüzde Bilgileri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	278	%56.4
Erkek	215	%43.6
Sınıf Düzeyi		
5. Sınıf	151	%30.6
6. Sınıf	126	%25.6
7. Sınıf	216	%43.8
Doğum Tarih Aralığı		
60-66 ay	91	%18.5
67-72 ay	158	%32.0
73-84 ay	244	%49.5
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu		
Aldı	359	%72.8
Almadı	134	%27.2
Toplam	493	%100

Tabloda görüldüğü üzere çalışma grubunun %56,4'ünü kızlar, %43,6'sını erkekler oluşturmaktadır. Beşinci Sınıflar grubun %30,6'sı, altıncı sınıflar %25,6'sı ve yedinci sınıflar %43,8'idir. 4+4+4 eğitim sistemine geçiş sonrası ortaokula başlayan ilk grup 7. sınıflar olduğu ve 8. sınıf öğrencileri araştırma verilerinin toplandığı süreçte 4+4+4 eğitim sistemi gelmeden önce okula başlamış oldukları için araştırma grubunda yer almamaktadır. Katılımcıların %18,5'i ilkokula 60-66 ay aralığında, %32'si 67-72 ay

aralığında, %49,5'i ise 73-84 ay aralığında başlamıştır. Okul öncesi eğitim alma durumuna bakıldığında katılımcıların %72,8'i okul öncesi eğitim almış, %27,2'si ise almamıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının belirlenmesi amacıyla Öz Yeterliğin Kaynağı Ölçeği, benlik saygısı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ise Coopersmith Özsaygı Envanteri kullanılmıştır. Verilerin toplanması Malatya Valiliği ve Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan gerekli izinlerin ardından gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar gönüllü olarak ölçekleri doldurmuştur. Her bir sınıftan bir ders saati süresinde (40 dakika içinde), ortalama 30 katılımcıdan veri toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum tarihi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve okul öncesi eğitim alma durumu kişisel bilgi formunda yer alan sorularla belirlenmiştir. Katılımcıların ilkokula başladığı yaş aralığı; araştırmacı tarafından kişisel bilgi formunda yer alan doğum tarihinin yıl ve ayının, sınıf düzeyine göre ilkokula başladığı yıl ve aydan çıkarılarak bulunması ile elde edilmiştir. Bağımlı değişkenler olan benlik saygısı ve öz yeterliğin kaynağına dair bilgiler ise Coopersmith Öz Saygı Envanteri ve Öz Yeterliğin Kaynağı Ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Aşağıda, araştırmada kullanılan bu ölçeklerin psikometrik özellikleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum tarihi, anne ve baba eğitim düzeyi, okulöncesi eğitim alma durumu bilgilerinin öğrenilmesini amaçlayan kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin elde edilmesinde hazırlanan bu kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır.

3.4.2. Coopersmith Özsaygı Envanteri

Coopersmith Özsaygı Envanteri Coopersmith (1967) tarafından geliştirilmiş ve Özoğul (1988) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formu 58 maddeden oluşmaktadır ve bunların 8'i dolgu maddelerdir. Maddelere verilen

evet cevabı 1, hayır cevabı 0 olarak puanlanmakta ve dolgu maddeler puanlanmamaktadır. Böylece ölçekten alınan en yüksek puan 50, en düşük puan 0'dır.

Coopersmith (1967) ölçeğin güvenilirlik katsayısını kızlar için .91, erkekler için .80 olarak hesaplamıştır. Kimball (1977) ise iç tutarlık katsayılarını 4. sınıf öğrencileri için .92, 7. sınıf öğrencileri için .89 olarak hesaplamıştır (akt. Mutlu, 2014). Ölçeğin Güçray (1989) tarafından gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında ise test - tekrar test güvenilirliği .70, iç tutarlık katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur. Güçray (1993) ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını tekrar etmiş, ölçeğin Piers - Harris Öz Kavramı ölçeği ile arasındaki korelasyon katsayısını .72 olarak hesaplamıştır. Pişkin (1996) ise ölçeğin güvenilirlik çalışmasını lise öğrencileri üzerinde yürütmüş ve ölçeğin KR20 değerini .81 olarak hesaplamıştır.

Ölçeğin Turan ve Tufan (1987) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan kısa bir formu mevcuttur ve çalışma grubunun gelişim düzeyi göz önünde bulundurularak bu çalışmada kısa formun kullanılması uygun görülmüştür. Bu kısa form 25 maddeden oluşmakta ve her bir madde evet, hayır şeklinde puanlanmaktadır. Maddelere verilen evet cevabı 1, hayır cevabı 0 olarak puanlanmaktadır ölçekten alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan 0'dır. Ölçekten alınan yüksek puan benlik saygısı düzeyinin yüksekliğini, düşük puan ise benlik saygısı düzeyinin düşüklüğünü ifade etmektedir. Ölçeğin kısa formunda alfa tutarlılık kat sayısı .62, test tekrar test yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise ilk ölçümde .65, ertesi yıl yapılan ikinci ölçümde ise .76 olarak hesaplanmıştır (Turan ve Tufan, 1987). Coopersmith Özsaygı Envanterinin ölçüm güvenilirliğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Cronbach Alfa uygulanmıştır. Cronbach Alfa değeri .77 olarak hesaplanmıştır.

3.4.3. Öz Yeterliğin Kaynağı Ölçeği

Öz Yeterliğin Kaynağı Ölçeği Arslan (2012) tarafından geliştirilmiş olup 12 madde 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumdur. Her bir soru tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum şeklinde 5'li likert tipinde puanlanmaktadır. Ölçeğin puanlanmasında her bir maddeye tamamen katılıyorum cevabı için 5, katılıyorum için 4, kararsızım için 3, katılmıyorum için 2, kesinlikle katılmıyorum için 1 puan verilmektedir (Arslan, 2012).

Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO ve Bartlett'in küresellik testinden faydalanılmış KMO testi .81 ve küresellik testi 1273.959 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler anlamlı olduğundan ölçek faktör analizi için uygun bulunmuştur (Arslan, 2012). Yapılan güvenilirlik testi sonuçlarına göre Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı ilk faktör olan performans başarıları faktörü için .70, dolaylı yaşantılar faktörünün .74 , sözel ikna faktörünün .78 ve psikolojik durum faktörünün .78 olarak hesaplanmıştır (Güneri ve Arslan, 2018). Yani ölçeğe ait her bir alt ölçek yeterli düzeyde güvenilir sonuçlar sağlamaktadır ve her bir faktör yeterli düzeyde ayırt edicidir. Ayrıca ölçeğin başında en son dönemdeki ağırlıklı başarı ortalaması bilgisini öğrenmeye yönelik açık uçlu bir madde bulunmaktadır.

Öz Yeterliğin kaynağı ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Cronbach Alfa uygulanmıştır. Sonuçta performans başarıları faktörü için Cronbach Alfa değeri .58, dolaylı yaşantılar faktörü için .75, sözel ikna faktörü için .51 ve psikolojik durum faktörü için .52 olarak hesaplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın varsayımlarının sınanması, betimsel istatistiklerin yapılması, bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumunun belirlenmesi için SPSS paket 17.00 paket programı kullanılmıştır.

İkiden fazla grubun ortalamalarının karşılaştırılmasına imkan sağlayan istatistiksel teknik tek yönlü varyans analizidir. Tek yönlü varyans analizi ile grup ortalamaları kendi aralarında ikili kombinasyonlar halinde karşılaştırılabilmektedir (Tamhane, 1977). Bu araştırma ile 4+4+4 eğitim sistemine geçiş sonrası ilkokula 60-66, 66-72 ve 72-84 ay aralığında kaydedilmiş olan ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları ve benlik saygısı bakımından karşılaştırılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda üç farklı öğrenci grubunun öz yeterlik algısı ve benlik saygısı gibi nicel değişkenler açısından manidar bir farklılık gösterip göstermediği bilgisine ulaşılmak istendiğinden tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemleri olan öğrencilerin benlik saygısı ve öz yeterlik inancı kaynaklarını sınıf düzeyi ve anne baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yine ikiden fazla kategorili bağımsız değişkenler olmaları sebebiyle tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Normal dağılım gösteren iki ilişkisiz gruba ait ortalamaların farklılaşma derecesini belirlemek için ilişkisiz örneklem için t testinden faydalanmak gerekir (Heeren ve D'agostino, 1987). Bu sebeple alt problemler olan öğrencilerin benlik saygısı ve öz yeterlik inancı kaynaklarının iki kategorili değişkenler olan cinsiyete ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmasını belirlemek için ilişkisiz örneklem için t testi uygulanmıştır.

3.5.1. Kayıp Veriler

Bilimsel araştırmalarda kayıp veri ölçülmek istenen özelliğe dair herhangi bir ölçümün bulunamaması anlamını taşır (Demir, 2013). Araştırmaya dahil edilen bazı katılımcıların bazı sorulara cevap vermek istememesi veya cevap veremeyecek halde olması (soruyu anlayamaması, gözden kaçırmaması vs.) araştırmada kayıp veriler olmasına sebep olabilmektedir (Akbaş ve Tavşancıl, 2015).

Bu araştırmada yapılan kayıp veri analizi sonucu %0'dır. Yani kayıp veriye rastlanmamış ve kayıp veriye bağlı olarak herhangi bir katılımcı kaybı yaşanmamıştır. Bu aşamada sorun olmaması üzerine araştırmacı tarafından normallik analizine geçilmesine karar verilmiştir.

3.5.2. Tek Değişkenli Normallik

Parametrik testlerde bir takım varsayımlar söz konusudur ve bu varsayımlar sağlanmadığı takdirde yapılan analiz sonuçları güvenilir olmayacaktır (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Tek değişkenli normallik varsayımı da bunlardan biridir ve her bir ölçümün normal bir dağılımdan geldiği varsayımına dayanmaktadır. Bu araştırmada tek değişkenli normallik için Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmıştır. Önemlilik derecesi incelendiğinde .05'in altında olduğu ve dolayısıyla normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir. Kolmogrov-Smirnov testi normallik varsayımını sağlamadığında çarpıklık ve basıklık değerlerini incelemek gerekmektedir. Çarpıklık katsayısına bakıldığında +1, -1 aralığında olduğu görülmüştür ve bu aralık normallik varsayımını kabul etmek için uygundur. Benlik saygısı (BS), psikolojik durum (PDU), dolaylı yaşantılar (DOY), performans başarıları (PB) ve sözel ikna (Sİ) için hesaplanan Kolmogrov-Smirnov testi ve çarpıklık / basıklık katsayıları tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Normallik Testi Kolmogrov-Smirnov ve Çarpıklık Basıklık Değerleri

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov	Çarpıklık	Basıklık
-------------	--------------------	-----------	----------

BS	.104	.000	-.221	-.363
PDU	.173	.000	1.272	1.486
DOY	.142	.000	-.616	-.560
PB	.209	.000	-1.724	3.650
Sİ	.226	.000	-1.688	3.140

Normallik varsayımının sağlanabilmesi için çarpıklık ve basıklık kat sayılarının standart hatalarına bölünmesi ve bu hesabın çarpıklık katsayısı için +1/-1; basıklık katsayısı için +2/-2 aralığında bir değerde olması gereklidir (Howitt ve Cramer, 2011). Tabloda görüldüğü üzere tüm değişkenlerin çarpıklık (+1,-1) değerlerinin normale yakın ancak basıklık (+2,-2) katsayılarının normal sayılabilecek aralığın üzerinde olduğu belirlenmiştir.

3.5.3. Uç Değer

Bir bilimsel araştırmanın analiz sürecine başlanmadan önce sağlanması gereken bir takım koşullar vardır. Öncelikle kayıp veri olup olmadığı kontrol edilir. Kayıp veri yok ise normallik testi yapılır. Normallik testinde bir sorun yok ise bundan sonra analiz aşamasına geçilebilir. Ancak normallik varsayımı sağlanmıyor ise uç değer olduğundan şüphelenilir ve bu uç değerlerin analiz dışı bırakılması gerekir. Tabachnick ve Fidell (1996) uç değeri çalışma grubundaki bazı katılımcıların diğerlerinden tamamen farklılaşmış olması olarak açıklamıştır.

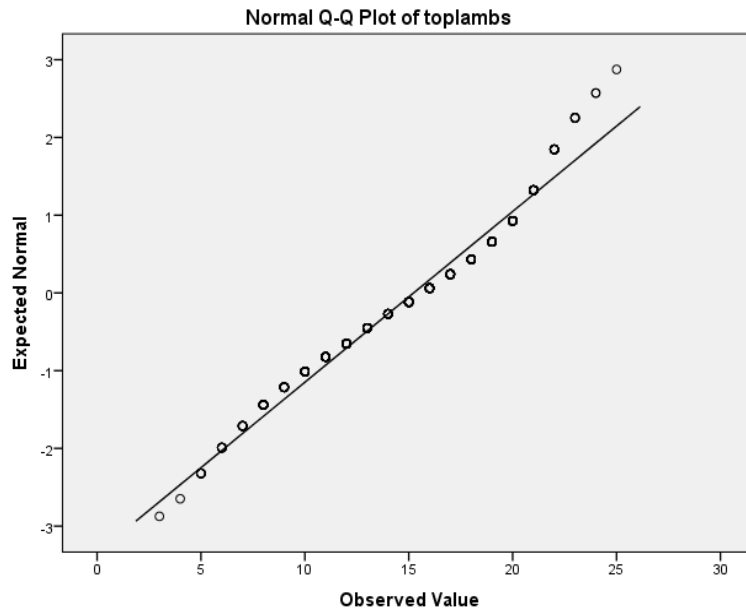
Bu çalışmada da normallik varsayımının sağlanmaması üzerine veriler öncelikle standart Z puanına dönüştürülmüş, bu veriler içinde Z puanı -3/+3 aralığının dışında kalmış olanlar silinerek araştırmanın dışında bırakılmıştır. Toplanan 513 veriden 20'si normal aralığı aşmış olduğundan çalışmadan çıkarılmış ve veri sayısı 493'e düşürülmüştür.

Tablo 5. Uç Değerler Çıkarıldıktan Sonra Yeniden Hesaplanan Kolmogorov-Smirnov ve Çarpıklık Basıklık Değerleri

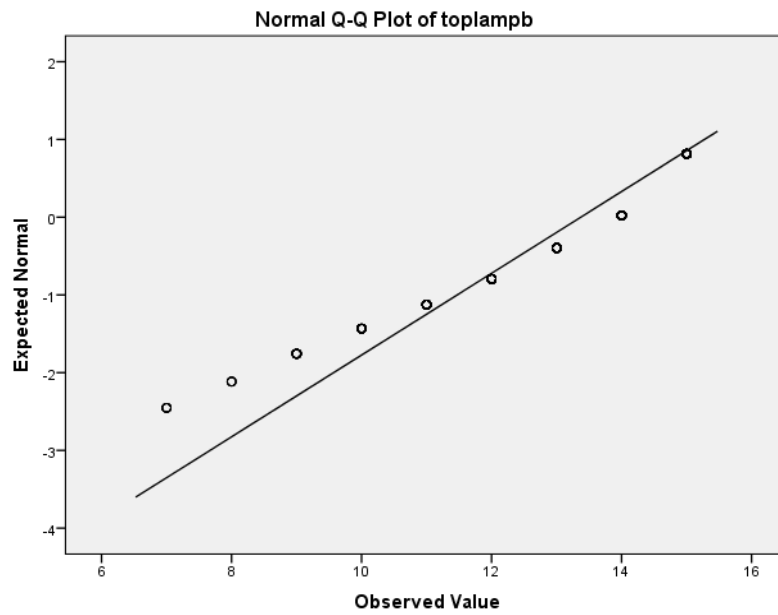
Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov	Çarpıklık	Basıklık
BS	.100	.000	-.320
PDU	.169	.000	-.986
DOY	.138	.000	-.646
PB	.218	.000	-1.210
Sİ	.226	.000	-1.185

Z puanları normal aralığı aşan verilerin veri setinden çıkarılmasından sonra normallik testi yeniden yapılmış ve çarpıklık ve basıklık kat sayıları normal kabul edilen

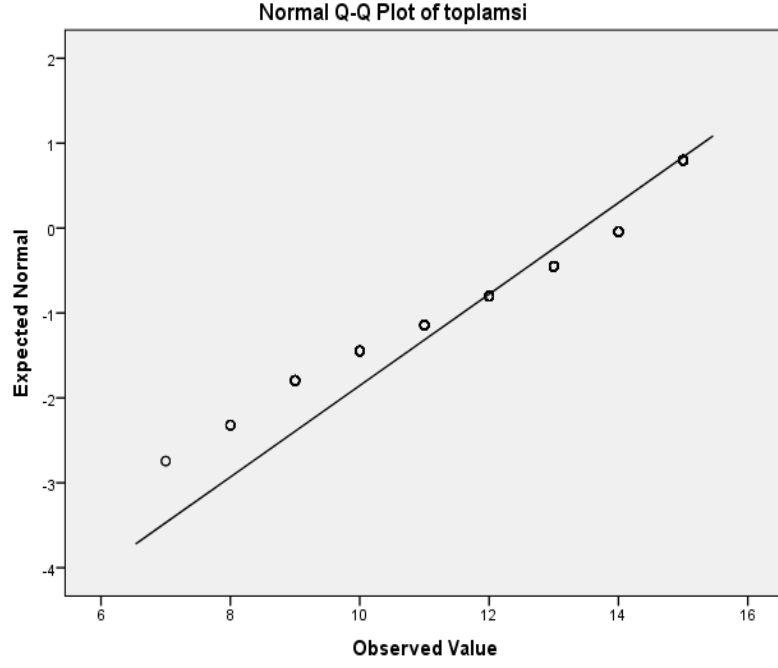
aralığa düşmüştür. Saçılım diyagramları (normal Q-Q grafiği) da normal dağılımdan sapmanın azaldığını göstermektedir.



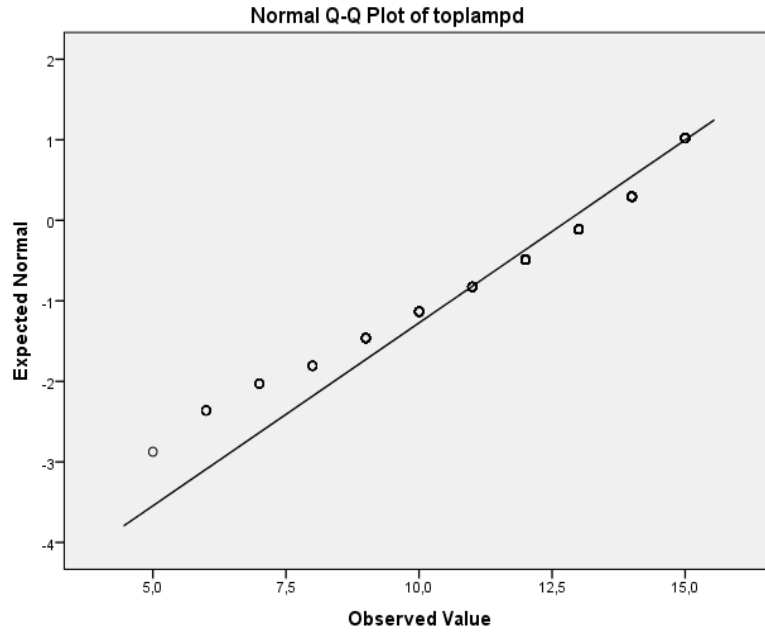
Şekil 1. Benlik Saygısı Normal Q-Q Grafiği



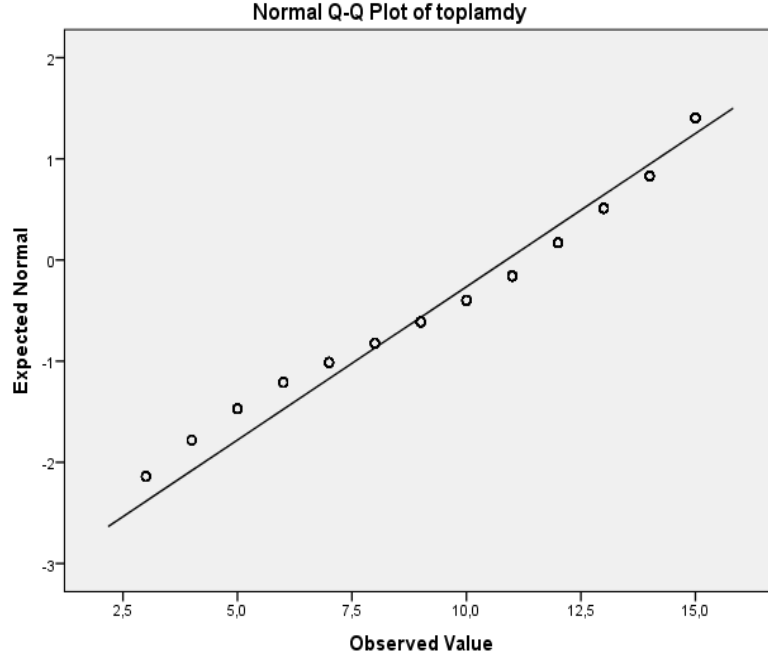
Şekil 2. Performans Başarıları Normal Q-Q Grafiği



Şekil 3. Sözel İkna Normal Q-Q Grafiği



Şekil 4. Psikolojik Durum Normal Q-Q Grafiği



Şekil 5. Dolaylı Yaşantılar Normal Q-Q Grafiği

Bu aşamadan sonra verilerin analizine engel olabilecek herhangi bir durum kalmadığı sonucuna varılmış ve araştırmanın veri analizi safhasına geçilmesi uygun görülmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde şu ana kadar araştırma grubundan toplanmış ve normallik varsayımını sağladığı belirlenmiş olan verilerin uygun istatistiksel analizleri yapılarak elde edilen sonuçlar ilgili alan yazında bulunan veriler ışığında incelenmiştir.

4.1. Bulgular

Araştırmanın bu kısmında elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda sıralı olarak başlıklar halinde incelenecek ve tablolar yardımı ile gösterilmektedir. Öncelikle araştırmanın problem cümlesi “ilkokula 60 - 66, 67 - 72, 73 - 84 ay aralığında kaydedilmiş olan ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri farklılık göstermekte midir?” ve “ilkokula 60 - 66, 67 - 72, 73 - 84 ay aralığında kaydedilmiş olan ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının farklılık göstermekte midir?” olarak, araştırmanın ikinci alt problemi, “öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” ve üçüncü alt problemi “öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri anne baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

4.1.1. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Cinsiyete göre Farklaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için t Testi Bulguları

Araştırmanın ilk amacı olan öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik olarak yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Cinsiyete göre Farklaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi			
						t	Sd	p	
Öz Yeterlik	Performans	Kız	278	13.6439	1.66	.099	3.526	491	.000**
	Başarıları	Erkek	215	13.0223	2.12	.145			
	Dolaylı Yaşantılar	Kız	278	10.8381	3.41	.204	-.260	491	.795
		Erkek	215	10.9183	3.16	.215			

Sözel İkna	Kız	278	13.6475	1.69	.101	2.693	491	.007**
	Erkek	215	13.1860	2.02	.137			
Psikolojik Durum	Kız	278	13.0036	2.13	.127	2.308	491	.021*
	Erkek	215	12.5442	2.26	.154			

*p<.05 **p<.01

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları cinsiyete göre performans başarıları ($t_{(491)}=3.526$; $p<.01$), sözel ikna ($t_{(491)}=2.693$; $p<.01$) ve psikolojik durum ($t_{(491)}=2.308$; $p<.05$) alt boyutlarında manidar bir farklılık göstermekte, dolaylı yaşantılar alt boyutunda ($t_{(491)}=-.260$; $p<.05$) göstermemektedir. Ortalamalar karşılaştırıldığında kız öğrencilerin ($\bar{x}=13.6439$, $SS=1.66$) erkek öğrencilere göre ($\bar{x}=13.0223$, $SS=2.12$) performans başarıları alt boyutundan; kız öğrencilerin ($\bar{x}=13.6475$, $SS=1.69$) erkek öğrencilere göre ($\bar{x}=13.1860$, $SS=2.02$) sözel ikna alt boyutundan ve kız öğrencilerin ($\bar{x}=13.0036$, $SS=2.13$) erkek öğrencilere göre ($\bar{x}=12.5442$, $SS=2.26$) psikolojik durum alt boyutundan daha fazla etkilendiği görülmektedir.

4.1.2. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Cinsiyete göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için t Testi Bulguları

Araştırmanın amaçları arasında yer alan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi analizi sonuçları tablo 7’de detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Cinsiyete göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Benlik Saygısı	Kız	278	15.2374	4.51	.270	.034	491	.973
	Erkek	215	15.2233	4.61	.314			

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediğini ortaya koymuştur ($t_{(491)}=.034$; $p>.05$).

4.1.3. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Sınıf Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının sınıf düzeyine göre farklılaşmasını gösteren varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliği test edilmiştir. Homojenlik testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Homojenlik Testi Sonuçları

		LeveneStatistic	df1	df2	Sig.
Öz Yeterlik İnancı Kaynakları	Sınıf Düzeyi – Psikolojik Durum	2.360	2	490	.096
	Sınıf Düzeyi –Dolaylı Yaşantılar	6.425	2	490	.002**
	Sınıf Düzeyi – Performans Başarıları	.286	2	490	.751
	Sınıf Düzeyi – Sözel İkna	10.378	2	490	.000**

**p<.01

Tabloda görüldüğü üzere psikolojik durum ve performans başarıları alt boyutlarında varyanslar homojenken ($p>.05$), sözel ikna ve dolaylı yaşantılar alt boyutlarında varyanslar homojen değildir ($p<.05$).

Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları ise Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Sınıf Düzeyine göre Farklılaşmasını Gösteren ANOVA Tablosu

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Performans Başarıları	5.Sınıf	151	13.6490	1.76	G.Arası	18.461	2	9.230		
	6.Sınıf	126	13.3492	1.70	G.İçi	1760.866	490	3.594	2.569	.078
	7.Sınıf	216	13.1944	2.07	Toplam	1779.327	492			
Dolaylı Yaşantılar	5.Sınıf	151	10.4824	3.65	G. Arası	33.275	2	16.638		
	6.Sınıf	126	11.0873	3.00	G. İçi	5327.674	490	10.873	1.530	.218
	7.Sınıf	216	11.0185	3.19	Toplam	5360.949	492			
Sözel İkna	5.Sınıf	151	13.8212	1.53	G. Arası	36.481	2	18.240		
	6.Sınıf	126	13.4524	1.78	G. İçi	1661.345	490	3.390	5.380	.005**
	7.Sınıf	216	13.1806	2.05	Toplam	1697.826	492			

	5.Sınıf	151	12.8609	2.27	G. Arası	3.187	2	1.594		
Psikolojik Durum	6.Sınıf	126	12.6667	2.15	G. İçi	2380.728	490	4.859	.328	.721
	7.Sınıf	216	12.8032	2.18	Toplam	2383.915	492			

**p<.01

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin performans başarıları ($F_{(490-2)}=2.569$; $p>.05$), dolaylı yaşantılar ($F_{(490-2)}=1.530$; $p>.05$), psikolojik durum ($F_{(490-2)}=.328$; $p>.05$) alt boyutları sınıf düzeyine göre farklılık göstermezken, yalnızca sözel ikna alt boyutunda ($F_{(490-2)}=5.380$; $p<.01$) sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için sözel ikna alt boyutunda varyanslar homojen olmadığından Dunnett's C testi uygulanmış sonuçları aşağıdaki Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Sınıf Düzeyine göre Farklılaşmasının Hangi Gruplar Lehine Olduğunu Gösteren Dunnett's C Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi (i)	Sınıf Düzeyi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
5.Sınıf	6.Sınıf	.36881	.22218	.253
	7.Sınıf	.64064*	.19532	.005**
6.Sınıf	5.Sınıf	-.36881	.26596	.253
	7.Sınıf	.27183	.24709	.421
7.Sınıf	5.Sınıf	-.64064*	.23382	.005**
	6.Sınıf	-.27183	.24709	.421

**p<.01

Tabloda görüldüğü üzere 5. ve 7. sınıf öğrencilerinin sözel ikna alt boyutu puanları ($p<.05$) arasında manidar bir farklılaşma söz konusudur. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğuna bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=13.8212$, $SS=1.53$) sözel ikna puanlarının 7. sınıf öğrencilerinden ($\bar{x}=13.1806$, $SS=2.02$) yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.4. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Sınıf Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmasını gösteren varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliği test edilmiştir. Homojenlik testi sonuçları Tabloda sunulmuştur.

Tablo 11. Homojenlik Testi Sonuçları

		LeveneStatistic	df1	df2	Sig.
Benlik Saygısı	Sınıf düzeyi	.816	2	490	.443

Tabloda görüldüğü üzere varyanslar homojendir. ($p>.05$)

Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulguların elde edilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Analiz sonuçları tabloda sunulmuştur.

Tablo 12. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Sınıf Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için ANOVA Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Benlik Saygısı	5.Sınıf	151	15.5960	4.28	G.Arası	34.591	2	17.295		
	6.Sınıf	126	15.2381	4.73	G.İçi	10163.048	490	20.741	.834	.435
	7.Sınıf	216	14.9722	4.62	Toplam	10197.639	492			

Tablo 8'de verilen varyans analizi sonuçlarına göre ($F_{(490-2)}=.834$; $p>.05$) öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir.

4.1.5. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Anne - Baba Eğitim Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının anne - baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin ilişkisiz örneklem için varyans analizi yapılmadan önce

varyansların homojenliğini belirlemek üzere homojenlik testi yapılmıştır. Homojenlik testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Homojenlik Testi Sonuçları

	LeveneStatistic	df1	df2	Sig.	
Öz Yeterlik İnancı Kaynakları	Anne Eğitim Düzeyi – Psikolojik Durum	.225	5	487	.957
	Anne Eğitim Düzeyi – Dolaylı Yaşantılar	.761	5	487	.578
	Anne Eğitim Düzeyi – Performans Başarıları	1.693	5	487	.135
	Anne Eğitim Düzeyi – Sözel İkna	1.888	5	487	.095
	Baba Eğitim Düzeyi – Psikolojik Durum	.718	5	487	.610
	Baba Eğitim Düzeyi – Dolaylı Yaşantılar	1.789	5	487	.114
	Baba Eğitim Düzeyi – Performans Başarıları	1.239	5	487	.690
	Baba Eğitim Düzeyi – Sözel İkna	.602	5	487	.299

Tabloda görüldüğü üzere tüm alt boyutlar için ($p > .05$) varyanslar homojendir.

Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının anne eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumunu açıklamaya yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Anne Eğitim Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için ANOVA Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Performans Başarıları	Okula Gitmemiş	26	13.0385	1.92	G.Arası	11.226	5	2.245	.618	.686
	İlkokul	106	13.2358	1.92	G.İçi	1768.100	487	3.631		
	Ortaokul	117	13.3590	2.01	Toplam	1779.327	492			
	Lise	152	13.3816	1.79						
	Üniversite	71	13.6056	1.98						
	Lisansüstü	21	13.7143	1.64						
Dolaylı	Okula Gitmemiş	26	11.5769	2.68	G. Arası	115.388	5	16.638	2.143	.059

Yaşantılar	İlkokul	106	10.8019	3.22	G. İçi	5245.561	487	10.873		
	Ortaokul	117	11.3419	3.20	Toplam	5360.949	492			
	Lise	152	10.3026	3.31						
	Üniversite	71	10.8310	3.60						
	Lisansüstü	21	12.0000	3.27						
Sözel İkna	Okula Gitmemiş	26	12.7692	2.43	G. Arası	17.873	5	18.240		
	İlkokul	106	13.4528	1.83	G. İçi	1679.952	487	3.390	1.036	.396
	Ortaokul	117	13.3846	1.85	Toplam	1697.826	492			
	Lise	152	13.4934	1.77						
	Üniversite	71	13.5493	1.88						
	Lisansüstü	21	13.9048	1.60						
Psikolojik Durum	Okula Gitmemiş	26	12.6538	2.57	G. Arası	31.524	5	1.594		
	İlkokul	106	12.5566	2.30	G. İçi	2352.391	487	4.859	1.305	.260
	Ortaokul	117	12.8120	2.29	Toplam	2383.915	492			
	Lise	152	12.7303	2.19						
	Üniversite	71	13.3803	1.65						
	Lisansüstü	21	12.7619	2.21						

Öz yeterlik inancı kaynaklarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasını gösteren ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin performans başarıları ($F_{(487-5)}=.618$; $p>.05$), dolaylı yaşantılar ($F_{(487-5)}=2.143$; $p>.05$), sözel ikna ($F_{(487-5)}=1.036$; $p>.05$) ve psikolojik durum ($F_{(487-5)}=1.305$; $p>.05$) alt boyutlarında farklılaşma söz konusu değildir.

Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının baba eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumunu açıklamaya yönelik yapılan ANOVA sonuçları ise Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Baba Eğitim Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için ANOVA Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>

Performans Başarıları	Okula Gitmemiş	9	12.2222	2.48	G.Arası	31.999	5	6.400		
	İlkokul	44	12.8182	1.95	G.İçi	1747.227	487	3.588	1.784	.115
	Ortaokul	115	13.4696	1.72	Toplam	1779.327	492			
	Lise	175	13.4114	1.93						
	Üniversite	122	13.5574	1.98						
	Lisansüstü	28	13.1786	1.58						
Dolaylı Yaşantılar	Okula Gitmemiş	9	11.2222	2.22	G. Arası	58.010	5	11.602		
	İlkokul	44	11.5000	3.12	G. İçi	5302.939	487	10.889	1.065	.379
	Ortaokul	115	11.1391	3.10	Toplam	5360.949	492			
	Lise	175	11.1486	3.27						
	Üniversite	122	10.4098	3.59						
	Lisansüstü	28	10.5357	3.41						
Sözel İknâ	Okula Gitmemiş	9	13.4444	2.06	G. Arası	9.470	5	1.894		
	İlkokul	44	13.0909	1.86	G. İçi	1688.356	487	3.467	.546	.741
	Ortaokul	115	13.4261	1.92	Toplam	1697.826	492			
	Lise	175	13.5886	1.80						
	Üniversite	122	13.4016	1.90						
	Lisansüstü	28	13.3929	1.66						
Psikolojik Durum	Okula Gitmemiş	9	12.7778	1.85	G. Arası	34.331	5	6.866		
	İlkokul	44	12.4318	2.18	G. İçi	2349.584	487	4.825	1.473	.214
	Ortaokul	115	12.8174	2.25	Toplam	2383.915	492			
	Lise	175	12.7771	2.28						
	Üniversite	122	13.1311	2.06						
	Lisansüstü	28	12.0714	2.07						

Öz yeterlik inancı kaynaklarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasını gösteren ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin performans başarıları ($F_{(487-5)}=1.784$; $p>.05$), dolaylı yaşantılar ($F_{(487-5)}=1.065$; $p>.05$), sözel ikna ($F_{(487-5)}=.546$; $p>.05$) ve psikolojik durum ($F_{(487-5)}=1.473$; $p>.05$) alt boyutlarında farklılaşma söz konusu değildir.

4.1.6. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Anne - Baba Eğitim Düzeyine göre Farklaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin anne - baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılmadan önce homojenlik testi uygulanmıştır. Homojenlik testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Homojenlik Testi Sonuçları

		LeveneStatistic	df1	df2	Sig.
Benlik Saygısı	Anne Eğitim Düzeyi	.406	5	487	.845
	Baba Eğitim Düzeyi	.637	5	487	.672

Tabloda görüldüğü üzere anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi için ($p > .05$) varyanslar homojendir.

Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin anne - baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Anne - Baba Eğitim Düzeyine göre Farklaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için ANOVA Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Anne Eğitim Düzeyi	Okula gitmemiş	26	14.0000	4.74	G.Arası	322.014	5	64.403		
	İlkokul	106	14.4623	4.46	G.İçi	9875.625	487	20.278	3.176	.008**
	Ortaokul	117	15.5812	4.51	Toplam	10197.639	492			
	Lise	152	14.8618	4.61						
	Üniversite	71	16.5070	4.28						
	Lisansüstü	21	17.0476	4.12						
Baba Eğitim Düzeyi	Okula gitmemiş	9	15.3333	3.77	G.Arası	121.280	5	24.280		
	İlkokul	44	14.1818	4.70	G.İçi	1076.238	487	20.690	1.173	.321
	Ortaokul	115	15.0348	4.50	Toplam	10197.639	492			

Lise	175	15.2117	4.66
Üniversite	122	15.4672	4.45
Lisansüstü	28	16.7143	4.29

**p<.01

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin anne eğitim ve baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmasını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği ($F_{(487-5)}=1.173$; $p>.05$), Anne eğitim düzeyine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiğini ($F=3.176$; $p<.05$) ortaya koymaktadır. Bu farklılaşmanın hangi grup lehine olduğunu belirlemek üzere varyanslar homojen olduğundan scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçları Tablo 18’de görülebilir.

Tablo 18. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine göre Farklılaşmasının Hangi Gruplar Lehine Olduğunu Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi (i)	Anne Eğitim Düzeyi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Okula Gitmemiş	İlkokul	-.46226	.98552	.997
	Ortaokul	-1.58120	.97635	.586
	Lise	-.86184	.95570	.946
	Üniversite	-2.50704	1.03226	.148
	Lisansüstü	-3.04762	1.32121	.193
İlkokul	Okula Gitmemiş	.46226	.98552	.997
	Ortaokul	-1.11893	.60384	.433
	Lise	-.39958	.56984	.982
	Üniversite	-2.04478*	.69059	.038*
	Lisansüstü	-2.58535	1.07562	.157
Ortaokul	Okula Gitmemiş	1.58120	.97635	.586
	İlkokul	1.11893	.60384	.433

	Lise	.71935	.55383	.786
	Üniversite	-.92585	.67745	.747
	Lisansüstü	-1.46642	1.06722	.743
Lise	Okula Gitmemiş	.86184	.95570	.946
	İlkokul	.39958	.56984	.982
	Ortaokul	-.71935	.55383	.786
	Üniversite	-1.64520	.64732	.114
	Lisansüstü	-2.18578	1.04836	.297
Üniversite	Okula Gitmemiş	2.50704	1.03226	.148
	İlkokul	2.04478*	.69059	.038*
	Ortaokul	.92585	.67745	.747
	Lise	1.64520	.64732	.114
	Lisansüstü	.54058	1.11860	.997
Lisansüstü	Okula Gitmemiş	3.4762	1.32121	.193
	İlkokul	2.58535	1.07562	.157
	Ortaokul	1.46642	1.06722	.743
	Lise	2.18578	1.04836	.297
	Üniversite	.54058	1.11860	.997

*p<.05

Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre anlamlı farklılaşma yalnızca ilkokul ve üniversite mezunu annelerin çocukları arasındadır (p<.05). Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri (\bar{x} =14.4673, SS=4.28) annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerinkinden (\bar{x} =16.5070, SS=4.46) anlamlı düzeyde yüksektir.

4.1.7. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için t Testi Sonuçları

Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmasının incelendiği t testi sonuçları tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Performans	Aldı	359	13.3900	1.91	.101	.320	491	.749
	Almadı	134	13.3284	1.86	.160			
Başarıları	Aldı	359	10.7967	3.42	.180	-.888	491	.375
	Almadı	134	11.0746	2.95	.255			
Dolaylı Yaşantılar	Aldı	359	13.5404	1.77	.093	1.727	491	.086
	Almadı	134	13.1940	2.05	.177			
Sözel İkna	Aldı	359	12.9164	2.10	.111	1.758	491	.080
	Almadı	134	12.5000	2.42	.209			
Psikolojik Durum	Aldı	359	12.9164	2.10	.111	1.758	491	.080
	Almadı	134	12.5000	2.42	.209			

Tabloda gösterildiği üzere tüm alt boyutlar için ($p > .05$) öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları okul öncesi eğitim alma durumuna göre manidar bir farklılaşma göstermemektedir.

4.1.8. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için t Testi Sonuçları

Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmasını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 20’de detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 20. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p

Benlik Saygısı	Aldı	359	15.688	4.466	.235	3.693	491	.000**
	Almadı	134	14.007	4.571	.394			

**p<.01

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri okul öncesi eğitim alma durumuna göre manidar farklılık göstermektedir ($p<.05$). Ortalamalar karşılaştırıldığında okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin ($\bar{x}=15.688$, $SS=4.466$) almayanlardan ($\bar{x}=14.007$, $SS=4.571$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.9. İlkokula 60-66, 67-72 ve 73-84 Ay Aralığında Kaydedilmiş Olan Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarındaki Farklılaşmaya İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının ilkökula kaydolunan yaş aralığına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılmadan önce homojenlik testi uygulanmıştır. Homojenlik testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Homojenlik Testi Sonuçları

		LeveneStatistic	df1	df2	Sig.
Öz Yeterlik İnancı Kaynakları	İlkokula Kaydolunan Yaş Aralığı – Psikolojik Durum	4.055	2	490	.018*
	İlkokula Kaydolunan Yaş Aralığı – Dolaylı Yaşantılar	.643	2	490	.526
	İlkokula Kaydolunan Yaş Aralığı – Performans Başarıları	.770	2	490	.464
	İlkokula Kaydolunan Yaş Aralığı – Sözel İkna	.999	2	490	.369

*p<.05

Tabloda görüldüğü üzere dolaylı yaşantılar, performans başarıları ve sözel ikna alt boyutlarında ($p>.05$) varyanslar homojenken, psikolojik durum alt boyutunda varyanslar homojen değildir.

Araştırmanın amaçları arasında yer alan farklı yaş aralığında ilkökula kaydedilmiş olan ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarındaki farklılaşmayı belirlemeye ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. İlkokula Farklı Yaş Gruplarında Kaydedilmiş Olan Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarındaki Farklılaşmaya İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için ANOVA Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Perfor mans Başarı- ları	60-66 ay	91	13.1538	2.00	G.Arası	5.386	2	2.693		
	67-72 ay	158	13.4304	1.86	G.İçi	1773.941	490	3.620		
	73-84 ay	244	13.4180	1.88	Toplam	1779.327	492		.744	.476
Dolaylı Yaşantı lar	60-66 ay	91	10.8132	3.11	G.Arası	58.518	2	4.259		
	67-72 ay	158	10.7089	3.35	G.İçi	5352.432	490	10.923		
	73-84 ay	244	11.00	3.34	Toplam	5360.949	492		.390	.627
Sözel İkna	60-66 ay	91	13.0879	2.01	G.Arası	14.625	2	7.313		
	67-72 ay	158	13.4937	1.75	G.İçi	1683.200	490	3.435	2.219	.120
	73-84 ay	244	13.5492	1.85	Toplam	1697.826	492			
Psiko- lojik Durum	60-66 ay	91	12.4176	2,00	G.Arası	20.648	2	10.324		
	67-72 ay	158	12.7658	1,86	G.İçi	2363.266	490	4.823	2.141	.119
	73-84 ay	244	12.9713	1,88	Toplam	2383.915	492			

Tabloda görüldüğü üzere öz yeterlik inancı kaynaklarının ilkökula kaydolunan yaş aralığına göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öz yeterlik inancı kaynaklarının ilki olan performans başarıları alt ölçeğinde ($F=.744$; $p>.05$) anlamlı bir farklılaşma söz konusu değildir. İkinci kaynak olan dolaylı yaşantılar alt ölçeğinde ($F=.390$; $p>.05$), üçüncü kaynak olan sözel ikna alt ölçeğinde ($F=2.219$; $p>.05$) ve son kaynak olan psikolojik durum alt ölçeğinde de ($F=2.141$; $p>.05$) anlamlı bir farklılaşma söz konusu değildir. Yani öğrenciler ilkökula kaydoldukları yaş grubuna göre öz yeterlik kaynakları bakımından anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir.

4.1.10. İlkokula 60-66, 67-72 ve 73-84 Ay Aralığında Kaydedilmiş Olan Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerindeki Farklılaşmaya İlişkin İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının ilkökula kaydolunan yaş aralığına göre farklılaşmasını belirlemeye yönelik varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojenliğini gösteren tablo ise Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Homojenlik Testi Sonuçları

	LeveneStatistic	df1	df2	Sig.
Benlik Saygısı İlkokula Kaydolunan Yaş Aralığı	2.033	2	490	.132

Tabloda görüldüğü üzere varyanslar homojendir. ($p>.05$)

Araştırmanın amaçları arasında yer alan ilkökula farklı yaş gruplarında başlamış olan ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerindeki farklılaşmaya ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. İlkokula 60-66, 67-72, 73-84 Ay Aralığında Kaydedilmiş Olan Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerindeki Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için ANOVA sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	60-66 ay	91	11.2637	4.39	G.Arası	1789.909	2	894.954		
Benlik Saygısı	67-72 ay	158	15.7722	4.37	G.İçi	8407.730	490	17.159	52.158	.000**
	73-84 ay	244	16.3607	3.88	Toplam	10197.639	492			

** $p<.01$

Tabloda görüldüğü gibi benlik saygısı düzeyinin ilkökula kaydolunan yaş aralığına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre ($F=52.158$; $p<.01$) öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ilkökula kaydolukları yaş aralığına göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek üzere varyanslar homojen olduğundan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerindeki Farklılığın Hangi Yaş Grubu Lehine Olduğunu Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

İlkokula Kaydolunan Yaş Aralığı (i)	İlkokula Kaydolunan Yaş Aralığı (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
60-66 Ay	67-72 Ay	-4.50842	.54512	.000**
	73-84 Ay	-5.09692	.50880	.000**
67-72 Ay	60-66 Ay	4.50842	.54512	.000**
	73-84 Ay	-.58850	.42299	.346
73-84 Ay	60-66 Ay	5.09692	.50880	.000**
	67-72 Ay	.58850	.42299	.346

**p<01

Yapılan scheffe testi sonuçlarına göre bu farklılaşmanın ilkokula 67-72 ay aralığında kaydolan öğrenciler ile 73-84 ay aralığında kaydolan öğrenciler arasında anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Ancak ilkokula 60-66 ay aralığında kaydolan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri hem 67-72 ay aralığında kaydolanlardan hem de 73-84 ay aralığında kaydolanlardan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İlkokula 60-66 ay aralığında kaydolmuş öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ($\bar{x}=11.2637$, $SS=4.39$) hem 67-72 ay aralığında kaydolmuş öğrencilerinkinden ($\bar{x}=15.7722$, $SS=4.37$) hem de 73-84 ay aralığında kaydolmuş öğrencilerinkinden ($\bar{x}=16.3607$, $SS=3.88$) anlamlı düzeyde daha düşüktür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulguları doğrultusunda tartışma, sonuç ve konuda araştırma yapacak olan araştırmacılara sunulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, bulgular bölümünde elde edilen bulguların yorumlanması ve literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1.1. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Cinsiyete göre Farklaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için t Testi Sonuçları ve Tartışma

Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu ortaya koymak üzere yapılan t testi sonuçlarına göre, öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları cinsiyete göre performans başarıları, sözel ikna ve psikolojik durum alt boyutlarında manidar bir farklılaşma gösterirken, dolaylı yaşantılar alt boyutunda göstermemektedir. Ortalamalar karşılaştırıldığında kız öğrencilerin performans başarıları, sözel ikna ve psikolojik durum öz yeterlik kaynaklarından erkek öğrencilere göre daha fazla etkilendiği görülmüştür. Arslan'ın (2012) çalışması da her iki cinsiyet için de öğrencilerin öz yeterlik inançlarının en fazla sözel ikna ve performans başarılarının artırdığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın çalışma grubunda yer alan kız öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olması sonucu kız öğrenciler lehine etkileyerek Arslan'ın çalışmasından farklı bir sonuç ortaya çıkarmış olabilir. Bu bulgu kızların başarmaya yönelik psikolojik ihtiyaçlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu gösteren, Çelikkaleli, Gökçakan ve Çapri'nin (2005) çalışması ile de paralellik göstermektedir. Başarmaya yönelik psikolojik ihtiyacın kızları güdüleyerek başarıyı artırdığını, bu başarının da önemli bir öz yeterlik kaynağı haline geldiğini ön görmek mümkündür.

Kız öğrencilerin sözel ikna yeterliklerinin daha yüksek olması sosyal onay ihtiyacının daha fazla olması ile açıklanabilir. Karaşar ve Öğülmüş'ün (2016) kızların sosyal onay ihtiyacının erkeklerden daha fazla olduğunu gösteren çalışma bulguları bunu

destekler niteliktedir. Sosyal onaya daha fazla ihtiyaç duyan kişi sosyal sözel uyaranlardan daha fazla etkileneceğinden öz yeterlik inancının bu alt boyuttan etkilenmesi doğal bir sonuçtur.

Kız öğrencilerin psikolojik durum yeterliklerinin daha yüksek oluşu ise toplumsal cinsiyet rolleri ile açıklanabilir. Toplumsal cinsiyet bağlamında kadınların duygusallık, kırılganlık ile özdeşleştirildiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Savcı, 1999; Vatandaş, 2007). Kız öğrencilerin öz yeterlik inançları incinebilirlikleri ve duygusallıkları nedeniyle psikolojik durum alt boyutundan daha fazla etkileniyor olması beklendiği bir sonuçtur.

5.1.2. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Cinsiyete göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için t Testi Sonuçları ve Tartışma

Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılan ilişkisiz örnekler için t testi sonuçlarına göre öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir. Literatürde benlik saygısı düzeyindeki cinsiyet farklılıklarını belirlemeye yönelik pek çok çalışma vardır. Bunlar çalışılan çevre, yaş grubu gibi değişkenlere göre farklı sonuçlar vermektedir. Bazı çalışmalar kadınların benlik saygısı düzeyinin erkeklerden yüksek olduğu sonucunu verirken (Altıok, Ek ve Korkuklu, 2010; Karataş, 2012; Kling, Hyde, Showers ve Buswell, 1999), bazı çalışmalar erkeklerin benlik saygısının kadınlardan yüksek olduğu (Gentile, Grabe, Dolan - Pascoe, Twenge, Wells ve Maitio, 2009; Sarıkaya, 2015), bazı çalışmalar ise cinsiyet bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucunu vermektedir (Baybek ve Yavuz, 2005; Erbil, Divan ve Önder, 2006; Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir ve Kumar, 2009; Traş, Arslan ve Taş, 2011).

Benlik saygısının cinsiyete göre değişimine yönelik yapılan çalışmaların farklı sonuçlar vermesinin nedeni, çalışma gruplarının sosyo – ekonomik düzey, içinde bulunulan kültürel ortam, yaş grubu gibi değişkenlerin farklılık gösteriyor olması olabilir. Bu durumda benlik saygısı düzeyinin cinsiyete göre değişimini belirlemeye yönelik çalışmaların yalnızca çalışılan grup için bağlayıcı olduğunu, destekler nitelikte ve aksi yönde pek çok çalışmanın olabileceğini söylemek mümkündür.

5.1.3. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Sınıf Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ve Tartışma

Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları sınıf düzeyine göre manidar bir farklılaşma göstermektedir. Bu farklılaşmanın yönünü belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi sonuçlarına göre ise 5. Sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının sözel ikna alt boyutunda 7. Sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ise manidar bir farklılaşma söz konusu değildir.

5. sınıf öğrencilerinin sözel ikna puanlarının 7. Sınıf öğrencilerinden yüksek olmasının, içinde buldukları gelişim dönemlerinin farklılaşması sebebiyle olması mümkündür. 5. Sınıf öğrencileri yaş itibarıyla Erikson'ın başarıya karşı aşağılık dönemine, 7. Sınıf öğrencileri ise kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası dönemine denk gelmektedir. Başarıya karşı aşağılık döneminde öğrencinin odağında başarı ve yeterlik duyguları varken kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası döneminde bunun yerini kimlik kazanma çabası almaktadır (Erikson, 1968). Bu sebeple 5. Sınıf öğrencileri öz yeterlik inancı bakımından sözel uyarılardan daha fazla etkilenebilmektedir.

5.1.4. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Sınıf Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklemeler için Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ve Tartışma

Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmasını belirlemeye yönelik olarak yapılan ilişkisiz örneklemeler için varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir. Literatürde benlik saygısını etkileyen birçok faktörle ilgili çalışma mevcuttur. Bu değişkenlerden biri de sınıf düzeyi değişkenidir. Bu değişken ile yapılan çalışmaların sonuçları da farklılık göstermektedir. Çakmak, Şahin ve Demirbaş (2017) yaptıkları çalışmada bu sonuçtan farklı olarak 8. Sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin 7. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Aydın'ın (2017) çalışması ise bu çalışmadan elde edilen sonuçla örtüşmekte ve öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık

göstermediği sonucunu vermektedir. Bu farklılıkların örneklem sayısı, örneklemin seçildiği çevresel koşullar gibi bir takım başka değişkenlerden kaynaklanıyor olması mümkündür.

5.1.5. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Anne - Baba Eğitim Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ve Tartışma

Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının anne - baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları anne - baba eğitim düzeyine göre manidar bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç anne - baba eğitim düzeyinin öz yeterlik inancında manidar bir farklılaşmaya sebep olmadığı sonucu veren çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Çetin, 2009; Aktürk ve Aylaz, 2013).

Diğer yandan Koç ve Arslan'ın (2017) çalışmaları öğrencilerin öz yeterlik inançlarının anne - baba eğitim düzeyine göre manidar bir farklılaşma gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre çalışma grubunun çeşitliliğine göre öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ve öz yeterlik inancı kaynaklarında anne - baba eğitim düzeylerine göre farklılaşma söz konusu olabilmektedir. Ayrıca eğitim düzeyi yüksek olan anne - babaların daha fazla demokratik tutuma sahip olduğu sonucu gözlemlenmiştir (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012). Demokratik tutuma sahip anne babaların çocuklarıyla daha sağlıklı bir iletişim içinde olacağı göz önünde bulundurulduğunda bu farklılaşmanın öz yeterlik inancı düzeyi ve öz yeterlik inancı kaynaklarında değişime sebep olması da diğer bir olası sebep olarak ele alınabilir.

5.1.6. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Anne - Baba Eğitim Düzeyine göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ve Tartışma

Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin anne - baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermezken anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi sonuçlarına göre ise yalnızca annesi ilkökul mezunu olan ve annesi üniversite mezunu

olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur ve bu farklılık annesi üniversite mezunu olanlar lehinedir. Yani annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri annesi ilkokul mezunu olanlara göre daha yüksektir.

Bu araştırma sonucu benlik saygısı konusunda yapılmış pek çok araştırma sonucu ile örtüşür niteliktedir (Baybek ve Yavuz, 2005; Budak, Çelik, Gürsel ve Yıldız, 2013; Özcan, Subaşı, Can, 2015; Özkan, 1994). Araştırma sonucu ve tüm bu diğer araştırma sonuçları da göz önünde bulundurularak anne - baba eğitim düzeyi yükseldikçe genel olarak benlik saygısı düzeyinin de yükseldiğinden söz edilebilir. Bu duruma ailenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukla iletişimin daha doğru olmasına yönelik bilgisi ve eğitiminin de artmasının sebep olması mümkündür. Arabacı ve Ömeroğlu'nun (2013) anne - baba çocuk iletişimini bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında elde edilen, ailenin sosyo - ekonomik düzeyi yükseldikçe çocukla olan iletişimde konuşma, dinleme, empati gibi iletişimi güçlendiren unsurlardan alınan puanlarda yükselme olduğu sonucu da bu fikri destekler niteliktedir. Doğru iletişimle yetiştirilen ve desteklenen çocuğun benlik saygısı düzeyinde yükselme olması ise beklendiği bir sonuçtur.

5.1.7. Öğrencilerin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin t Testi Sonuçları ve Tartışma

Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları okul öncesi eğitim alma durumuna göre manidar bir farklılık göstermemektedir. Toluç (2008) okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilkokul yıllarında okula daha istekli olarak geldiği, genel okul ve sınıf kurallarına daha kolay alıştığı ve uyduğu, okuma anlama becerilerinde daha yetkin olduğunu belirtmiştir. Yine Pakkal'ın (2007) 365 lise öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışma okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve sosyal benlik gelişiminin almamış olanlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Yani okul öncesi eğitimin öğrencilerin eğitim hayatlarında önemli bir yeri olduğu yadsınamaz. Bu durum okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında öz yeterlik inancı düzeyleri bakımından da bir fark oluşturacaktır fakat çalışma bulgularına göre öz yeterliğin kaynağı bakımından manidar bir fark oluşturmamaktadır. Bu durum araştırma grubundaki

öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının başka içsel veya dışsal değişkenlerden etkilenmesinden kaynaklanıyor olabilir.

5.1.8. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem için t Testi Sonuçları ve Tartışma

Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmasına ilişkin ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek üzere ortalamalar karşılaştırıldığında farklılığın okul öncesi eğitim alanlar lehine olduğu belirlenmiştir. Yani okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri almamış olanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Bu sonuç Greenberg'in (1990) okul öncesi eğitim alma durumunun benlik saygısını olumlu yönde etkilediğine ilişkin yapmış olduğu araştırma sonucu ile örtüşür niteliktedir. Buna ek olarak literatürde okul öncesi eğitim alma durumunun 1. sınıfa hazırbulunuşluğu ve okul uyumunu anlamlı düzeyde yükselttiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Erkan ve Kırcı, 2010; Erkan, 2011; Yoleri ve Tanış, 2014). Okula hazırbulunuşluğu ve okul uyumu yüksek olan öğrencinin öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla pozitif ilişkiler kurması, öğretmenden olumlu geri bildirimler alması, buna bağlı olarak da kendine olan güveninin ve benlik saygısının yükselmesi beklendi bir durum olacaktır.

5.1.9. İlkokula 60-66, 67-72 ve 73-84 Ay Aralığında Kaydedilmiş Olan Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerindeki Farklaşmaya İlişkin İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ve Tartışma

İlkokula 60-66, 67-72 ve 73-84 ay aralığında kaydedilmiş olan ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerindeki farklılaşmayı belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ilkökula 67-72 ay ve 73-84 ay aralığında kaydedilmiş olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusu değilken ilkökula 60-66 ay aralığında kaydedilmiş olan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin hem 67-72 ay aralığında kaydedilmiş olan öğrencilerden hem de 73-84 ay aralığında kaydedilmiş olan öğrencilerden düşük olduğu görülmüştür.

Ailesinden ilk defa ayrılan 60-84 ay aralığındaki bu çocuklar için girdikleri yeni ortamda aldıkları dönütler, sınıf öğretmeniyle olan ilişki ve iletişimleri, olumlu bir benlik saygısının oluşması açısından oldukça önemlidir. Bireyin benlik saygısının oluşumunda yaşam deneyimlerinin önemini vurgulayan pek çok çalışma söz konusudur (Gardner, Cummings ve Dunham, 1989; Chiang, Lu, Chu, Chang ve Chou, 2008; Orth, Robins ve Widaman, 2012; Orth ve Robins, 2014; Pierce). Özellikle hayatın ilk yıllarındaki yaşam deneyimlerinin olumlu oluşunda ise aileden sonraki en önemli faktör okul yaşantıları ve öğretmenle olan ilişkilere dir. Okula erken yaşta başlamış ve kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine istenen düzeyde getirebilecek olgunluğa henüz ulaşmamış olan 60-66 ay aralığındaki öğrencilerin okul yaşantılarının ve öğretmen ile olan iletişimlerinin olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmazdır. Bu yaşantılarsa benlik saygısını olumsuz yönde etkilemesi şaşırtıcı bir sonuç değildir.

Çetin ve Şahin Taşkın (2015) çalışmalarında etkili ve olumlu dönütlerin öğrencilerin derslere ve okula karşı olumlu izlenimler edinmesinde önemli bir katkısı olduğunu ortaya koymuştur. Olumlu dönütlerle derslere ve okula olumlu hisler besleyen bir öğrencinin de benlik saygısının yükselmesi öngörülebilir bir sonuçtur. Bu bakımdan okula 60-66 ay aralığında başlamış olan öğrencilere nispetle 67-72 ve 73-84 ay aralığında başlamış ve kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları daha kolay yerine getirebilen öğrencilerin öğretmenle olan iletişimlerinin daha olumlu yönde olması ve bunun doğal bir sonucu olarak da benlik saygılarının 60-66 ay aralığında okula başlamış olan öğrencilerden yüksek olması beklendik bir sonuçtur.

5.1.10. İlkokula 60-66, 67-72 ve 73-84 Ay Aralığında Kaydedilmiş Olan Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarındaki Farklılaşmaya İlişkin İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ve Tartışma

İlkokula farklı yaş aralıklarında kaydedilmiş olan ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarındaki farklılaşmaya ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre ilkokula farklı yaş gruplarında kaydedilmiş olan öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları bakımından anlamlı bir farklılaşma söz konusu değildir. Öğrencilerin öz yeterlik algılarının hangi öz yeterlik inancı kaynağından besleneceğini belirleyen çevresel ve içsel başka değişkenlerin söz konusu olması mümkündür.

Bireyler öz yeterlik algılarını pek çok farklı kaynaktan alıyor olabilirler. Bu kaynakları Bandura belirli başlıklar altında toplamıştır. Bandura'ya göre öz yeterliğin kaynakları performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumdur. Bandura bu kaynaklardan en önemlisinin performans başarıları olduğunu söyler (Vealey, Garner-Holman, Hayashi ve Giacobbi, 1998).

Kişinin öz yeterliğine dair inanç ve algısının hangi kaynak ya da kaynaklardan besleneceğini belirleyen pek çok faktör söz konusu olabilmektedir. Bu kaynaklardan ilki performans başarılarıdır. Bandura'ya (1995) göre performans başarıları en önemli öz yeterlik inancı kaynağıdır. Birçok insan motivasyonunu kendisi üretir ve bu motivasyon kaynağını kendi performanslarından alır (Bandura, 1995). Yani kişi sergilediği performanstan aldığı olumlu sonuçlardan, daha sonra sergileyeceği performansların da olumlu sonuçlanacağına dair bir algı, öngörü oluşturur.

İkinci öz yeterlik kaynağı dolaylı yaşantılardır. Öğrencinin model aldığı (gördüğü, gözlemlediği) kişinin başarılı olması, öğrencinin kendinin de başarılı olabileceği yönünde motivasyonunu, öz yeterlik inancını artırır (Sakız, 2013). Diğer yandan öğrencinin model aldığı kişinin başarısız olması ise öz yeterlik inancını düşürür. Bu bakımdan öğrencinin yalnız kendinin değil, sınıf ortamında diğer öğrencilerin de olumlu geri dönütler alması öz yeterlik bakımından önem arz etmektedir.

Diğer bir öz yeterlik inancı kaynağı olan sözel ikna bireyin ailesi, öğretmenleri, arkadaşları tarafından aldığı teşvik, öğüt ve takdirleri içermektedir (Mirzeoğlu, Akdağ ve Boşnak, 2007). Özellikle ilkökul dönemindeki öğrenciler için sürekli iletişim ve etkileşim halinde oldukları öğretmenlerinden ve elbette her daim birlikte olduğu ailesinden takdir görmek, teşvik edilmek oldukça önemlidir. Okula uyum sağlamayı başaran ve akademik olarak gerekli olan yeterliliği gösterebilen öğrenci, öğretmeni ve ailesi tarafından takdir görecektir, bu durum da öğrencinin öz yeterlik inancını olumlu yönde etkileyecektir.

Son öz yeterlik kaynağı ise psikolojik durumdur. Öğrenci kendisini bir konuyu anlamakta yetersiz bulur, psikolojik olarak hazır olmadığını düşünürse bu onun konuda öz yeterlik algısının düşmesine sebep olacaktır (Kotaman, 2008). Psikolojik durum aynı zamanda kişinin beklentisini ifade etmektedir. Yani öğrencinin bir konuyu, dersi başarabileceğine dair beklentisi olması o konudaki öz yeterliğinin yükselmesine, başarısızlık beklentisi ise düşmesine sebep olacaktır.

5.2. Öneriler

İlkokula farklı yaş gruplarında başlamış olan öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları ve benlik saygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından incelendiği bu araştırma sonucunda araştırmacılara sunulacak olan bazı önerilere aşağıda maddeler halinde yer verilmiştir.

1. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar yalnızca Malatya ilinin çeşitli sosyo - ekonomik statüdeki bazı bölgelerinde öğrenim görmekte olan katılımcılardan elde edilen veriler ışığında elde edilmiştir. Ayrıca katılımcılar şehir merkezinde ikamet eden öğrencilerden oluşmaktadır. Konuda gelecekte yapılacak olan araştırmalarda çalışma grubu kırsal ve kentsel bölgelerden seçilebilir, Türkiye'nin farklı bölgelerinde ikamet eden öğrenciler de çalışma grubuna dahil edilebilir.

2. Konuda yapılacak nicel çalışmalar nitel görüşmeler ve verilerle desteklenebilir.

3. Boylamsal çalışmalarla bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yaş grubundaki öğrencilerin ilerleyen yıllardaki akademik, psikolojik ve sosyal gelişimi izlenebilir.

4. Eğitimcilere yönelik olarak, okula erken yaşta başlayan öğrencilerin yaş itibarıyla okula uyum ve okul hazır bulunuşluğunun düşük olduğu sonucu ışığında bu öğrencilere belirli sınırlar içinde tolerans gösterilebilir, öğrencinin motivasyonunu ve kendine olan inancını yükseltmeye yönelik geri bildirimlerde bulunulabilir.

5. Eğitimciler okula erken yaşta başlamış olan öğrencilerin okula uyumunu artırmaya yönelik olarak oryantasyon faaliyetlerine ağırlık verebilir, veli ile iş birliği içine girebilir.

6. İlkokul kademesinde çalışan okul psikolojik danışmanları, sınıf öğretmenleri ve veliler ile iletişim halinde olarak okula erken yaşta başlamış olan öğrencilerin takibini yapabilir, gerekirse öğretmenlere ve velilere bilgilendirme çalışmaları yapabilir.

7. Ortaokul kademesinde çalışan okul psikolojik danışmanları; öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri konusunda öğretmen görüşleri ve ölçme araçları aracılığıyla bilgi toplayarak gerekli gördüğü öğrencilere bireysel veya grup halinde bilgilendirme çalışmaları yapabilir, atılganlık eğitimi gibi etkinlikler uygulayabilir.

KAYNAKÇA

- Ackermann, E. (2001). Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference. *Future of learning group publication*, 5(3), 438.
- Adams, F.J.(1995). *Ergenliği anlamak*. (Çev. B. Onur ve diğ.), İmge Kitabevi Yayınları: İstanbul.
- Ahioglu, N. (2008). Kültürel-tarihsel kuram çerçevesinde çocuk gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 163-186.
- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilkokula yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-200.
- Akbaş, U., & Tavşancıl, E. (2015). Farklı örneklem büyüklüklerinde ve kayıp veri örüntülerinde ölçeklerin psikometrik özelliklerinin kayıp veri baş etme teknikleri ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 38-57.
- Akengin, H., Yıldırım, G., İmamoğlu, Z. & Arslan, S. (2014). Öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin öz yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 150-167.
- Akinoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10(1), 73-94.
- Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Aktürk, Ü., & Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4).
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Alabay, E. (2006). *Altı yaş okulöncesi dönemi çocuklarına bilgisayar destekli matematiksel kavramların öğretimi* (Yayımlanmış Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Altıok, H. Ö., Ek, N., & Koruklu, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin benlik saygı düzeyi ile ilişkili bazı değişkenlerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 99-120.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational psychology*, 22(1), 51-62.
- Arabacı, N., & Ömeroğlu, E. (2013). 48 – 72 aylık çocuğa sahip anne – babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 41-53.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 64-80.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Arslan, A. (2013). Investigation relationship between sources of self-efficacy beliefs of secondary school students and some variables. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 13(4), 1983-1993.
- Arslan, E. (2008). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeğinin türkçe'ye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 53-60.
- Arslan, E. (2008). *Bağlanma stilleri açısından ergenlerde Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ve ego kimlik süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Aslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.4(4), 7-14.
- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 163-176.
- Aydın, B. (1996). Benlik kavramı ve ben şemaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 41-47.

- Aydiner, S. (2017). *Ortaokul kademesindeki öğrencilerin bilgisayar bağımlılıkları ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Aykaç, N., Kabaran, H., Atar, E. & Bilgin, H. (2014). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+ 4+ 4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Muğla ili örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(2). 335-348.
- Bakay, M.E. (2015). *Okul müdürü ve öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına ilişkin algıları* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Baumeister, R. F. (Ed.). (2013). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. Newyork: Springer Science & Business Media.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological Science in The Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Baybek, H., & Yavuz, S. (2005). Muğla üniversitesi öğrencilerinin benlik saygılarının incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 73-95.
- Baybek, H., & Yavuz, S. (2011). Muğla üniversitesi öğrencilerinin benlik saygılarının incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(14), 73-95.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. *Measures of personality and social psychological attitudes*, 1, 115-160.

- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), 153-164.
- Bowlby, J. (1980). *"Attachment and loss": Loss (Vol,3)*. Basic Books: Newyork.
- Boz, T., & Yıldırım, A. (2017). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminde birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 54-65.
- Bruner, J.S. (2006). *In search of pedagogy volume I: The selected works of Jeromy Bruner*. Newyork: Routledge.
- Budak, Y., Gençtanırım Kurt, D. & Kula, S. (2018). Bilişsel gelişimde farklı bir görüş geliştiren henry wallon ve jean piaget'nin görüşlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 415-436.
- Can, S. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı (Muğla ili örneği). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (34), 159-176.
- Celep, C., & Erdoğan, S. (2002). Orta öğretimde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 27(124). 13-22.
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K., & Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+ 4+ 4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 59-82.
- Cevher, F. N., & Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 28-39.
- Cheung, P. C., & Lau, S. (1985). Self-esteem: Its relationship to the family and school social environments among Chinese adolescents. *Youth & Society*, 16(4), 438-456.
- Chiang, K. J., Lu, R. B., Chu, H., Chang, Y. C., & Chou, K. R. (2008). Evaluation of the effect of a life review group program on self-esteem and life satisfaction in the elderly. *International Journal of Geriatric Psychiatry: A journal of the psychiatry of late life and allied sciences*, 23(1), 7-10.

- Choi, N. (2004). Sex role group differences in specific, academic, and general self-efficacy. *The Journal of Psychology, 138*(2), 149-159.
- Çakmak, A., Özkale, U., Yıldırım, Ö., & Kanadlı, S. (2018). Anne baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir meta-analizi çalışması, *Educational Sciences Proceeding Book, 211*.
- Çakmak, A., Şahin, H., & Demirbaş, E. A. (2017). 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 1-9.
- Çekirdekci, S., & Toptaş, V. (2017) Bruner'in zihinsel gelişim ilkelerine göre ilkökullerinde matematik ders ve çalışma kitaplarında geometri. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 1*(2), 72-86.
- Çelik, E., Tuğrul, B. & Yalçın, S. S. (2002). Dört altı yaşlar arasındaki anaokulu çocuklarının duygusal yüz ifadesiyle kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini algılaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 29-39.
- Çelik, S. (2011). *Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çelikkaleli, Ö., Gökçakan, N., & Çapri, B. (2005). Lise öğrencilerinin bazı psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 245-268.
- Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin özyeterliliklerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(25), 130-141.
- Çiftçioğlu, H., Polat, Ö. A., & Eren, E. (2016). Personality development. *J Soc Humanit Sci Res, 6*(2), 10-29.
- Demir, E. (2013). Kayıp verilerin varlığında çoktan seçmeli testlerde madde ve test parametrelerinin kestirilmesi: SBS örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 47-68.

- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Demir, O. & Ersöz, Y. (2016). 4+ 4+ 4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1-27.
- Demir, S., Doğan, S. & Pınar, S. (2013). 4+ 4+ 4 Yeni eğitim sistemi'nin yansımaları: beşinci sınıflardaki eğitim-öğretim sürecinin branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*.8(9). 1081-1098.
- Diener, E. & Diener, M. (2009). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. In *Culture and well-being* (ss. 71-91). Dordrecht:Springer.
- Dilek, H., & Aksoy, A. B. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ile anne-babalarının benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 95-109.
- Direktör, C. (2017). Koleje Giriş Sınavına Hazırlanan Çocuklarda Başarı, Benlik Saygısı, Depresyon ve Kaygının Değerlendirilmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(2), 94-102.
- Direktör, C., & Nuri, C. (2017). Benlik saygısının akademik motivasyon üzerindeki etkisi: Otomatik düşüncenin aracı rolü, *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(1), 66-75.
- Doğan, N., & Barış, F. (2010). Tutum, değer ve özyeterlik değerşkenlerinin TIMSS-1999 ve TIMSS-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 44-50.
- Doğan, S., Demir, S. B. & Pınar, M. A. (2014). 4+ 4+ 4 kesintili zorunlu eğitim sisteminin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 13(2).
- Doğan, S., Demir, S. B., & Pınar, S. (2013). 4+ 4+ 4 Yeni eğitim sistemi'nin yansımaları: beşinci sınıflardaki eğitim-öğretim sürecinin branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 503-517.

- Doğan, S., Uğurlu, C. T. & Demir, A. (2014). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici görüşlerine göre incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 115-138.
- Dunkel, C. S., & Sefcek, J. A. (2009). Eriksonian lifespan theory and life history theory: An integration using the example of identity formation. *Review of General Psychology*, 13(1), 13-23.
- Duru, E., & Balkıs, M. (2014). Kendinden şüphe Duyma, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerde Akademik Erteleme Eğiliminin Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 274-287.
- Epçaçan, C. (2014). İlkokul ve ortaokul ğretmen ve yöneticilerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 505-522.
- Epçaçan, C. (2015). Bazı değişkenler açısından ilkokul ve ortaokul ğretmenlerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 387-408.
- Erbil, N., Divan, Z., & nder, P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika alışmaları Dergisi*, 10(10), 7-16.
- Ergin, M. (2007). *İlköğretim fen ve teknoloji konularının ğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ğrenci başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2006), 269-292.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity youth and crisis*. Newyork: W.W. Norton & Company Inc.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilkokul birinci sınıf ğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 186-197.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul ncesi eğitimin ilkokul birinci sınıf ğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Eymen, E. U. (2007). SPSS 15.0 veri analiz yöntemleri. www.istatistikmerkezi.com. Erişim Tarihi: 01.09.2019.

- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E., & Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology, 13*(1), 34-45.
- Greenberg, P. (1990). Ideas that work with young children. Why not academic preschool?(Part 1). *Young Children, 45*(2), 70-80.
- Güçray, S. (1989). Çocuk Yuvasında ve Ailesi Yanında Kalan 9-10 ve 11 Yaş Çocukların Özsaygı Gelişimini Etkileyen Bazı Faktörler. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Güçray, S. (1993). Öz-saygı envanteri'nin geçerlik ve güvenirliği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*, 31-42.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(36), 1-10.
- Güloğlu, B. & Aydın, G. (2001). Coopersmith Özsaygı Envanteri'nin Faktör Yapısı. *Eğitim ve Bilim, 26*(122), 66-71.
- Gündoğdu, R. (2016). *Gelişim Psikolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Gündüz, F. & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 Aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 8*(8), 379-398.
- Güneri, B., & Arslan, A. (2018). Öz yeterlik inancı kaynaklarını belirleme ölçeğinin ortaöğretim öğrencilerine uyarlanması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 256-268.
- Gürses, İ., & Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 20*(2), 153-166.
- Güven, G., & Azkeskin, K. E. (2018). *Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim*. H.İ. Diken (Ed.). Pegem Akademi: Ankara.
- Güven, İ. (2012). The 4+ 4+ 4 School reform Bill and the Fatih Project: is it a reform?. *Ilkogretim Online, 11*(3), 556-577.
- Heeren, T., & D'Agostino, R. (1987). Robustness of the two independent samples t-test when applied to ordinal scaled data. *Statistics in medicine, 6*(1), 79-90.

- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *Educational Research Exchange*, 1-43.
- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye’de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to SPSS statistics in psychology: For version 19 and earlier (Fifth edition)*. London: Pearson Education Limited.
- Humphreys, J. (1996). *Self-esteem: The key to your child's education*. Gill & Macmillan: Dublin.
- İlgar, L., & İlgar, Ş. (2007). Yaşlılık dönemi ve yaşlının gelişim görevleri. *HAYEF Journal of Education*, 4(1), 147-156.
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117(1), 133-141.
- Joët, G., Usher, E. L. & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N. ve Canpolat, M. (2015). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Karadeniz, O. & Ulusoy, M. (2015). 4+ 4+ 4 Eğitim Sistemi ile Sosyal Bilgiler Eğitiminde Ortaya Çıkan Kaotik Durumlar Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 99-108.
- Kararımk, Ö., & Çetinkaya, R. S. (2016). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü, *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-41.
- Karataş, Z. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik becerileri ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 97-114.
- Kaya, A., Bozaslan, H., & Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik

- başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 208-225.
- Kaya, Ö. S., & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311 – 1324.
- Kernis, M. H. (2006). *Self esteem issues and answers*. Newyork: Psychology Press.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 125(4), 470.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.
- Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Kohut, H. (2011). *The search for the self: sellected writings of Heinz Kohut: 1978 – 1981*. London: Karnac Books.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Köksal, F. (2008). *Antrenörlerin liderlik tarzları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri*. Ed: Ömay Çokluk. Çev: Ömay Çokluk, Güçlü Şekercioğlu, Hasan Atak. Ankara: Edge Akademi. ss.3
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.

- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(3), 247-256.
- Lindberg (Ahioglu), N. (2013). *Psikoloji ve Tarih disiplinlerinin bakış açısından insan davranışını anlamak: tarihsel gelişim psikolojisine giriş*. F.Çok. & C.Karadeniz (Ed.), Çocuklar, Gençler ve Müze Eğitimi içinde, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Lucia, A. D., & Lepsinger, R. (1999). *Art & science of competency models*. CA: Jossey-Bass: San Francisco.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual review of psychology*, 38(1), 299-337.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of educational psychology*, 82(1), 60.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Türkiye ve Avusturya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 545-559.
- Memişoğlu, S. P. & İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+ 4+ 4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Metin, N., & Kangal, S. B. (2012). Bilim Sanat merkezlerine devam eden 12–14 yaş grubu üstün yetenekli çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).
- Mirezoğlu, D., Aktağ, I., & Boşnak, M. (2007). Beden eğitimi öğretmeni, öğretmen adayı ve beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının mesleki yeterlik duygusunun karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 109-125.
- Morgül, İ., Seçken, N., & Yücel, A. S. (2016). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Morsünbül, Ü. (2015). Bal, Süt ve Yumurta filmlerinin Erikson'un psikososyal gelişim kuramı açısından analizi. *İlköğretim Online*, 14(1).

- Mruk, C. J. (2006). *Self esteem research, theory and practice*. Newyork: Springer Publishing Company.
- Mutlu, Ş. (2014). *Lise öğrencilerinin facebook kullanımı – uygulamalarının özsaygı ve yalnızlık düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Naderi, H., Abdullah, R., Aizan, H. T., Sharir, J., & Kumar, V. (2009). Self-esteem, gender and academic achievement of undergraduate students. *American Journal of Scientific Research*, 3(1), 26-37.
- Onur, D. (2018). Psikoloji kuramları ve yaratıcılık ilişkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 145-156.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387.
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 102(6), 1271.
- Ottekin, N. (2009). *Ailelerinden ayrı olarak öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, Ş. C., & Yıldız, M. (2013). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki kadınlarda benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı, depresyon ve anksiyete ilişkisi. *Journal of Mood Disorders*, 3(3), 107-13.
- Özdemir, O., Özdemir P., Kadak, M.T., ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özdemir, S. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.

- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. 2007. Sources of writing selfefficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104-120.
- Pakkal, F. U. (2007) *Okul öncesi eğitim alan ergenlerin, sosyal benlik değerlerinin problem çözme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Parlak, M. A. (2010). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayın: Ankara.
- Pekdoğan, S., & Karamustafaoğlu, S. (2015). 4+4+4 düzenlemesinin okul öncesi eğitim üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2). 219-234.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. Newyork: Taylor & Francis Group.
- Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim*. (Çev. H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition, measurement, and validation. *Academy of Management journal*, 32(3), 622-648.
- Pişkin, M. (1996). *Self esteem, locus of control and academic achievement of secondary school children both in England and Turkey* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Leicester, İngiltere.
- Rogers TB, Kuiper NA & Kirker WS. (1977). Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 677-688.
- Rogers, C. R. (1947). Some observations on the organization of personality. *American Psychologist*, 2(9). 358.
- Rutter, M. (1981). *Maternal deprivation reassessed*. Penguen Books: London.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.

- Sarıkaya, A. (2015). *14-18 yaş arası ergenlerin benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul.
- Savcı, İ. (1999). Toplumsal cinsiyet ve teknoloji. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 54(01).
- Smith, C., & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling & Development*, 82 (3), 287 – 293
- Suat, K. O. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).
- Szas, T. (2013). *Yalanlar bilimi psikiyatri*, (Çev: Nur Küçük). İstanbul: Aylak Kitap.
- Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın kuramsal temelleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 196-205.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1996). Using multivariate statistics. New York: *Harpercollins College Publishers*
- Tamhane, A. C. (1977). Multiple comparisons in model I one-way ANOVA with unequal variances. *Communications in Statistics-Theory and Methods*, 6(1), 15-32.
- Taşgit, M. S. (2012). *Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve karar verme düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi/Adolescents' self-efficacy and psychological symptoms' investigation. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16).499-518.
- Toluç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Traş, Z., Arslan, C., & Taş, A. M. (2011). Öğretmen adaylarında mizah tarzları, problem çözme ve benlik saygısının incelenmesi. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(2), 716-732.

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: it's meaning and meause. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 67-80.
- Turan N. & Tufan B. (1987). *Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri 'nin (SEI) geçerlik-güvenirlik çalışması*. 23. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi. İstanbul-Türkiye.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, 78(4), 751-796.
- Uzun, E. M., & Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazır bulunuşlukları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.14(2). 15-44.
- Üstün, A. & Bayar, A. (2017). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Vahap, S. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11-25.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, (35), 29-56.
- Vealey, R. S., Garner-Holman, M., Hayashi, S. W., & Giacobbi, P. (1998). Sources of sport-confidence: Conceptualization and instrument development. *Journal of Sport and Exercise psychology*, 20(1), 54-80.
- Vygotsky, L. S. (1999). *The collected works of L. S. Vygotsky vol. 6*. Newyork: Kluwer Academic Plenum Publishers.
- Yavuz, E. A., & Zembat, R. (2017). Bilişsel işlevlerin uygulanması ölçeği türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışması turkish adaptation of application of cognitive functions scale and its validity-reliability study. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 475-503.

- Yıldırım, F. & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yolcu, S., & Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141.
- Yurdakul, B. (2004). Eğitimde davranışçılıktan yapılandırılmacılığa geçiş için bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının yeniden anlamlandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(2), 109-120.
- Yurt, Eyüp (2014); "The Predictive Power of Self-Efficacy Sources for Mathematics Achievement," *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 159-169.
- Zarch, M. K., & Kadivar, P. (2006). The role of mathematics self-efficacy and mathematics ability in the structural model of mathematics performance. *WSEAS Transactions on Mathematics*, 5(6), 242-249.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Yavuz, E. A., & Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 548-567.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-efficacy in changing societies*, 1, 202-231

EKLER

Ek 1.Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet:

Kız () Erkek ()

Sınıf Düzeyi:

5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf ()

İlkokula Kaydolduğu Yaş Aralığı:

60 – 66 ay () 66 – 72 ay () 72-84 ay ()

Anne Eğitim Düzeyi:

Okula Gitmemiş () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()
Lisansüstü ()

Baba Eğitim Düzeyi:

Okula Gitmemiş () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()
Lisansüstü ()

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu:

Aldı () Almadı ()

Ek 2. Coopersmith Özsaygı Envanteri

Evet Hayır

- 2-** Sınıfın huzurunda konuşma yapmak bana çok güç gelir.
- 12-** Olmak istediğim gibi davranmakta yani kendim olmakta oldukça zorlanıyorum.
- 18-** Çoğu insan kadar güzel görünümlü biri değilim.



Ek 3. Öz Yeterliğin Kaynağı Ölçeği

Merhabalar,

Sevgili öğrenciler, bu çalışma dersleri öğrenmeye yönelik öğrenme isteğinizi ölçmektir. Bu çalışmada isminiz hiçbir yerde kullanılmayacaktır. **Sizden istediğim bu iki ölçeğin maddelerini dikkatli bir şekilde okuyup gerçek duygularınızı yansıtmanızdır.**Aşağıdaki maddelerin karşısına **(X)** işareti koymanız yeterlidir. Teşekkürler. Yrd. Doç. Dr. Ali ARSLAN

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

En son dönemdeki (yıldaki) ağırlıklı başarı ortalamanız: 100 üzerinden.....

ÖZ YETERLİĞİN KAYNAĞI ÖLÇEĞİ

Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Karasızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.					
2. Sınıf arkadaşlarımda dersi öğrenebildiğini görmek o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8. Dersin eğlenceli geçmesi o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
9.					
10.					
11. Öğretmenimin benim hakkımda olumlu konuşmalar yapması o dersi öğrenebileceğime olan inancımı artırır					
12.					

Ek 4. Öz Yeterliğin Kaynağı Ölçeği Kullanım İzni

öz yeterlik inancı kaynaklarını belirleme ölçeği

Gelen Kutusu x



Nihan Diker <dikernihan93@gmail.com>

15 Kasım Per 16:10



Alıcı: aliarslan.beun ▾

Hocam merhaba,

Ben Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. 4+4+4 Eğitim Sistemine Geçiş Sonrası İlkokula 60 Aylık ve 72 Aylık Olarak Kaydedilmiş Olan Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynakları ve Benlik Saygısı Bakımından Karşılaştırılması konulu bir tez hazırlamaktayım. İzininiz olursa Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeğini sizden talep ediyorum ve bu çalışmamda kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar



ALİ ARSLAN

20 Kas 2018 09:27



Alıcı: ben ▾

iyi çalışmalar dilerim

Nihan Diker <dikernihan93@gmail.com>, 15 Kas 2018 Per, 17:11 tarihinde şunu yazdı:



Ek 5. Coopersmith Özsaygı Envanteri Kullanım İzni

Bu çalışmada Coopersmith özsaygı envanterinin Türkçe uyarlamasını yapmış olan Özoğul (1988) ve kısa formunu uyarlayan Turan ve Tufan'a (1987) hiçbir yolla ulaşılamadığından, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmış olan Güçray (1989) ve Pişkin'den (1996) alınan formlar kullanılmış, etik kurallara uygunluk açısından çalışmanın veri toplama araçları bölümünde ölçeğin uyarlamalarını yapmış olan Özoğul (1988) ve Turan ve Tufan'a (1987) atıf yapılmıştır.

Nihan Diker <dikernihan93@gmail.com> 3 Aralık Pzt 19:32 (4 gün önce) ☆ ↶ ⋮
Alıcı: ssgguc ▾

Hocam merhaba,
Ben Cumhuriyet Üniversitesi PDR bölümü mezunuyum, şu an aynı üniversitede yüksek lisansımı yapıyorum. Tezimi 4+4+4 eğitim sistemine geçiş sonrası ilkokula 60 aylık ve 72 aylık olarak kaydedilmiş olan ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları ve benlik saygısı bakımından karşılaştırılması konusunda yazıyorum. Öğrencilerin öz saygı düzeylerini ölçmek için Coopersmith Özsaygı Envanterinin kısa formunu kullanmak istiyorum ancak izin için kısa formu geliştiren N.Turan ve B. Tufan hocalara hiç bir şekilde ulaşamadım. Sizin de bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği konusunda çalışmalarınız olduğunu gördüm. İzin konusunda yardımcı olmanız mümkün müdür?
İyi çalışmalar

Sonay Güçray 4 Aralık Sal 15:07 (3 gün önce) ☆ ↶ ⋮
Alıcı: ben ▾

Sevgili Nihan Diker, Coopersmith Öz-Saygı Envanteri çocuk formu uyarlama çalışması oldukça eski bir çalışma. O ölçekle ilgili Prof. Dr. Metin Pişkin'in çalışmaları daha yeni ve kapsamlı. Ben araştırmamda kullanmak üzere toplam puan üzerinden çalışmışım, yaptığım uyarlamanın yeni çalışmalarını yapmadım. Hocanın Leicester Üniversitesindeki Dr çalışmasında " Self-Esteem and Locus of Control of Secondary School Children Both in England and Turkey." ölçekle ilgili bilgilere ulaşabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim. Prof. Dr. Sonay Güçray

Nihan Diker <dikernihan93@gmail.com>, 3 Ara 2018 Pzt, 19:32 tarihinde şunu yazdı:
...

Nihan Diker <dikernihan93@gmail.com> 4 Aralık Sal 15:52 (3 gün önce) ☆ ↶ ⋮
Alıcı: metinpiskin ▾

Hocam merhaba,
Ben Cumhuriyet Üniversitesi PDR bölümü mezunuyum, şu an aynı üniversitede yüksek lisansımı yapıyorum. Tezimi 4+4+4 eğitim sistemine geçiş sonrası ilkokula 60 aylık ve 72 aylık olarak kaydedilmiş olan ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları ve benlik saygısı bakımından karşılaştırılması konusunda yazıyorum. Öğrencilerin öz saygı düzeylerini ölçmek için Coopersmith Özsaygı Envanterinin kısa formunu kullanmak istiyorum ancak izin için kısa formu geliştiren N.Turan ve B. Tufan hocalara hiç bir şekilde ulaşamadım. Sizin de bu ölçeğin uzun formunu doktora tezinizde kullanmış olduğunuzu gördüm. İzin konusunda ne yapacağımı bilemiyorum, yardımcı olmanız mümkün müdür?
İyi akşamlar

Metin Piskin 5 Aralık Çar 04:39 (2 gün önce) ☆ ↶ ⋮
Alıcı: ben ▾

Merhaba Nihan,
Coopersmith Özsaygı Envanterinin 58 maddelik uzun formu ile bu envanterin 25 maddelik kısa formunu, ayrıca bu konudaki bazı yayınları ekte gönderiyorum. Başarı dilekleriyle.

...

5 Ek

Ek 6. Araştırma İzin Yazısı

1 / 1



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.7631037
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Nihan DİKER)

15.04.2019

VALİLİK MAKAMINA

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 20169403018 nolu Eğitim Bilimleri yüksek lisans öğrencisi Nihan DİKER'in 05.04.2019 tarihli başvurusunda, "İlkokula Farklı Yaş Gruplarında Başlamış Ortaokul Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynakları ve Benlik Saygısı Bakımından Karşılaştırılması" konulu tez çalışmasını, Nisan 2019-Haziran 2019 tarihleri arasında ilimiz tüm ilçelerinde bulunan müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu, 10/04/2019 tarihinde yapılan toplantıda anket uygulamasının; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla gönüllülük esasına göre anket uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erhan PELİTOĞLU
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
15.04.2019

Ali TATLI
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Nihan DİKER ÖZARSLAN

Doğum Tarihi: 03.02.1993

Doğum Yeri: Çorum

Medeni Durum: Evli

EĞİTİM BİLGİLERİ

1999 - 2007: Bahçelievler İlköğretim Okulu

2007-2011: Çorum Şehit Abdullah Tayyip Olçok Anadolu Lisesi

2012-2016: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

İŞ TECRÜBELERİ

2017 - 2019: Malatya Özel İdare İlkokulu, Psikolojik Danışman

2019 - : Zeytinburnu Bozkurt İlkokulu, Psikolojik Danışman