

147732

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN
5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ ÖĞRETMEN ALGISINA GÖRE
AKADEMİK BENLİK SAYGISI DÜZEYİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

FATMA NİLGÜN CEVHER

Danışman

YRD. DOÇ. DR. MUSTAFA BULUŞ

147732

Denizli, 2004

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE


Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


Yrd. Doç. Dr. Necla KAPIKIRAN

Jüri Başkanı

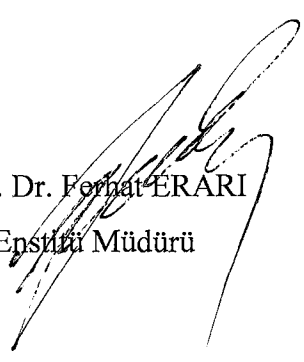

Yrd. Doç. Dr. Mustafa BULUŞ

Jüri – Danışman


Yrd. Doç. Dr. Erdinç DURU

Jüri

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .07/02/2025 tarih ve .04/07. sayılı kararı ile onaylanmıştır.


Prof. Dr. Ferhat ERARI

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Akademik Benlik Saygısı, bireyin akademik alanlarda kendisi ile ilgili yetenekleri ve yeterliliğine ilişkin oluşturduğu yargıları ve değerlendirmelerinin bütününe ifade eder.

Çocuğun yaşam boyu edineceği akademik deneyimlerinin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim, benlik gelişiminin en önemli yıllarını kapsamaktadır. Öğrenme potansiyelinin ve kişilik gelişiminin en üst düzeyde olduğu bu yıllarda çocuğun akademik benlik saygısı düzeyinin saptanması, akademik benlik saygısını etkileyen faktörlerin belirlenip; aile, öğretmen ve okul yöneticilerinin bu konuda bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının öğretmen algısına göre akademik benlik saygısı düzeylerini ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini tespit etmektir.

Öncelikle araştırmanın her aşamasında değerli yardımlarını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, eleştirileri ve katkılarıyla çalışmalarına yön veren hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa BULUŞ' a teşekkürlerimi sunarım.

Zorlandığım zamanlarda yeniden motivasyon kazanmamı sağlayan, varlıklarının bile bana inanılmaz güç verdiği Sevgili Arş. Gör. Dr. Hayrettin ZENGİN ve Arş. Gör. Uzm. Vesile ALKAN' a teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan ve moralimi yüksek tutmamı sağlayan çok sevdiğim dostlarım ve hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca sevgilerini ve desteklerini her zaman hissettirdikleri için sevgili aileme teşekkür ederim.

Denizli, 2004

Fatma Nilgün CEVHER

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ve bunun çeşitli değişkenler ile ilişkisini saptamaktır.

2003-2004 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Denizli il merkezinde bulunan 2 özel ve 6 resmi ilköğretim okuluna bağlı anasınıfları ile 2 özel ve 1 kamuya ait bağımsız anaokullarına devam eden toplam 361 çocuğa ait veriler öğretmen algılarına dayalı olarak geliştirilen Akademik Benlik Saygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde Coopersmith ve Gilbert (1982) tarafından geliştirilen Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (Behavioral Academic Self-Esteem Scale)'nden ve Hamachek'in (1995) Değerlendirme Envanteri'nden yararlanılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde, benlik kavramı, benlik saygısı ve akademik benlik saygısı ile ilgili tanımlamalara, kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise yurt içinde ve yurt dışında yapılan konu ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırmanın evreni, örnekleme ve kullanılan ölçeğin güvenilirliği ve geçerliğine ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. Verilerin analizinde "SPSS 12.0 for Windows" paket programı kullanılmıştır. Araştırmada grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı "t testi" ve "tek yönlü varyans analizi" teknikleri kullanılarak araştırılmıştır.

Dördüncü bölümde elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Elde edilen bulgular aşağıda kısaca verilmiştir.

Çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin ortalamasının altında olduğu; öğretmenin çocuk gelişimi veya anaokulu öğretmenliği bölümlerinden birisini bitirmesi durumuna göre, kıdem yılına ve çalıştığı okulun özel veya resmi olup olmamasına bağlı olarak değişiklik göstermediği saptanmıştır.

Çocukların yaşı, doğum sırası ve kardeş sayısının akademik benlik saygısı düzeyi ile ilişkisi anlamsızken cinsiyet ile akademik benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre kız çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi erkek çocuklarınkine göre daha düşüktür.

Annenin ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının akademik benlik saygılarının düştüğü saptanmıştır. Annenin mesleği çocuğun akademik benlik saygısı üzerinde önemli düzeyde belirleyici değilken babanın mesleği ile çocuğun akademik benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, ailenin aylık toplam geliri ile çocuğun akademik benlik saygısı düzeyi arasında ters yönde ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın son bölümünde ise elde edilen bulgulara bağlı olarak araştırmacı, aile ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.



ABSTRACT

The primary purpose of this study was to determine preschool and kindergarten children's level of academic self-esteem. Also, children's level of academic self-esteem was examined in relation to different variables.

The sample of this study consisted of 361 preschool and kindergarten children in two private and six state primary schools and in two private and one state controlled but independent preschools in Denizli, Turkey.

The data were collected by using "Academic Self-Esteem Scale". A form is attached to this scale in order to gather personal information about the participants. In developing the Academic Self-Esteem Scale, the researcher utilized from Coopersmith and Gilberts's (1982) "Behavioral Academic Self-Esteem Rating Scale" and Hamachek's (1995) "Informational Assessment Inventory". Data were provided by preschool and kindergarten teachers' perceptions for each of their students' behaviors related to academic self-esteem.

This study consisted of five parts:

In the first part of the study, the concepts of self-concept, self-esteem and academic self-esteem were defined and related theoretical explanations about these concepts were given. In the second part, the related research studies in relation to the topic of this study done in foreign countries and in Turkey were provided.

In the third part of the study, setting, sample and the reliability and the validity of the scale were explained. For the analysis of this study, "Statistical Package of Social Sciences (SPSS) 12.0 for Windows" was used. The mean scores were computed by using t-test and oneway analysis of variance.

In the fourth part, the results of the study were presented and interpreted. According to the results:

The analysis of the scale indicated that most of the children had lower academic self-esteem than the average. The level of children's academic self-esteem was not related to their teachers' educational background (early childhood education and child development), teaching experience, and the type of schools that they worked in (private or state).

Additionally, children's academic self-esteem level was not significantly related to their age, birth order and number of siblings. However, children's sex was significantly related to their level of academic self-esteem.

With respect to the relationship between parents' educational level, type of occupation, and economic status and children's level of academic self-esteem, the following results were found. As the educational level of parents increased, children's academic self-esteem decreased. While the effect of fathers' occupation on children's academic self-esteem level was significant, the effect of mothers' occupation on children's academic self-esteem was not significant. As the economic status of parents increased, children's academic self-esteem decreased.

In the fifth part of the study, recommendations based on the results were given to researchers, parents and teachers.



İÇİNDEKİLER**Sayfa No**

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
GİRİŞ.....	10
1.Problem Durumu.....	10
1.1.Benlik kavramı ve ilgili kuramsal açıklamalar.....	11
1.2.Benliğin gelişimi ile ilgili açıklamalar.....	19
1.3.Benlik saygısı kavramı ve kuramsal açıklamalar.....	22
1.3.a. Düşük benlik saygısı – Yüksek benlik saygısı.....	24
1.3.b. Benlik saygısını etkileyen faktörler.....	28
1.3.c. Akademik benlik saygısı.....	31
2.Problem Cümlesi.....	34
3.Alt Problemler.....	34
4.Denenceler.....	35
5.Araştırmanın Amacı.....	36
6.Araştırmanın Önemi.....	36
7.Varsayımlar (Şayıtlar).....	37
8.Sınırlılıklar.....	37
9.Tanımlar.....	38

Birinci Bölüm**İLGİLİ ARAŞTIRMALAR****1.1.Benlik Kavramı ve Benlik Saygısıyla İlgili**

Yapılan Araştırmalar.....	39
----------------------------------	-----------

1.2. Akademik Benlik Kavramı ve Akademik Benlik Saygısıyla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	41
--	-----------

İkinci Bölüm

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi.....	43
2.2. Araştırmanın Evreni.....	43
2.3. Araştırmanın Örnekleme.....	43
2.4. Veri Toplama Aracı.....	44
2.4.1. Akademik benlik saygısı ölçeği.....	44
2.4.2. Ölçeğin güvenirliliği ve geçerliliği.....	47
2.4.3. Kişisel bilgi formu.....	50
2.4.4. Veri toplama araçlarının uygulanması.....	50
2.5. Verilerin Analizi.....	50

Üçüncü Bölüm

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyi.....	51
3.2. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Öğretmenin En Son Bitirdiği Okul İle İlişkisi.....	53
3.3. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Öğretmenin Kıdem Yılı İle İlişkisi.....	54
3.4. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü İle ilişkisi.....	55
3.5. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Yaş İle İlişkisi.....	56
3.6. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Cinsiyet İle İlişkisi.....	57
3.7. Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Doğum Sırası İle İlişkisi.....	58
3.8. Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Kardeş Sayısı İle İlişkisi.....	59
3.9. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Annenin Eğitim Düzeyi İle İlişkisi.....	60

3.10. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Babanın Eğitim Düzeyi İle İlişkisi.....	63
3.11. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Babanın Mesleği İle İlişkisi.....	65
3.12. Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Annenin Mesleği İle İlişkisi.....	67
3.13. Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ailenin Aylık Toplam Geliri İle İlişkisi.....	68
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
1. Sonuçlar.....	70
1.1. Öğretmen özellikleri ile çocuğun akademik benlik saygısı arasındaki ilişki.....	70
1.2. Çocuğa ait özellikler ile akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişki.....	70
1.3. Aileye ait özellikler ile çocuğun akademik benlik saygısı arasındaki ilişki.....	71
2. Öneriler.....	72
2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	72
2.2. Aileler İçin Öneriler.....	73
2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	74
KAYNAKLAR.....	75
EKLER.....	81
ÖZGEÇMİŞ.....	83

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No:

Tablo 2.4.2.a. Akademik Benlik Saygı Düzeyi Ölçeği Maddelerinin Ortalaması, Standart Sapması, Faktör Yüğü ve Madde-Toplam Korelasyonu.....	49
Tablo 3.1. Çocukların Aldıkları Toplam Puanın Ortalaması ve Standart Sapması.....	51
Tablo 3.2. Öğretmenin En Son Bitirdiği Okula Göre Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri.....	53
Tablo 3.3.a. Öğretmenin Kıdem Yılına Göre Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması.....	54
Tablo 3.3.b. Öğretmenin Kıdem Yılı İle Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin İlişmesine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 3.4. Öğretmenin Çalıştığı Okul Türüne Göre Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri.....	55
Tablo 3.5. Yaşa Göre Akademik Benlik Saygı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri.....	56
Tablo 3.6. Cinsiyete Göre Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri.....	57
Tablo 3.7.a. Çocuğun Doğum Sırasına Göre Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması.....	58
Tablo 3.7.b. Çocuğun Doğum Sırası İle Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 3.8.a. Çocuğun Kardeş Sayısına Göre Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması.....	59
Tablo 3.8.b. Çocuğun Kardeş Sayısı İle Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	60

Tablo 3.9.a. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması.....	60
Tablo 3.9.b. Annenin Eğitim Düzeyi İle Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 3.10.a. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması.....	63
Tablo 3.10.b. Babanın Eğitim Düzeyi İle Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 3.11.a. Babanın Mesleğine Göre Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması.....	65
Tablo 3.11.b. Babanın Mesleği İle Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 3.12.a. Annenin Mesleği Değişkenine Göre Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması.....	67
Tablo 3.12.b. Annenin Mesleği İle Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 3.13.a. Aylık Toplam Gelirine Göre Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması.....	68
Tablo 3.13.b. Ailenin Aylık Toplam Geliri İle Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	68

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada ele alınan soruna dayanak oluşturan benlik kavramı, benlik saygısı ve akademik benlik saygısı kavramlarına ilişkin temel bilgilere, ardından sırayla problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1. Problem Durumu

İnsan davranışı karmaşık ve dinamik bir yapı olan kişilikten önemli ölçüde etkilenir. Kişilik bir bireyi diğerinden ayıran bir çok özelliğten oluşur. Kişiliğini biçimlendiren en temel özelliklerden biri de benlik olgusudur.

Birey dış dünyayla ilgili olayları ve objeleri düşünebildiği gibi kendisi hakkında da düşünebilir. Bireyin kendisiyle ilgili düşünme kapasitesi insan olmasını gerektiren özelliklerden en temel olanıdır. Birey kendisi hakkında düşünürken, yani benliği aktif haldeyken, diğer insanların kendisi hakkındaki düşüncelerinden de etkilenir. Bu yolla oluşturulan düşünceler fiziksel özelliklere (görünüm, sağlık, zindelik vs.), kişisel özelliklere (kişilik, zeka, yetenekler), sosyal ilişkilere (aile üyeleriyle, arkadaşlarıyla, iş arkadaşlarıyla ve hatta düşmanlarla), üstlenilen rollere (öğrenci, muhasebeci, öğretmen, satış elemanı vb.), bilinçli olarak elde edilen inançlara (dini inanış, görüşler, yaşam felsefesi), kişisel yaşantılara ve hatta sahip olunanlara (kitaplar, giysiler, araba, müzik seti vs.) ilişkin bilgileri kapsar. Böylece benlik görüşünü oluşturan birey, bu oluşumu her türden davranışını sergilerken kullanır (Leary, 1996: 159).

Benlik, yaşantılar sonucu gelişen edinilmiş bir yapı olarak tanımlanır (Kenç ve Oktay, 2002: 72; Kılıççı, 1992: 30). Birey doğumundan itibaren sosyal çevreyle etkileşim içindedir. Anne ve onun yerine bakan kişi ile başlayan etkileşimle birlikte çocuğun yaşantıları çoğaldıkça, çevresine ilişkin algıları da artar. Böylece, kendine ilişkin fikirler oluştururken, çevresinde önem verdiği insanların tavır ve tutumları ile çocuğun bunları nasıl algıladığı da önem kazanır.

Çoğunlukla 5-6 yaşlarında okul öncesi eğitime başlamasıyla çocuk, yıllar boyu okul ile ilgili çalışmalar içinde olacağı, hatta mesleki tercihlerine bile yön verebileceği akademik bir süreç içine girer.

Bireyin akademik çalışmalardaki yetenek ve yeterliliğine ilişkin algısını ifade eden akademik benlik saygısının gelişimi de çocuğun yakın çevresini oluşturan ebeveyn ve öğretmenlerin çocuğa yaklaşımlarından etkilenir. Dolayısıyla, Dweck ve Eliot, (1983); Felson, (1984); Marsh, (1990)' ın (Akt: Au ve Watkins, 1997: 3) belirttiği gibi akademik benlik anlayışı, çocuğun sonraki çabalarını ve akademik başarıyı etkileyebileceği için önemlidir.

Bu nedenle, bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ve bunun çeşitli değişkenler ile ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır.

1.1. Benlik kavramı ve ilgili kuramsal açıklamalar

Benlik hakkında günümüze kadar pek çok araştırma yapılmış ve araştırma bulguları doğrultusunda çeşitli tanımlamalara ve kavramsallaştırmalara gidilmiştir.

Benlik görüşü, bireyin kim olduğunu, bütün tavır ve davranışlarını içeren ve bireyin kendi deneyimleriyle biçimlenen bilişsel bir yapıdır. Benlik, tüm unsurlarıyla bir şema olarak tanımlanır ve diğer şemalar gibi, bilişsel karmaşayı azaltarak kendimizi anlamamıza yardım eder (Shavelson ve Bolus, 1982; Akt: Korpinen, 2000: 27).

Leary (1996: 157) benzer bir yaklaşımla benliği, insanların kendileri hakkında bilinçli bir şekilde düşünmelerini sağlayan bilişsel bir yapı olarak tanımlar.

Bir başka ifade ile benlik, bireyin doğduğu andan itibaren geçirdiği yaşantıların sonucunda edinilen ve bu yaşantılarla gelişen bir yapıdır (Kenç ve Oktay, 2002: 72).

Yavuzer'in (2003) belirttiğine göre benlik kavramı, kişinin kendini nasıl görüp, kendine nasıl değer biçtiğini anlatır. Bu kavram bireyin kendisine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık inançların tümünü içerir. Bir başka tanımla benlik kavramı, bireyin kendisi ile ilgili olarak kafasında çizdiği görünümdür. Bu görünüm bireyin kendine güvenli olup olmayacağını, içe ya da dışa dönük oluşunu belirler.

Purkey (1988; Akt: Huitt, 1998: 1), benlik kavramını her bireyin kendi varlığı hakkında doğru olduğuna inandığı dinamik bir öğrenilmiş inançlar, tutumlar ve düşünceler sistemi ve bunların organize edilmesi şeklinde tanımlar.

Farklı bir açıklamayla benlik kavramı, bireyin kendi hakkındaki düşünceleri, imajı ve resmidir. Bu imaj ve resim kendi deneyimlerimizle oluşup, başkalarından aldığımız olumlu ve olumsuz tepkilerden etkilenecek biçimlenir (Koçdağ, 2002: 10).

Benliğin sosyal, kişilik ve gelişim psikologları tarafından işlenmesiyle birlikte söz konusu kavramla ilişkili ancak farklı özellikleri ifade eden birçok kavram üretilmiştir. Bunlardan bir kısmı Leary (1996: 157) tarafından aşağıdaki şekilde verilmiştir.

- Benlik farkındalığı (self-awareness)
- Benlik bütünlüğü (self-completion)
- Benlik kavramı (self-concept)
- Benlik bilinci / Kendilik bilinci (self-consciousness)
- Benlik tutarlılığı (self-consistency)
- Benlik kontrolü (self-control)
- Kendini açma / Kendini dışa vurma (self-disclosure)
- Öz yeterlilik (self-efficacy)
- Benlik saygısı (self-esteem)
- Kendini doğrulayan kehanet (self-fulfilling prophecy)
- Kendini engelleme (self-handicapping)
- Öz düzenleme / izlenim ayarlamacılığı (self-monitoring)
- Benlik algısı (self-perception)
- Benlik şeması (self-schema)
- Kendini doğrulama (self-verification)
- Kendini sunma (self-presentation)

Bununla birlikte, Pişkin (2003: 97)'e göre, benlik kavramının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu vardır. Söz konusu kavram ayrıca, benlik imgesi, ideal benlik ve benlik saygısı gibi üç alanda gelişme göstermektedir. Benlik kavramı bir bakıma ideal benlik, benlik imgesi ve benlik saygısı kavramlarını içine alan şemsiye bir kavram olarak görülebilir.

Benlik imgesi, bireyin sahip olduğu zihinsel ve fiziksel özelliklerinin farkında olmasıdır. Bu da, ailede anne-babanın çocuğa ilişkin sözlü ya da sözel olmayan

tavırlarıyla oluşmaya başlar. Çocuğun ailede sevilip sevilmemesi, zeki ve akıllı olarak ya da aptal olarak görülmesi hep onun kendisine ilişkin imge oluşturmasına etki eder. Çocuğun zamanla sahip olduğu özelliklerin farkına daha çok varmasıyla, bu süreç, yani benlik imgesinin oluşumu hız kazanır.

İdeal benlik, bireyin olmak istediği benliği ifade eder. Benlik saygısı ise bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir.

Ayrıca, benlik saygısı da çok boyutluluk göstermektedir. Rosenberg ve arkadaşlarına (1995: 142) göre, benlik saygısı özgüven (self-confidence) ve kendini küçük görme (self-deprecation) olarak iki unsurdan oluşur. Ayrıca, Rosenberg (1989; Akt: Rosenberg ve arkadaşları, 1995: 155) Benlik Saygısı Ölçeği'nde sosyal, cinsel ve akademik benlik saygısından söz ederken, Coopersmith (1967; Akt: Rosenberg ve arkadaşları, 1995: 157) Benlik Saygısı Envanteri'nde sosyal, akran, ev/ebeveyn ve akademik benlik kavramlarını öne sürmektedir.

Benzer şekilde, Bilgin'in (2003: 283) aktardığına göre, benlik saygısının yapısı konusunda faktör analizi temelinde yapılan çalışmalar, insanın kendini değerlendirmesinin çok boyutlu bir nitelik gösterdiği tezine ağırlık vermektedir. Kendini değerlendirmenin çocukluktan itibaren gelişim dönemlerine bağlı olarak, alanlara göre farklı bir seyir izlemesi de bu tezi desteklemektedir. Benlik saygısının boyutları sayılabilecek bu temel alanlar arasında, okul başarısı, atletik yetenek, ilişkisel yetenek, fiziksel görünüm, davranışlar ve bunlara ek olarak yakın dostluklar, duygusal ilişkiler ve mesleki başarılar sayılmaktadır.

Bununla birlikte benlik gelişiminde kültürün önemini vurgulayan Kağıtçıbaşı (1999: 393), üç farklı benlik türünden bahsetmiştir. Birincisi birçok Batı kültüründe yaygın olan ayrışık, başkalarından ayrılmış bir varlık olarak "ayrışık/bireyci benlik"; ikincisi Batı dışındaki toplulukçu kültürlerde görülen başkalarıyla iç içe girmiş, sosyal bağlamdan koparılamayan, "ilişkili benlik" ve üçüncü olarak da toplulukçu kültüre sahip toplumların kentsel bölgelerinde, kuşaklar arası maddi ilişkilerin azaldığı, buna karşılık duygusal bağlılıkların kaybolmadığı aile modelinde gelişen, hem ilişkisel eğilimi hem de özerkliği içinde barındıran "özerk-ilişkisel benlik" tir.

Benlik hakkındaki sorular Yunanlılara, özellikle Aristo'ya dayanır ve Aristo'nun psikoloji ve diğer konular hakkındaki yazılarında yer alır. Aristo'nun, insan davranışlarının fiziksel ve fiziksel olmayan yanını ayırt etmesi, diğer filozofların

bilinçliliğin, düşüncenin ve bilginin doğası hakkında kuramlar geliştirmesine rehberlik etmiştir. Kısa bir süre içinde ruh düşüncesi, bütün yanlışlığı ve çekiciliğiyle geniş çapta tartışılmaya başlamıştır. Yüzyıllar sonra, Aristo'nun, insan davranışlarının fiziksel ve fiziksel olmayan yanını ayırt etmesi, Descartes tarafından güçlendirilmiştir. Ünlü sözü, “düşünüyorum o halde varım” sadece akıl ve beden arasındaki farkı vurgulamaz; aynı zamanda onlar arasındaki ilişkiyi de vurgular. Descartes'e göre, bizim kendi düşüncelerimizle ilgili farkındalığımız, düşünmek gibi sadece fiziksel olmayan benliği ifade etmez, aynı zamanda benliğin bulunduğu fiziksel bir varoluşu da ifade eder (Strauss ve Goethal, 1991: 2).

Beden ve zihin arasındaki fark, zihnin varlığını anlama, insan davranışının doğası ve kendi kendine yapılanların doğası gibi problemler sonraki felsefi düşüncenin temeli olmuştur. (Gergen ve Marlowe, 1971: 5). Beden ve zihinle ilgili sorular, benlik bilgisinin (self-knowledge) özelliği ve “bilen (knower)” ile bilenin neyi bildiği arasındaki ilişki özellikle Wilhelm Wundt ve William James gibi düşünürlerin kafasını karıştırmıştır (Strauss ve Goethal, 1991: 2).

Önceden psikoloji, büyük oranda kişisel deneyimi konu alıyordu. İç gözlem metodunu kullanma, bilinçlilik durumunda bireyin kendini inceleme ve rapor etmesini sağlamıştı. Bireyin kendi deneyimlerinin bilinçli zihin içeriğinin en önemlisi olduğu da birçok araştırmacı tarafından kabul edilmişti. İlk davranışçılardan Wilhelm Wundt, diğerleri arasında, bireyin kendi bedeni ile ilgili deneyiminin büyük oranda benlik düşüncesi olduğunu savundu. Kendini hissetme veya benlik farkındalığı her şeyden önce kas gerginliği ya da diğer içsel durumların farkında olmak demektir. Bununla beraber, 20. yüzyılın sonunda William James'in kuramıyla birlikte, bu sınırlı görüş terk edildi (Gergen ve Marlowe, 1971: 6).

James'e göre, bedensel benlik (bodily self) öz-yaşantının (self-experience) 3 kategorisinden birinin içindedir: 1- Maddesel Ben (Material Me). James, bireyin maddesel olarak sahip olduğu yaşantıların sadece bedeninden ibaret olmadığını, aynı zamanda evi, ailesi ve çevresindeki fiziksel nesnelerin de olduğunu belirtmiştir. 2- Öz-yaşantının ikinci kategorisi sosyal bendir (Social Me). Burada kişinin başkalarının ve kendinin gözünde kimliğinin farkında olması yer almaktadır. James'e göre, başkalarının onu nasıl gördüğüne ilişkin hisleri olarak kendinin farkında olması, kas gerginliği kadar gerçektir. 3- Üçüncü kategori olan ruhsal ben (Spiritual Me) daha belirsizdir, fakat

genellikle bireyin kendi zihinsel süreçlerinden (düşünce ve duyguları) haberdar olmasını ifade eder. James'in "bu zihinsel aktivite hissi sıklıkla bizim ruhumuzun yaşanan özünü açığa çıkarır" sözü daha önceki ruhla ilgili tartışmalarla ilişkilidir (Gergen ve Marlowe, 1971: 6).

James'e göre, psikolojik olarak benlik, ben'in bir parçası olarak kişinin bütün niteliklerini içine alır: Kişinin bedeni, yetenekleri, itibarı, hatta çocukları, evi ve sahip olduğu eşyalar (Bednar ve Wells ve Peterson, 1992: 20).

James'ten sonra, benlik görüşü, gelişimindeki önemli katkılarla birlikte, 30 yıldır önem kazanmaya başlamıştır. İlk sosyologlardan "İnsan Doğası ve Sosyal Düzen (Human Nature and Social Order) kitabının yazarı, Cooley, benlik ve sosyal çevre arasındaki ilişkiyi önemle vurgulamıştır. Cooley' e göre, kişinin kendisi hakkındaki hisleri büyük oranda yaşamının erken yıllarında onu etkileyen diğer insanlarla ilişkilerinin bir ürünüdür (Gergen ve Marlowe, 1971: 7). Bireyler kendilerini tanımlamayı, başkalarının onu tanımladıkları algılarını dikkate alarak öğrenirler (Bednar ve Wells ve Peterson, 1992: 26).

Cooley'in en büyük katkısı, benlik algısının sosyal etkileşimle büyüdüğü düşüncesidir. Çocuklar gelişirken, başkalarının onlar hakkındaki görüşlerini dikkate alırlar. Başkalarının görüşlerini imgelerler ve onların imgelemleri, kesin olmamasına rağmen, yine de önemlidir. Özellikle, Cooley, çocukların benlik gözüyle bakmayla, gösterilen değer, algılanan değere bağlı olarak geliştiğini ileri sürmüştür. Böylece, diğerlerinin kendileri hakkındaki görüşlerinin negatif olduğunu düşünenler kendileri hakkında negatif düşünceler geliştirirler (Strauss ve Goethal, 1991: 2-3).

Algı ve bilişsel yeteneklerin gelişimiyle çocuklar, kendi istekleri ile diğerlerinin istekleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların farkına varırlar ve daha gerçekçi ve sosyal anlamda daha uyumlu davranmayı öğrenirler. Ayrıca kendileri için önemli olan insanların tepkilerinden etkilenerek kendilerini nasıl gördüklerini ifade etmeyi öğrenirler. C. H. Cooley (1922; Akt: Aiken, 1993: 278), benlik gelişimi sürecini "başkalarının gözüyle benlik kavramı"nı, bireyin diğer insanların onu ve davranışlarını nasıl algıladığı ve bunlara nasıl tepki verdiğine ilişkin algıları olarak nitelendirmiştir. Böylece bu sosyal etkileşimlerle çocuk, kendisiyle ilgili kavramlaştırmaları ve davranışlarını düzenlemeyi öğrenir.

Cooley'in bu görüşü, James'in "sosyal ben (social me)" olarak adlandırdığı benliğin üçüncü özelliğiyle benzerlik göstermektedir.

Bu görüş, daha sonra felsefi, psikolojik ve sosyolojik perspektiflerin kombinasyonunun gücünü gösteren George Herbert Mead'ın güçlü yazılarıyla genişlemiştir. Mead'e göre bireyin benlik görüşü sosyal çevrenin bir ürünüdür. Mead ve Cooley'in çalışması sosyolojide sembolik etkileşimci yönlendirme teriminin temeli olmuştur. Bu görüş noktasından, benlik kavramı sosyoloji ve psikoloji alanları arasında büyük bir halka olarak görülür (Gergen ve Marlowe, 1971: 7).

Mead'e göre, dil ve toplum benlik gelişiminin önemli unsurlarıdır, çünkü etkileşim yoluyla bireyler başkalarının onları gördükleri şekilde kendilerini görmeye başlarlar (Bednar ve Wells ve Peterson, 1992: 28).

Freud'un psikanalitik kuramı da benliğe geniş bir yer vermiştir. Diğer kuramcılarının bir kısmı, Freudian görüşteki ego kavramının benlik görüşünü içerdiğini söyler. Bir anlamda, psikanalitik teoride bilinç farkındalığı / bilinçlilik büyük ölçüde ego kavramının içinde yer alır (Gergen ve Marlowe, 1971: 7). Freud'un teorileri ve psikodinamik gelenekteki bilginler, benlik hakkındaki kuramlar üzerinde çok büyük etki yaratmışlardır. Bu etkiler Freud'un benlik teorisini daha açık ve anlaşılır hale getirmiştir. Bununla birlikte, Freud'un ego yaklaşımını gözden geçirip yaptığı düzeltmeler, benlikle ilgili çalışmalarda merkez olmuştur (Strauss ve Goethal, 1991: 3).

Freud'un en önde gelen takipçileri Erich Fromm, Karen Horney ve Harry Stack Sullivan'dır. Bizim anladığımız kendini sevme'ye (self-love) önemli katkılarda bulunan Fromm ve Horney, insan mutluluğunun önemini ilk vurgulayanlardır ve sonra kendini sevmenin nörotik formları üzerinde durmuşlardır. Horney, kendine yabancılaşma kavramına (self-alienation – kişinin kendi benliğinden uzaklaşması) katkıda bulunmuştur (Gergen ve Marlowe, 1971: 7).

Horney'e göre herkes gerçek veya idealize bir benlik imajı oluşturur. Normal kişiler için bu benlik imajı iyi ya da kötü yanları bir arada kapsayan, gerçekçi bir değerlendirmeye dayanır ve kişilik içerisinde bir bütünlük duygusu yaratır. Diğer insanlarla ilişkiler de bu olguya dayanır. Gerçekçi benlik imajı, yaşantılara ve değişime açıklık özelliği taşır. Katı değildir, amaçlar doğrultusunda ve yeni farkındalıklar karşısında değişime uğrayabilir. Nevrotik kişiler, temel anksiyetelerinin çokluğundan dolayı insanlara yönelme, insanlardan uzaklaşma ve insanlara karşıt yönelimlerini bir

arada bütünleştiremezler. Nevrotikler gerçek dışı ve katı bir benlik görünüşüne sahip olup, kabul edilmesi zor olan gerçeği inkar ederler. Bu idealize benlik imajı, kalıp tarzda model insan olma, buna özenme anlamındadır. Bu ideal benliğe ulaşamadıkça, sürekli olarak özgüven kaygısı yaşarlar, diğer insanlara aşırı bağımlıdırlar. Benliklerinden şüphe ederler, çatışma ve anksiyete yaşarlar. Bu illüzyon benlikte büyük stres yaşatır. Kişiyi sürekli olarak benlik imajını korumaya yöneltir (<http://www.rehberlik.s5.com/dankur.htm>).

Diğer yandan, Sullivan, küçük çocuklarda benlik gelişimini incelemiştir (Gergen ve Marlowe, 1971: 7-8). Sullivan'ın görüşü sosyal psikolojik kuramlar arasında yer alır. Kişiler arası ilişkilerde birey için önemli olan kişilerin etkileyici yönüne vurgu yapar. Birey kişiliğini insanların içinde şekillendirir, kendi kendine oluşturamaz. Ona göre kişinin benlik sistemi, kişiler arası ilişkilerin yarattığı anksiyeteye karşıt bir tepki olarak gelişir. İnsan için önemli olan güdü, bütün yaşamı boyunca başa çıkmaya çalıştığı temel yardım gereksinimi duygusudur (<http://www.rehberlik.s5.com/dankur.htm>).

Kişiler arası etkileşimi vurgulayan Sullivan, benlik sisteminin anne-babanın etkisiyle şekillendiğini söylemektedir. Görevi ise, gereksinimleri karşılamak ve güvenliği sürdürmektir. Sullivan, onay ve ödülün "iyi ben"i, anksiyetenin de "kötü ben"i yaşattığını söyler (Çelikoğlu, 1997: 22).

Freud'un takipçilerinden biri de Carl Jung'dur. Jung benliği, kişiliğin bütünleşmesini sağlayan bir sistem olarak tanımlamış ve benlik kavramının kişiliğin ego boyutunda oluştuğunu öne sürmüştür (Öngay, 1998: 26). Jung'a göre benlik, kişiliğin gelişmesinde önemli bir faktördür. Jung'a göre benliğin, bireyin bilinç dışı içedönük ve dışadönük eğilimlerinin ayrılaşması ve bütünleşmesinde fonksiyonu vardır. Bu durumda benlik, yaşam döngüsü içinde kişiliğin tamamlanmasına yardım eder (George ve Strauss, 1991).

Jung, "Keşfedilmemiş Benlik" isimli kitabında şöyle der; "Teorik varsayımlara dayanan hiçbir benlik bilgisi yoktur ve olamaz da, çünkü kendini tanımanın nesnesi tek bir bireydir – göreceli bir istisna ve kuraldışı bir fenomendir. Bireyi tanımlayan şey evrensel ve kurallı olması değil, eşsiz olma niteliğidir." (İlhan, 1999).

Bununla birlikte, benlik kavramını Adler, karar verme yeteneğine sahip ve bireye amaçlı bir yaşam sağlamaya çalışan bir sistem olarak tanımlamıştır (Öngay, 1998: 27). Adler, insanın temel dürtüsünün üstünlük elde etmek olduğuna inanmıştır. Yaşamın

temel amacının kişinin benliğini en mükemmel duruma getirmek ve çocukluğunda elde ettiği aşağılık duygusundan kurtarmak olduğunu söylemiştir. Satın alınan eşyalar, arabalar benliği mükemmel kılmaya ve başkalarına göre daha az aşağılık duymaya yöneliktir.

Gordon Allport benlik terimi yerine “proprium” kavramını kullanmıştır. Kişilik gelişiminin bebeklikten itibaren ve giderek örgütlenen yedi yönü bulunduğunu ve bunların aslında bireyin benliğe olan duygularını içerdiğini belirtmiş, her birinin kişinin kendisini nasıl bildiğini, duyduğunu ve tanıdığını belirlediğini öne sürmüştür ve bu yedi boyutun tümünün yaşanan, bilinen ve hissedilen beni tanımladığını bildirmiştir. Proprium, özetle kişiliğin bedensel biliş, benlik imajı, benlik saygısı, benim olanlar algısı, mantıksal düşünme, benlik özdeşimi amaçlı çaba ve bilmek işlevlerini kapsayan çok yönlü bir kavramdır (Yanbasta, 1990: 208).

Allport’a göre bireyin iki eğilimi vardır. Bunlar:

- a) Proprium’a anlam kazandıracak biçimde faaliyet gösterme eğilimi;
- b) Yaşamı ve biyolojik ihtiyaçları devam ettirme eğilimidir.

Bu iki eğilimden ilki bireyin kendini en iyi şekilde geliştirmesine yardım eder. İkincisi organizmanın fiziki yaşamını sürdürmesini sağlar. Proprium, bireyin yaşamını anlamlı şekilde sürdürmesine olanak verir (Aslan, 1996; Akt: Duru, 1995: 13).

Hümanistlik Psikoloji, benlik kavramını en geniş biçimde ele alan akımdır. Bu akımın öncüsü Carl Rogers’ın (1951) kişilik kuramı, bir psikiyatrist olarak geniş deneyimlerinin tümevarımsal bir özetidir. Her bireyin kendi algılarından oluşan özel ve farklı dünyası içinde yaşadığını belirtmiştir. Bu, kişinin başkalarıyla etkileşmek ve hareketlerini seçmek için kullandığı algısal haritasıdır. Küçük çocuklarda, gelişim sürecinde, bu özel dünyanın bir parçası olan ben ve ben olmayan, giderek birbirinden ayrılmaya başlar. Benlik duygusunun gelişimi içinde, çocuk, doyurucu ve destekleyici veya engelleyici ve tehdit edici olarak gördüğü deneyimleriyle olumsuz veya olumlu bir değer edinir (Bednar ve Wells ve Peterson, 1992: 34).

Carl Rogers, James’in görüşlerine karşılık, ideal benlik kavramı farkını açıklamıştır. Gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki uyum iki şekilde oluşur. Bunlar; 1- İdeal benliğin yüksek olması ve gerçek benliğin ideal benliğe ulaşabilmesi; 2- İdeal benliğin düşük olması ve gerçek benliğin ideal benliğe kolayca ulaşabilmesidir. İdeal benlik ile gerçek benlik arasındaki uyum kişinin kendini kabul etmesini (self-acceptance) ifade

etmektedir. Rogers kendini kabullenmenin iyi düzeyde zihinsel sağlıkla eşdeğer olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Rogers, uyum problemlerinin çoğunun kendini kabullenme duygusunun eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiştir (Buss, 1995: 177).

Carl Rogers ve Abraham Maslow, kendini gerçekleştirmenin (self-actualization) önemini vurgulamışlardır.

Maslow'un kuramında benlik bilinci önemli bir yer tutar. Maslow, güdülere hiyerarşik bir yapı içinde görür ve insanların alt basamaktaki gereksinimleri giderir gidermez, üst basamaktaki güdülere doyumaya yöneleceğini kabul eder. En sonunda bireyin ulaşacağı en yüksek basamak kendini gerçekleştirme (özgerçekleştirim) noktasıdır (Cüceloğlu, 1992: 430).

Bunun yanında Bem'in teorisinden de söz etmek gerekir. 1970'li yıllarda Bem tarafından formüle edilen "benlik algısı teorisi" (self-perception theory), bireylerin kendilerini daha iyi tanımayı nasıl öğrendiklerini konu almaktadır. Atıf konusunda benliğin analizinde önemli bir katkı sağlayan bu teori, iki postülaya dayanmaktadır:

- Bireyler, kendi tutumlarını, duygularını ve benzeri içsel durumlarını, kendi davranışlarından ve bu davranışların içinde yer aldığı koşullardan hareketle yordayarak tanırlar.

- İçten gelen işaretler belirsiz, zayıf ve güç yordandır oldukları ölçüde birey, işlevsel olarak, tıpkı bir dış gözlemcinin konumundadır, yani o da kendisini tanıma çabasında iken, dış gözlemcinin ona baktığı gibi kendisine bakar ve dışa yansıyan işaretlerden kendisiyle ilgili çıkarımlar yapar.

Özetle bu teori, insanın kendisini bir gözlem objesi gibi aldığını ve kendi tepkilerine ve tutumlarına bakarak yorumda bulunduğunu öne sürmektedir. Benlik algısı teorisi, bilişsel çelişki teorisine ve bireyin kendine atıfları konusuna getirdiği farklı bakış ya da katkılar bakımından sıklıkla tartışılmaktadır (Bilgin, 2003: 194).

1.2. Benliğin gelişimi ile ilgili açıklamalar

Yaşamın ilk yıllarında çocuğun dünyası, onun yaşantılarından oluşur. Çocuk kendi bedenini çevresinden ayıramaz; büyüyüp, geliştikçe kendi varlığına ait olan yaşantıları arasında ayırım yapmaya başlar. Kendi varlığının ve işlerinin bilincine vardıkça, yaşadığı çevre içindeki varlığından ve işlevlerinden oluşan bir benlik geliştirmeye

başlar. Benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimlerine göre oluşan dinamik bir süreçtir (Aksoy ve Mağden, 1993).

Yeni doğan bebeğin, bir birey olmasına rağmen, henüz bir benliğe sahip olduğu söylenemez. Küçük çocuklar ben ile ben olmayana, kendi bedenleri, bedeninin çevredeki diğer insanlar ve insanlar dışındaki varlıklar üzerindeki etkilerini anlamaya başladıkları 4-6 aya kadar ayırt edemezler. Yaklaşık olarak 18. ayda kendi resmi veya ayna karşısındaki suretini tanıması, çocukta benliğin varlığının bir işaretidir. Çocuğun kendini annesinden ayırt etmesi bireyselleşme veya benlik gelişiminde önemli bir faktördür. Ayrıca kız veya erkek olduğunu ve ailenin bir üyesi olduğunu da öğrenir. Anne-babasının veya ailedeki diğer üyelerin davranışlarını taklit etmesi de küçük çocuklarda benlik gelişiminde önemlidir (Aiken, 1993: 277).

Shaffer'in (1999: 437) belirttiği gibi, bugüne kadar gelişimciler, okul öncesi çocuklarının benlik kavramlarının, somut, bedensel ve psikolojik yönden kendini tanımaktan hemen hemen uzak olduğuna inanıyorlardı. Çünkü 3-5 yaş çocuklarının kendilerini tanımlamaları istendiğinde çoğunlukla fiziksel niteliklerinden (mavi gözlerim var.), sahip oldukları şeylerden (yeni bir bisikletim var.) ya da özellikle gurur duydukları aktivitelerden (beysbol topuna vurma, okula kendi başına yürüyerek gitme gibi) bahsederler. Aksine, "mutluyum", "sporda iyiyim" ya da "insanları seviyorum" gibi psikolojik tanımlayıcılar, küçük çocuklar tarafından nadiren kullanılır.

Livesley ve Bromley (1973; Akt: Suls ve Greenwald, 1986: 110), küçük çocukların kendilerini daha çok fiziksel görünüş (uzun, sevimli, mavi gözlü, sarı saçlı); genel bilgi ve kimlik (isim, yaş, cinsiyet, uyruk, din, okul vs. yaşadığı yer, Katolik, 10 yaşında...); sahip oldukları (bir tavşanı var, yeni bir bisiklete sahip) ile ifade ettiklerini belirlemişlerdir.

Bununla birlikte, herkes benlik kavramının görünebilir niteliklerden ibaret olduğu konusunda aynı fikirde değildir. Rebecca Eder (1990; Akt: Shaffer, 1999: 437), çocuklara "ben kimim?" soruları yerine, kendilerini psikolojik boyutta niteleyebilecekleri sorular sormuştur. (Örneğin; "kendi başıma oynamaktan hoşlanırım" veya "arkadaşlarımla birlikte oynamaktan hoşlanırım" seçeneklerinden birini seçme). Ayrıca okul öncesi çocukları bilinçli olarak "girişken" veya "atletik" ya da "başarılı" olma gibi kelimelerin anlamlarının farkında olmayabilirler. Eder'in araştırması şunu

gösterir: Çocuklar, kendilerini anlatabilecekleri bilgiyi edinmeden çok önce, benliklerine ait basit kavramlara sahiptirler.

Shaffer'in görüşüne paralel olarak Broderick ve Blewitt' e göre (2003: 233), okul öncesi çocukları çeşitli sıfatları bir araya getirerek kendilerini ifade ederler. "Büyük", "kız" ve "hoş" şeklinde yapılan bir benlik tanımlaması onlar açısından benlik yapılarında koordine olmayan sıfatlardır, çünkü bu dönem çocukları bilişsel açıdan bu ayrı sıfatları birleştiremezler. Küçük çocuklar birkaç fikri aynı anda akıllarında tutabilirler ve bunları anlamlı hale getirmede henüz az gelişmişlerdir. Ayrıca okul öncesi çocukları "güzel" ve "çirkin" gibi zıt özellikleri veya "mutlu" ve "üzgün" gibi zıt duygusal durumları anlamlandırmaya çalışırken zorlanırlar. Yeteneklerini önemseme konusunda başkalarını gözlerler. Bu nedenle, küçük çocukların kendilerini değerlendirmeleri gerçekçi olmayabilir ya da fazlasıyla olumlu olabilir.

Piaget'e göre, küçük bir okul öncesi çocuğu "ben" ve "dünyayla ilişkili olan ben kimim" kavramını oluşturmakla meşguldür (Borba ve Borba, 1989; Akt: Bodnovich, 2002: 4). Bu temel ifade, son zamanlarda araştırmacıları küçük çocukların benlik saygısını araştırmaya sevk etmiştir. Araştırmacılar, küçük çocukların benlik saygısı düzeylerinin sürekli gelişim halinde olduğuna ve diğer gelişim alanlarından da etkilendiğine inanırlar (Brazelton ve Greenspan, 2001; Akt: Bodnovich, 2002: 4).

Erikson'a (1968; Akt: Santrock, 1997: 40) göre, erken çocukluk dönemini karakterize eden psikososyal kriz girişimciliğe karşı suçluluktur. Bu döneme kadar çocuklar bir birey olduklarını anlarlar ve bu dönemde ise nasıl bir insan olacaklarını keşfederler. Erken çocukluk döneminde, çocuklar bazı yaşantıları gerçekleştirmek için algısal, motor, bilişsel ve dil becerilerini kullanırlar. Sürekli artan enerjileriyle barısızlıklarını kolayca unuturlar ve istedikleri yeni alanlara eğilirler. Çocuklar bu girişkenlikleriyle daha geniş bir sosyal çevre edinirler. Bu dönemde çok fazla yaşanan hayal kırıklığı, düşük benlik saygısını ortaya çıkarabilmektedir.

Bu dönemi girişimcilik duygusuyla atlamak, büyük oranda, ailelerin çocuklarının girişimlerine nasıl karşılık verdiklerine bağlıdır. Çocukların soruları anne-babaları tarafından cevaplandırıldığında, alay edilmediğinde, hayal ve oyun eylemleri engellenmediğinde girişimcilik desteklenir. Tersine, çocukların motor aktivitelerinin kötü olduğu, sorularının can sıkıcı, oyunlarının aptalca olduğu hissettirilirse çocuklar daha çok suçluluk duygusu geliştireceklerdir (Santrock, 1997: 40).

Gordon Allport'a göre (1961; Akt: Bednar ve Wells ve Peterson, 1992: 29-30), benlik farkındalığının gelişimi öğrenme süreci boyunca sürer. Yaşamın ilk yılında "ben" in ne olduğu ve ne olmadığı öğrenilmesi ve ikinci yılda kimliğin sürekliliğinin anlaşılmasından, üçüncü yılın başlarında benlik saygısının anlaşılmasına kadar çocuk benlik duygusuna yavaş yavaş parçalar ekler. 3 yaşından 6 yaşına kadar benlik imajı kavramları ve benliğin diğer unsurları belirginleşir. Bu noktada, çocuklar kendilerinden ne beklendiğini ve iyi ya da kötü insanlar olmanın ne olduğunu öğrenmeye başlarlar.

Benlik saygısı yaşamın ilk yıllarında gelişmeye başlar. Çocuklar fiziksel özellikleri, yetenekleri, üstünlükleri gibi yönlerini ifade etmeyi öğrendikleri gibi kendilerini değerlendirmeye de başlarlar. Araştırmacılar sezgilere karşılık bireylerin kendileriyle ilgili okul başarısı, fiziksel görünüş, çekicilik, iş yeterliliği ve yeteneği gibi alanlarda birden çok görüşe sahip oldukları sonucuna varmışlardır (Shokraii, 2004: 1).

Suls ve Greenwald'a (1986: 110) göre, çocukluktan ergenliğe doğru, benliğin kavramlaştırılmasında ilginç ve önemli değişiklikler yaşanır. Birincisi, görünebilir nesnel özelliklerini tanımlamaktan (nerede yaşadığı, nasıl görüldüğü, nelere sahip olduğu) psikolojik özelliklerini (düşünce ve inançları, neler hissettiği, kişisel yeterlikleri vs.) tanımlamaya doğru aşamalı ve sürekli bir değişiklik vardır. Bu, ergenlerin benliklerini dışsal terimlerle ifade etmedikleri anlamına gelmez, fakat bunun yanında düşünceleri, duyguları, istekleri ve kendilerine göre özelliklerinin de farkındadırlar. İkincisi, ergenler başkalarına karşı duygularının ve başkalarının kendilerine karşı duygularının çocuklara göre daha çok farkındadırlar. Üçüncüsü, ergenlerin kendileriyle ilgili düşünceleri daha soyuttur. Dördüncüsü, ilerleyen yaşlarda benlik daha karmaşık bir hal alır.

1.3. Benlik saygısı kavramı ve kuramsal açıklamalar

Benlik kavramı ve benlik saygısı Batı'da psikoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, kişilik psikolojisi ve kültürel psikolojinin belli başlı konularındandır. Olumlu benlik kavramı ve benlik saygısı sosyalleşmenin ve eğitimin bir amacı olarak değerlendirilir (Korpinen, 2000: 27).

Benlik saygısı ve benlik kavramı birbirine çok yakın kavramlardır. Benlik kavramı bireyin kim olduğuna ilişkin fikrini ifade eder. Benlik saygısı ise bireyin kendisini ne

olarak gördüğünün ve kabul edilme veya reddedilme beklentilerinin bir sonucudur (Hendrick, 1975: 101).

Aiken'e (1993: 278) göre, benlik kavramı bireyin kendisiyle ilgili inançları ve görüşlerini ifade eder; benlik saygısı ise, bireyin kendini nasıl değerlendirdiğini gösterir.

Literatür, benlik kavramı ve benlik saygısı terimleri için birkaç açıklama sunar. Bazı yazarlar, benlik saygısının ideal benlik (bireyin nasıl olmak istediği) ile gerçek benlik (bireyin gerçekte ne olduğu) arasındaki farklılığı yansıttığını ileri sürerler. Atherley'e (1990) göre, gerçek benliği ile ideal benliği arasında çok az bir fark olan birey daha olumlu bir benlik algısı (yüksek benlik saygısı) geliştirirken, gerçek benliği ile ideal benliği arasında önemli bir farklılık olan bir birey, olumsuz bir benlik algısı (düşük benlik saygısı) geliştirecektir (King, 1997: 2).

Nixon (1995: 32-33), benlik kavramı ve benlik saygısı arasındaki farkı şöyle açıklar: Benlik kavramı, bireyin yaşantısını teşkil eden en önemli bilişsel yapıdır. Bu, kim olduğumuz hakkında ne bildiğimizin bilişsel bir parçasıdır. Benlik saygısı ise, duygusal gösterge olarak belirtilen bir deneyimin en güçlü değerlendirmesidir. Benlik kavramı ne olduğumuz, neyi yapabildiğimiz, en iyi nasıl yapabildiğimize ilişkin düşüncelerimizin tümünü oluşturur. Benlik saygısı ise tersine, değerli hissetme ve algılama sonucu memnuniyet derecemizdir.

Benlik saygısı, bireyin kendini değerlendirmesi sonucu ulaştığı benlik kavramının onaylanmasından doğan beğeni durumudur (Yavuzer; 2003).

Nuttal' a (2003: 1) göre ise, çocuklar kendileri hakkında iyi ya da kötü hissederek doğmazlar. Bunu yaşadıklarıyla öğrenirler. Benlik saygısı bu yaşantılar sonucu bireyin kendisiyle iftihar etmesidir.

Genel benlik saygısı, insanların olumlu ve olumsuz geribildirimlerinin önemli bir belirleyicisidir ve bireyin kişiliğinin önemli bir ögesi olarak belirlenmiştir. Benlik saygısının kişilik özellikleri üzerinde güçlü bir etkisi vardır ve kişilik özelliklerinden de güçlü bir şekilde etkilenir. Benlik saygısı kapsamlı kişilik özelliklerinden biridir (Buss, 1995: 192).

Pişkin (2003: 100) benlik saygısını, Atherley'in yaklaşımına paralel olarak, bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesi olarak tanımlamıştır. Yani bireyin kendisini nasıl algıladığı ile olmak istediği benliği arasındaki fark bize o bireyin benlik saygısı düzeyini verir. Bu süreçte bireyin bu farkı nasıl değerlendirdiği ve

bu farkın onun duygusal dünyasını nasıl etkilediği önemlidir. Bireyin kendini nasıl gördüğü yani halihazırdaki benlik imgesi ile ulaşmayı arzuladığı ideal benliği arasında bir farkın olması kaçınılmazdır ve bu fark normal bir olgu olarak kabul edilmelidir. Bu görüş, Carl Rogers'ın (1951) açıklamalarıyla da benzerlik taşımaktadır.

Benlik saygısı, üstünlük (diğerlerinden daha iyi olduğuna inanmak) veya mükemmeliyet (sınırlamalar ve yanlış yapma konusunda özgür olduğuna inanmak) duygusunu içermez; daha çok, kendini kabul etme, kendini beğenme ve kendine saygı duyma duygusunu içerir. Bu bağlamda, yetenek ve yeterlilik duygularının benlik saygısına önemli oranda katkısı vardır, fakat benlik saygısı sadece bunlardan ibaret değildir (Suls ve Greenwald, 1986: 120).

Coopersmith, benlik saygısını, bireyin kendisiyle ilgili yaptığı ve alışageldiği şekilde sürdürdüğü değerlendirme olarak ifade eder. Kaliforniya Benlik Saygısı, Kişisel ve Sosyal Sorumluluğu Artırma Birliği, “kendi değer ve önemini takdir etme” ve “kendinden sorumlu olma ve başkalarına karşı sorumluluklarını yerine getirme niteliği taşıma” yı da dahil ederek bu tanımlamayı genişletmiştir (Leary, 1996: 162; King, 1997: 2).

Katz'a göre (2003: 1), benlik saygısı, birey için değerli olan aileler ve yetişkinler tarafından değer verilme ve kabul edilme beklentisinin derecesini ifade eder.

1.3.a. Düşük benlik saygısı – Yüksek benlik saygısı

Yapılan araştırmalar benlik saygısı yüksek olan bireylerin, kendine güven, başarıma isteği, iyimserlik, zorluklardan yılmama gibi olumlu ruhsal niteliklerle birlikte, kendilerini saygı ve kabul edilmeye değer, yararlı, önemli kişiler olarak algılama eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ayrıca benlik saygısı yüksek olan bireylerin yeni fikirlere açık, kişiler arası ve grup ilişkilerinde başarılı, rahat, aktif, girişken, yaratıcı ve araştırmacı niteliklerinden dolayı toplumda daha aktif görevler aldıklarını göstermektedir. Benlik saygısı düşük olan bireylerin ise, karşısındakilere güvenemeyen, kolay umutsuzluğa kapılan, sosyal ilişkilerde uyum sağlayamayan, çabuk suçluluk ve utanç duygularına kapılma gibi kişilik özellikleri gösterdikleri belirtilmektedir (Aksoy ve Mağden,1993).

Çocukların aileleri ve öğretmenlerinin onların olumlu benlik saygısından bahsederlerken genellikle kastettikleri çocukların kendileri hakkında iyi şeyler hissetmeleridir (Katz, 2003: 1). Kendileri hakkında olumlu düşünceleri ve kendilerine güven duyguları uygun düzeyde olan çocukların sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurma ve başarılı olma şansları daha fazladır (Koçdağ, 2002: 10).

Gergen ve Marlowe (1971: 11), yüksek benlik saygısına sahip bireyin, kendisini diğerlerinden alt seviyede görmeme eğiliminde olduğunu belirtmiştir.

Brown (Hoselton, 2004: 1), yüksek benlik saygısının yaşamın çeşitli alanlarında bireyin kendisinin iyi olduğuna ilişkin inançlı olması anlamına geldiğini belirtmiştir.

Düşük benlik saygısı daha olumsuz bir benlik imajının karşılığı iken; genel yüksek benlik saygısı, kişinin öz-değerlendirmesinin baştan başa olumlu olması anlamına gelir (Brewer ve Crano, 1994).

Erikson (1968; Akt: Schell ve Hall, 1983: 441), düşük benlik saygılı insanların dengesiz bir benlik kavramına sahip olduklarını, diğerlerine göre kendilerini daha yalnız hissettiklerini, daha hassas, eleştirilere karşı daha kırılabilir olma eğiliminde olduklarını; aldıkları görevde düşük performans gösterdiklerinde bundan rahatsızlık duydukları ve kişisel hatalar veya yetersizliklerini fark ettiklerinde tedirgin olduklarını belirtmiştir.

Çocukların benlik saygıları onların sosyal davranışları ve öğrenmelerinden etkilenir. Kendileri hakkında yeterince olumlu düşünemeyen ve kendilerine güveni olmayan çocuklar, yakın çevrelerinin dışına çıkıp deneyim elde etmede güçlük çekerler. Bu çocuklar kendilerine güvenen ve inanan çocuklara oranla, daha az mücadele etme eğilimindedirler ve buna bağlı olarak daha az riski göze alırlar.

Yüksek benlik saygılı çocuklar başarılı olma isteği içindedirler ve başarısızlıktan nefret ederler. Başarısız oldukları zaman bu durumdan kurtulmak için uğraşırlar, fakat eğer bu kaçış olanaksızsa daha çok uğraşırlar ve ısrarla başka çözüm yolları denerler. Bunun aksine düşük benlik saygılı çocuklar çok fazla mücadele etmezler ve orta düzeyde bir başarıyla yetinirler (Aiken, 1993: 278).

Yüksek benlik saygısına sahip insanlar başarılı olma beklentisi içindedirler. Başarı beklentisi, başarısızlık durumunda, hemen vazgeçme eğiliminde olan düşük benlik saygısına sahip insanlardan daha çok sürer (Aiken, 1993: 278). Sağlıklı düzeyde benlik saygısı geliştirmiş çocuklar, genellikle kendilerini değerli ve sevecen hissederler, kendi güç ve kapasitelerine inanır ve dışa açılıp daha çok öğrenme isteği duyarlar.

Nuttal' a (2003: 1) göre yüksek benlik saygılı çocuklar:

- Kolayca arkadaşlık kurabilirler.
- Yeni aktivitelere ilgi gösterirler.
- İşbirliği yapabilir ve yaşına uygun rolleri gerçekleştirebilirler.
- Davranışlarını kontrol edebilirler.
- Kendi başlarına ve başka çocuklarla oynayabilirler.
- Yaratmayı severler ve kendi fikirleri vardır.
- Mutlu, enerji doludurlar ve diğerleriyle fazla desteklenmeden konuşabilirler.

Düşük benlik saygılı çocuklar ise:

- Hiçbir şeyi iyi yapamam
 - Biliyorum bunu yapamam
 - Biliyorum başarısız olacağım
 - Kendimi sevmiyorum, keşke farklı biri olsaydım
- gibi düşüncelere sahiptirler.

Grose (2003: 1) ise, benlik saygısı gelişmiş çocuğun özelliklerini,

- Kendini değerli hissetme
- Yapabileceğine inanma
- Kendisini öğrenen olarak takdir etme

olarak betimler.

Aiken gibi, Buss da (1995: 195) başarısızlık karşısında gösterilen tepkide benlik saygısı düzeyinin güçlü bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Yüksek benlik saygısı ile karşılaştırıldığında düşük benlik saygılı bireyler, aldıkları görevde daha az başarılı olma isteği içindedirler, diğerlerine karşı daha az beklenti içindedirler ve tamamlamış oldukları göreve karşı bile ilgisiz olurlar.

Kendine saygı düzeyi, çocuğun okul hayatındaki zorluklar karşısında uygulayacağı stratejilerin niteliğinin çıkarsanmasında yardımcı olur. Bu durumda yeterli bir kendine saygı duygusu toplumsal destek arayışı, görece bir geleceğe güven duygusu, sorgulama yetenekleri, gerçekte etkin biçimde yüz yüze gelme gibi daha uyumlu davranışlarla birlikte görülür. Buna karşılık kendine saygı düzeyinin yetersizliği, fazla üretken olmayan ve koşulları olumsuz yöne çekme riski taşıyan tavır ve tutumlarla bağlantılıdır (Yerguz, 1999: 111).

McCarthy ve Schmeck (1988; Akt: Nixon, 1995), yüksek benlik saygılı bireylerin, kendilerini referans alma (self-reference) yoluyla, öğrenme sürecine benlik kavramlarını daha kolay kattıklarını gözlediklerini belirtmişlerdir. Kendini referans alma (self-reference), benlik hakkındaki bilgileri kodlama, organize etme ve detaylandırmanın kullanıldığı bir süreçtir. Yüksek benlik saygılı insanlar genellikle yeni durumlardan korkmazlar, yaratıcıdır, deneyimlerini paylaşmaya isteklidirler, kolay arkadaşlık kurarlar, reddedilmeyi kabullenmeye daha çok hazırlıklıdır, yeni materyalleri çok fazla tereddüt etmeden denerler, kendi davranışlarını kontrol ederler, öğretmenlere daha fazla güvenirlere, işbirliği yaparlar ve özgür davranırlar. McCarthy ve Schmeck (1988; Akt: Nixon, 1995), yüksek benlik saygısının, özgürlük ve çok yönlülükle ilgili görüldüğünü belirtmişlerdir; birey duygularını daha az tehdit edilmiş hissettiğinde, içsel yargı ve gerçek ödüllendirmelere daha çok güvenmektedir. Ayrıca, Nixon (1995: 35) yüksek benlik saygılı bireylerin, başarılarını kendi kabiliyetlerine, başarısızlıklarını da şanssızlığa ya da az çaba sarf etmeye bağlama eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca, Beihl (1994; Akt: Bodnovich, 2002: 11), yüksek benlik saygılı çocukların çevrelerini yönetme konusunda muhtemelen daha meraklı oldukları yargısına varmıştır.

Düşük benlik saygılı çocukların, başarıyı iyi şansa ve başarısızlığı düşük yetenekli olmaya bağladıkları görülür. Aynı zamanda, nadiren girişkenlik gösterirler ve başkalarının yönetimine ihtiyaç duyarlar ve nadiren doğallık sergilerler. Bu düşük benlik saygılı çocuklar çoğunlukla kendilerini izole ederler, reddedilmeye geri çekilerek tepkide bulunurlar ve verilen bir işte az gayret gösterirler. Sözel iletişimi çok az kullanırlar ve engellemelere çoğunlukla çok fazla saldırgan olarak ya da geri çekilerek tepkide bulunurlar. Yüzeysel öğrenme stratejilerinin bu öğrencilerde daha etkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, endişe düzeyleri daha yüksektir. Grunebaum ve Solomon (1987), yalnızlık duygusunun da düşük benlik saygısıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Lorr ve Wunderlich (1988), düşük benlik saygılı bireylerin yüksek benlik saygılı bireylerden daha fazla olumsuz bir etki ortaya koyduklarını belirtmişlerdir. Bu gözlenen davranışlarla, benlik saygısının okuldaki başarıyı nasıl etkileyebileceğini görmek kolaydır (Nixon, 1995: 36).

King'e (1997: 2) göre, düşük benlik saygılı genç, evlilik öncesi cinsel ilişkiler ve erken yaşta gebeliklere daha eğilimlidir. Düşük benlik saygılı bireylerin, sosyal etkilere karşı yüksek benlik saygılı bireylerden daha dayanıksız olma eğiliminde oldukları

gözlenmiştir. Bu nedenlerden dolayı, Hayes ve Fors (1990), düşük benlik saygısının sağlıklı davranışın benimsenmesi için bir hızlandırıcı faktör olabildiğini ileri sürmüşlerdir.

Bütün insanların, özellikle gelişimin ilk yıllarında, kabul edilmeye ihtiyaçları olduğu için, başka insanlardan gelen değerlendirmeler onların kendine değer vermeye ilgili gelişimlerine zarar verebilir (Bednar ve Wells ve Peterson, 1992: 48). Bu yüzden Cüceloğlu'nun (1992: 428) aktardığına göre, olumlu bir benlik bilinci geliştirebilmek için koşulsuz sevgi içinde yetişmek gerekir. Koşulsuz sevgi içinde büyüyen kişilerin benlik anlayışları güçlü ve olumludur.

1.3.b. Benlik saygısını etkileyen faktörler

Bireylerin benlik saygılarının yüksek veya düşük olması birtakım faktörlerin sonucudur. Benlik saygısının kaynağını anlamaya çalışan bir çok geleneksel yaklaşım sosyal ve kişiler arası öğrenmeyi vurgulama eğilimindedir. (Bednar ve Wells ve Peterson, 1992: 48). Rosenberg'in (1965) belirttiği gibi, bütün insanların benlik saygısı bir çok faktörden etkilenir. Aileler, öğretmenler, iş arkadaşları, yakın sınıf arkadaşları ve çevre benlik saygısını sürekli olarak etkiler (Grafford, 2004: 1).

Çoğu zaman, benlik hakkındaki bilgi, bireyin çevresinden alınır. Bireye karşı nasıl davranıldığı, akranlar, aileler ve öğretmenler tarafından gönderilen mesajlar, özellikle benlik saygısı ve benlik kavramının hala gelişmekte olduğu çok küçük yaşlarda, bireyin kendini nasıl hissettiği üzerinde etkilidir. Çocuğun sağlıklı benlik saygısı, hayatı boyunca rol oynayacak, çevresinden gelen şartlandırılmamış olumlu tutumlar sonucu gelişir. Benlik saygısı ve benlik kavramının her ikisi de bireyin algılarından etkilenir ve yükseltilebilir ya da düşürülebilir. Birey kontrol edemediği davranışlarından kendini sorumlu tutabilir. Bu, kişisel başarısızlıklar kadar başarıları da içerir. Bu algılar, benlik kavramı ile başarı arasındaki ilişkiyi etkileyebilir (Nixon, 1995: 33).

Stanley Coopersmith (1967; Akt: Bednar ve Wells ve Peterson, 1992: 48), benlik saygısı gelişimini etkileyen dört büyük etmenden söz etmiştir:

1. Çocuğun başkalarından kendi benliğine karşı algıladığı değer – sevgi, övgü ve ilgi
2. Çocuğun başarı deneyimi – çevresi içinde algıladığı durumlar

3. Çocuğun başarı veya başarısızlıkla ilgili kişisel tanımları – kendisinde olmasını istediği başarı olarak belirlediği şey

4. Çocuğun olumsuz tepki ve eleştirilerle başa çıkma tarzı.

Coopersmith, ailelerin çocuklarını kabul ettiklerini ifade ettikleri, sınırları açıkça belirttikleri ve çocuklarının kişiliklerine saygı gösterdikleri zaman, çocukların daha yüksek benlik saygısına sahip olma eğiliminde olduklarını saptamıştır.

Diana Baumrind (1975; Akt: Bednar ve Wells ve Peterson, 1992: 51), aileleri demokratik, yetkeci ve izin verici olarak üç gruba ayırmıştır. Demokratik ailelerin çocuklarının yetenekli olma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Bu aileler samimi, mantıklı ve çocuklarının ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır. Ayrıca kontrolcü, dikkatlidirler ve başarı beklentileri yüksektir. Baumrind'e göre bu aileler çocuklarına karşı, yüksek kontrol ile samimi olma ve dikkatli olma ile açık iletişim arasındaki dengeyi korurlar.

Çocuklar anne ve babalarına karşı büyük bir güven duyarlar. Onlara göre anne ve babalar hep en iyiyi bilirler. Bu nedenle çocuklar anne babalarının yanlışlık yaptıklarını veya çocuklarını yanlış yönlendirdiklerini dikkate almazlar. Bundan dolayıdır ki, anne ve babalarının istek ve beklentilerini yeterince karşılamadıklarını düşünen çocuklar bu durumdan kendilerini sorumlu tutar ve kendilerini suçlarlar. Bu durumda da kendilerini değersiz görüp onların sevgilerini hakketmedikleri hissine kolayca kapılırlar (Pişkin, 2003: 101).

Knoff'a göre (1986; Akt: Dikici, 1998) düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen kişiler genellikle düşük benlik saygısına sahiptirler. Ancak bu durum çeşitli faktörlere bağlıdır. Örneğin arkadaş grubunun etkisi bu sonucu değiştirebilir.

Yapılan araştırmalar ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, çocuğa karşı tutumları gibi özelliklerinin yanında ailenin büyüklüğü, parçalanmış olması gibi özelliklerinin de benlik saygısı üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Ayrıca, doğum sırası dikkate alındığında tek çocuk, ilk doğan ve aynı cinsten kardeşi olmayan çocuklar ailede bazı avantajlara sahiptir (Knoff, 1986; Akt: Dikici, 1998).

Yapılan bir çok araştırmada cinsiyet faktörünün de benlik saygısının üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Suls ve Greenwald'ın (1986: 122) aktardığına göre, Wylie (1979) genel benlik saygısında kızlarla erkekler arasında çok az bir fark bulmuştur.

Baltimore (1972) ve Milwaukee de (1984) çalışmalarında erkek çocuklarının benlik saygısının daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Kling, Hyde, Shower ve Buswel (1999) genç ergenler üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda, aralarında çok önemli bir fark olmamakla birlikte, erkeklerin daha yüksek benlik saygısına sahip olduklarını bulmuşlardır. Brown ve Gilligan (1992) orta okul çocukları üzerinde yaptıkları araştırmada kızların benlik saygılarının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur (Broderick ve Blewitt, 2003: 238).

Benlik saygısının olumlu ya da olumsuz gelişmesinin önemli nedenlerinden biri de çocuğun yaşının büyümesi sonucu, kendisini toplum değerleriyle ve bazı standartlarla karşılaştırmasıdır.

Yerguz (1999: 112), okul bir yönüyle rekabet ve toplumsal karşılaştırmalar yeridir, başarısızlığın acı ve sıkıntı getirdiği ve kendine saygıyı sinsice yıprattığı bir yerdir, diyerek okul ortamının benlik saygısı üzerinde oluşturabileceği olumsuz etkiyi vurgulamıştır. Ayrıca rekabetçi okul sistemlerinin genel olarak, yüksek benlik saygı duygusunu daha da geliştirdiğini ve kendine saygı duyguları yeterli olmayan bireyleri de değiştirdiğini belirtmiştir. Buna karşılık rekabetçi olmayan sistemler iyi öğrencilerin kendilerine saygılarını nispeten daha az ön plana çıkarırlar ama kötü öğrencilerinkini de iyileştirirler. Açıköz'ün (2003: 47) belirttiği gibi, arkadaşlarıyla kendisini karşılaştıran ve kendisinin daha kötü durumda olduğunu fark eden öğrencinin benlik kavramı bundan olumsuz etkilenir. Bu anlamda okul ortamı ve arkadaşların da benlik saygısını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

Çocuklar, ayrıca, bir alandaki başarısızlıklarını sadece o alanla sınırlamakla da kalmaz, bütün özelliklerine rahatlıkla genelleme eğilimi gösterirler. Örneğin matematikte başarısız olan bir çocuk kendisini sadece matematikte değil, aynı zamanda bir birey olarak genelde başarısız hissedebilir. Çünkü çocuk bir yetişkin gibi hayatını bölümlere ayırma yeteneğine sahip değildir (Pişkin, 2003: 101).

Çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin tutumlarının, onun bir çok yönden gelişimini etkileyebileceği gibi benlik saygısının gelişimi üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. Henniger (1999) bunu şöyle açıklar; rehberliğin önemli bir özelliği, çocukların kendine değer verme duygularının kuvvetlenmesine yardım metodu olmasıdır. Kostelnik, Stein, Whiren ve Soderman (1993) benlik saygısının 3 boyutundan söz eder: Yeterlik, değer ve kontrol. Yeterlik, bireyin görevlerini başarmaya ve

amaçlarına ulaşmaya olan inancıdır. Değer, kendine değer verme ve kendini sevmeye olan takdir duygusu olarak nitelenir. Kontrol, bireyin çevredeki olayları etkileyebilirliğini hissetme derecesidir. Öğretmen, çocuğun erken benlik gelişiminde kritik rol oynar.

1.3.c. Akademik benlik saygısı

Bireyin benlik duygusu birbiriyle ilişkili birkaç unsurdan oluşur. Her ne kadar benlik kavramı ve benlik saygısı teknik olarak ayrı unsurlar olsa da, bireyin kendisi hakkındaki duyguları, birbirine çok yakındır. Shavelson, Hubner ve Stanton (1976; Akt: Haugen ve Lund, 1998), benlikle ilgili yaptıkları araştırmalara dayanarak güçlü bir görüş elde etmişlerdir. Bu görüş benlik kavramını iki alana ayırmıştır: Akademik benlik kavramı ve akademik olmayan benlik kavramı. Akademik benlik kavramı matematik, fen, İngilizce gibi alanlara ayrılır. Son dönemlerde gelişimciler benlik kavramının sanatsal benlik kavramı gibi başka unsurlarına da dikkat çekmişlerdir.

Akademik olmayan benlik kavramı ise sosyal, duygusal ve fiziksel benlik kavramları olarak ayrılır. Fiziksel benlik kavramı da fiziksel yetenek ve fiziksel görünüş olarak ayrılır. Benlikle ilgili diğer kuramlar da çok boyutlu ve hiyerarşik benlik yapılarını vurgulamışlardır (Broderick ve Blewitt, 2003: 234).

Bu boyutlardan biri olarak akademik benlik kavramı, kişinin kendi akademik kabiliyetinin ne olduğuna ve akademik alanlarda performans konusunda kendini nasıl algıladığına işaret eder (Colangelo, et.al., 1987; Mwamwenda ve Mwamwenda, 1987; Wiggins, 1987; Marsh, 1986; Bryne, 1984; Marsh et.al., 1983; Akt: Nixon, 1995: 36).

Smith ve arkadaşları (1998) akademik benlik saygısını, bireyin akademik performansı ve yeteneği hakkındaki duygusu olarak tanımlamışlardır.

Akademik benlik saygısı, çocuğun diğer sınıf arkadaşları içinde kendi öğrenme yeteneğini nasıl gördüğü olarak tanımlanabilir. Akademik benlik saygısı, çocuğun okul ortamında çevreyle etkileşmesi ve çevreyi dikkatle incelemesi ve bu şekilde etkili bir biçimde değişikliklere uyum sağlayışını gösterir (Warash ve Markstrom, 2001: 1).

Rosenberg ve arkadaşları (1995: 141), genel benlik saygısı ile özel benlik saygısının bir örneği olarak akademik benlik saygısı arasındaki ilişkiyi, birbirleri arasındaki bağı ve özelliği inceledikleri çalışmalarında, akademik benlik saygısı ve genel benlik saygısının kesinlikle birbirinden farklı korelasyonları olduğunu, birbirinin yerine

geçebilir ya da birbirine eşit olmadığını, dolaylı olarak birbirlerini etkilediklerini saptamışlardır. Genel benlik saygısı baştan başa psikolojik iyi olma ile ilgili olmaya eğilimli ve özellikle insan doğası üzerinde etkili olarak görülür. Özel benlik saygısı, tersine, daha yargılanabilir ve değerlendirilebilirdir, daha bilişsel bir unsura sahip görünür ve davranış ve davranışın sonuçlarıyla daha çok ilişkili olma eğilimlidir. Akademik benlik saygısı okul performansının çok daha iyi bir belirleyicisidir.

Rosenberg'e göre akademik benlik saygısı genel benlik saygısını etkiler; genel benlik saygısının da akademik benlik saygısı üzerinde çok az etkisi vardır. Araştırmalar okul performansının akademik benlik saygısından etkilendiğini ortaya çıkarmıştır (<http://clearinghouse.mwsc.edu/manuscripts/11.asp>).

Hoselton'a (2004: 1) göre, akademik başarılarıyla ilgili düşünceleri, öğrencilerin genel benlik saygılarını değil akademik benlik saygılarını etkiler.

Yüksek akademik yeterlilik, yüksek benlik saygısı ve yüksek akademik benlik kavramıyla ilişkilidir (Colangelo, et.al., 1987; Mwamwenda ve Mwamwenda, 1987; Wiggins, 1987; Marsh, 1986; Bryne, 1984; Marsh et.al., 1983; Akt: Nixon, 1995: 36).

Çok başarılı bireylerin öğrenmedeki başarılarına ilişkin algıları gibi akademik benlik saygılarının, çaba sarf etme, sebat gösterme ve denemeleri örnek alma gibi motive olmuş davranışları güçlendirdiği ve böylece akademik başarıyı arttırdığı kanıtlanmıştır (Bandura, 1986; Schunk, 1984, 1991; Akt: Au ve Watkins, 1997: 3).

Zaman zaman birbirinin yerine kullanılan akademik benlik saygısı ile öz yeterlilik kavramlarına değinmek gerekirse; Au ve Watkins (1997: 3-4), akademik benlik saygısı ile öz yeterlilik arasındaki kavramsal farkın her zaman açık olmadığına dikkat çekmişlerdir. Benlik kavramı araştırmacıları, benlik kavramının değerlendirilebilir olma ve kavramsal boyutlarını birbirinden ayırmışlardır. Bireyin akademik alanlardaki yeteneğine ilişkin genel duygularını belirlemek için kullanılan ölçümler, aslında akademik benlik saygısı diye adlandırılan benlik kavramının değerlendirilebilir boyutunu belirler. Bununla birlikte, bazı araştırmacılar bireyin özellikle neyi yapabildiğine ilişkin algılarıyla ilgilenmişlerdir, ki bu öz yeterlilik diye adlandırılan benlik kavramının kavramsal boyutudur. Öz yeterlilikle karşılaştırıldığında akademik benlik saygısı daha geniş kapsamlı bir kavramdır. (Örneğin: matematikte iyi miyim?).

Ailenin akademik başarı için desteği, çocukların akademik benlik saygısı gelişiminde kritik rol oynayabilir (Justice ve Lindsey, 1999: 49).

Coopersmith de (1981; Akt: Warash ve Markstrom, 2001: 1), çocukların akademik benlik saygılarının diğer birçok özellik gibi anne-baba tavırlarından da etkilendiğini kabul eder. Coopersmith, benlik kavramını, farklı yaşantılar, içsel ve dışsal objeler ve çevreyle ilgilenmede yeterlilikten etkilendiği için “çok boyutlu” olarak tanımlar.

İncelemelere göre, okul öncesi çocuklarının benlik saygılarını etkileyen ebeveynler ve eğitimciler bu dönemdeki küçük çocukları anlama konusunda daha çok yeterliliğe sahip olmalıdırlar. (Warash ve Markstrom, 2001: 2)

Başarılı öğrenciler öğrenmeye, genellikle kontrol hissi ve olumlu akademik benlik saygısıyla başvururlar, oysa çoğunlukla akademik başarısızlık geçmişine sahip olan çocuklar, bir işe, çoğu kez zayıf kontrol hissi ve düşük akademik benlik saygısıyla başvururlar. Akademik başarısızlıkları, öğrenilmiş çaresizlik hislerini ve zayıf akademik başarıya götüren akademik yetersizlik hissini arttırdığı gibi, tekrarlanan başarısızlık öğrencinin akademik benlik saygısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Licht ve Kistner, 1986; Akt: Au ve Watkins, 1997: 2).

Çocuklar, okul çevrelerinde akademik başarısızlıkla karşılaştıklarında, akademik başarının zayıf olmasını arttıran akademik çaresizlik geliştirme ve düşük benlik saygısına sahip olma eğiliminde olurlar (Dweck, 1975; Abramson et.al., 1989; Akt: Au, ve Watkins, 1997: 2).

Benlik saygısı yüksek olan çocuklar, muhtemelen çok aktiftirler, araştırmacıdırlar, inatçıdırlar. Etkileşim kurmaya, araştırmaya, sorular sormaya heveslidirler. Düşük benlik saygılı çocuklar, çekingen, kararsız ve saldırganlırlar. Çocukların sınıf ortamı, akademik benlik saygısını etkileyebilen bir faktördür. Açık ortamlı sınıflardaki öğretmenler, destekleyici okul çevresinden dolayı, akademik benlik saygısı yüksek çocuklara sahiptirler. Erken çocukluk yıllarında çocuklar, benlik saygılarının hızlı ve anlamlı gelişimini yaşarlar (Warash ve Markstrom, 2001: 1).

Nitelikli öğrenciler daha yüksek akademik benlik saygısı ve yetenek gösterme eğilimindedirler. Bu öğrenciler için akademik benlik saygısı, bir motivasyon unsurudur (Moeller, 1993; Akt: Shokraii, 2004: 1).

Çocukların kendileri hakkında nasıl hissettiği, çocuğun büyüme ve gelişmesinde önemli bir unsuru temsil eder. Çocuklar gelişim yıllarının çoğunu sınıflarda geçirdikleri

için, çocukların benlik kavramı ve benlik saygısı ile ilgili araştırmalar çoğunlukla bu konular üzerinde rehberlik eder (King, 1997: 2).

2. Problem Cümlesi

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ve bunun çeşitli değişkenler ile ilişkisi incelenmektedir.

3. Alt Problemler

1- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının öğretmen algısına göre akademik benlik saygısı hangi düzeydedir?

2- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının öğretmen algısına göre akademik benlik saygısı düzeyi öğretmenlerin

- Kıdemlerine
- En son bitirdikleri bölüme
- Çalıştıkları okul türüne

3- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının öğretmen algısına göre akademik benlik saygısı düzeyi çocukların

- Yaşlarına
- Cinsiyetlerine
- Doğum sırasına
- Kardeş sayısına

4- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının öğretmen algısına göre akademik benlik saygısı düzeyi ailelerinin

- Eğitim düzeylerine
- Meslek durumlarına
- Aylık toplam gelirlerine

göre değişmekte midir?

4. Denenceler

1- Çocukların genelinde ortalamanın üstünde akademik benlik saygısı düzeyi beklenmektedir.

2- Okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların akademik benlik saygısı düzeyi, çocuk gelişimi ve diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyinden daha yüksektir.

3- Çocukların akademik benlik saygısı düzeyi öğretmenlerinin mesleklerinde geçirdikleri yıl arttıkça yükselir.

4- Özel anaokullarına ve özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarına devam eden çocukların akademik benlik saygısı düzeyi, resmi anaokullarına ve resmi ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarına devam edenlerinkinden daha yüksektir.

5- Çocuğun yaşı yükseldikçe akademik benlik saygısı düzeyi de yükselir.

6- Erkek çocukların akademik benlik saygısı düzeyi kız çocuklarinkinden daha yüksektir.

7- Çocuğun akademik benlik saygısı düzeyi ile doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki beklenmemektedir.

8- Çocuğun kardeş sayısı ile akademik benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki beklenmemektedir.

9- Annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun akademik benlik saygısı düzeyi yükselir.

10- Babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun akademik benlik saygısı düzeyi yükselir.

11- Annenin mesleği ile çocuğun akademik benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki beklenmektedir.

12- Babanın mesleği ile çocuğun akademik benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki beklenmektedir.

13- Ailenin gelir düzeyi yükseldikçe çocuğun akademik benlik saygısı düzeyi yükselir.

5. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının öğretmen algısına göre akademik benlik saygısı düzeylerini ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini tespit etmektir.

6. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi gelişim dönemi, yeni davranışlar edinme potansiyelinin en yüksek olduğu ve kişiliğin temellerinin olduğu dönemdir. Bu dönemde kendisini ve çevresini algılamaya başlayan çocuğun, ileride nasıl bir birey olacağı, yine bu dönemdeki yaşantılarıyla belirlenir.

Bireyin yaşantısında önemli rol oynayan okul öncesi dönemde verilen eğitim, gelecek akademik yaşantıların da biçimlenmesinde yaşattığı etkiler bakımından kritik öneme sahiptir. Çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkıp geliştiği, kişiliğinin filizlendiği bu dönemde, çocuğun yaşadığı çevre ve çevreyle etkileşimi akademik benlik saygısını etkiler. Yaptığı çalışmaları övülme, yaratıcılığını sergileyebileceği fırsatlar verilmeyen, düşündüklerini ve hissettiklerini söylemesine, merak ettiklerini araştırıp öğrenmesine olanak tanınmayan çocukların akademik benlik saygılarının gelişimi olumsuz yönde etkilenebilmektedir.

Çocuğun akademik benlik saygısının düşük olması nedeniyle, çalışmalara karşı ilgisizliği, yeni görevler edinmedeki isteksizliği, bu yüzden sınıf ortamında uygunsuz davranışlar gösterme eğiliminin fazla olması öğretmenin de performansını düşürebilir, sınıfta olumsuz bir hava yaratarak genel aktivite akışını etkileyebilir, bu nedenle öğretmen disiplin problemleriyle, eğitime ayıracağı zamandan daha çok ilgilenmek zorunda kalabilir.

İşte bu yüzden, okul öncesi gelişim dönemi çocuklarının akademik benlik saygılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi, bunun öğretmen, aile, çocuk ve okulun özellikleri ile ilişkisinin saptanması, sağlıklı düzeyde akademik benlik saygısına sahip başarılı bireyler yetiştirmede yarar sağlayacaktır.

Bunların yanında, Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların akademik benlik saygılarının ne düzeyde olduğunu ve bunun ilişkili olduğu

faktörleri inceleyen herhangi bir bilimsel araştırma bulunmamaktadır. Bu da çalışmayı önemli kılan bir başka noktadır. Böylece, bu araştırma ile elde edilen bulguların, okul öncesi öğretmenlerine, akademisyenlere ve ebeveynlere, çocukların akademik benlik saygılarının ne düzeyde olduğunu bilmesi ve akademik benlik saygısını olumlu yönde etkileyen faktörlerin geliştirilip, olumsuz yönde etkileyenlerin ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi konusunda yardımcı olacağı umulmaktadır.

7. Varsayımlar (Sayıtlar)

- 1- Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin, 5-6 yaş grubu çocuklarının, öğretmen algısına göre, akademik benlik saygısı düzeyini ölçebildiği kabul edilmektedir.
- 2- Örnekleme alınan öğretmenlerin kendilerine verilen ölçeği, çocukların akademik benlik saygısı düzeylerini gerçeğe uygun olarak yansıtacak şekilde doldurdukları varsayılmaktadır.

8. Sınırlılıklar

- 1- Araştırmanın verileri, 2003-2004 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Denizli il merkezinde bulunan 2 özel ve 6 resmi ilköğretim okuluna bağlı anasınıfı ile 2 özel ve 1 kamuya ait bağımsız anaokullarına devam eden toplam 361 çocuk ile ilgili olarak 15 okul öncesi öğretmeninden elde edilen görüşlere dayanmaktadır.
- 2- Araştırmada bağımsız değişkenler olarak öğretmenlere, anne-babalara ve çocuklara ilişkin özelliklerin sadece bir kısmı ele alınmıştır.
- 3- Akademik Benlik Saygısı Ölçeği, Coopersmith ve Gilbert (1982; Akt: Burnett, 1998) tarafından geliştirilen Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (Behavioral Academic Self-Esteem Scale) ile Hamachek'in (1995; Akt: Burnett, 1998) Değerlendirme Envanteri'nden yararlanılarak oluşturulan toplam 22 madde ile sınırlıdır.
- 4- Araştırma sonuçlarına, araştırmacı, katılımcılar ve uygulama ortamlarından kaynaklanan kontrol dışı etmenlerin, düşük düzeyde de olsa, etki etmiş olabileceği kabul edilmektedir.

9. Tanımlar

Benlik Kavramı: Bireyin yaşantıları sonucu elde ettiği (Kenç ve Oktay, 2002: 72), bu yüzden istikrarlı ve değişken bir nitelik gösteren içsel (anılar, şemalar) ve dışsal (başkaları ile ilişkilerinde sergilediği rol ve davranışlar) boyutları içeren (Bilgin, 2003: 49) bilişsel bir yapıdır.

Benlik Saygısı: Bireyin edindiği benlik kavramı ile aslında ne olmak istediğinden yola çıkarak, kendisiyle ilgili yaptığı değerlendirme ve kendisine yüklediği değeri ifade eder.

Okul Öncesi Eğitim: Doğumdan ilk okulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkanlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi bir biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Poyraz ve Dere, 2001: 21).

Akademik Benlik Saygısı (Operasyonel Tanım): Okul öncesi çocuğunun akademik benlik saygısına ilişkin bir ölçüm yapılırken, bu ölçüm sosyal ve duygusal alanla ilgili davranışlarını da içine almalıdır. Bu, okul öncesi çocuğunun gelişimsel özellikleri değerlendirilirken bütüncül bir yaklaşımın dikkate alınması gereğinden kaynaklanmaktadır. Bu yaklaşımdan hareketle, akademik benlik saygısı çocuğun sosyal dikkat, sosyal çekicilik, girişimcilik, özgüven ve başarı özellikleriyle de ilişkili olacaktır. Bu nedenle, bu çalışmada akademik benlik saygısı çocuğun tüm bu yönleriyle ilgili davranışlarını sergileme düzeyi ile ilişkilendirilmiştir.

Birinci Bölüm

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde benlik kavramı, benlik saygısı, akademik benlik kavramı ve akademik benlik saygısı ile ilgili olarak literatürde var olan bir kısım çalışmaya yer verilmiştir.

1.1. Benlik Kavramı Ve Benlik Saygısıyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Graybill (1978), annenin çocuk bakımına ilişkin davranışları ile çocukların benlik saygıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, 7-15 yaş arası, 52 erkek ve kız çocuğu ve anneleri üzerinde ölçümler yapmıştır. Sonuçlar, disiplin için psikolojik baskı tekniklerini kullandığı görülen annelerinin çocuklarının düşük benlik saygılı, kabul edilir davranışa sahip annelerin çocuklarının ise yüksek benlik saygılı olduklarını göstermiştir. Bu bulgular, Coopersmith'in (1967) çocukların benlik saygılarıyla ilgili bulgularını tekrarlar ve genişletir niteliktedir.

Kugle ve Clements ve Powell(1983), araştırmalarında bireyin benlik saygısı düzeyi, benlik saygısında tutarlılık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin akademik başarılarını gerçekçi bir biçimde değerlendirebilmeleri ile benlik saygısı düzeylerindeki tutarlılık arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu, benlik saygısı düzeyi ve benlik saygısındaki tutarlılık ile bireyin akademik başarı düzeyi arasında olumlu bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Middif (1986), akademik başarı ile başarı beklentisinin, benlik algısına etkisini araştırmış; akademik başarı ve başarı beklentisi arttıkça benlik saygısı düzeyinde de bir yükselme olduğunu ortaya koymuştur.

Güçray (1989), çocuk yuvasında ve aile yanında kalan 9, 10, 11 yaş çocuklarının benlik saygısı gelişimini incelediği araştırmasında, yuvada kalmanın çocuğun benlik saygısını olumsuz yönde etkilediğini saptamıştır. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleri benlik saygısı üzerinde önemli ayırt edici bir etkiye sahip değildir. Ayrıca yetişkinlerin demokratik tutumlarının benlik

saygısını olumlu yönde etkilerken; otoriter ve ilgisiz tutumlarının olumsuz yönde etkilediği bulgulanmıştır.

Duru (1995), ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile ana baba tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde edilen bulgularda, ana-baba tutumunu demokratik olarak değerlendiren öğrencilerin benlik saygılarının ana-baba tutumunu otoriter olarak değerlendiren öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Miller (1988; Akt: King, 1997), ilköğretim çağı çocuklarında alkolle ilgili tutumlar ile benlik saygısının gelişimi ilişkisine yönelik olarak yaptığı çalışmada, olumlu benlik saygısının çocukların alkol ve uyuşturucu kullanma olasılığını düşürdüğünü ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, diğer çalışmalar benlik kavramı, benlik saygısı ve madde kullanımı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve ev benlik saygısı (kişinin ev şartları içinde öz-değerlendirmesi), okul benlik saygısı (kişinin okul şartları içinde öz-değerlendirmesi) ve tüm benlik kavramının alkol, tütün ve diğer ilaç kullanımı ve gelecekte kullanmaya ilişkin niyetle ters orantılı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Dikici'nin (1998), Cassidy Kukla Görüşme Formu' nu beş-altı yaş çocuklarına uyarladığı ve benlik saygısı düzeylerini incelediği araştırmasında, sonuçlar, sosyo-ekonomik düzeyin, cinsiyetin, yaşın, kardeş sayısının, doğum sırasının, anne-babanın yaşının, anne-babanın eğitim durumunun, çocuğa bakan kişinin çocukların benlik saygısı düzeyinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Öngay'ın (1998), anaokuluna giden ve gitmeyen ilkokul öğrencilerinin benlik tasarımlarını karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmada cinsiyet, yaş, kardeşlerin olup olmaması, doğum sırası açısından anaokuluna giden ve gitmeyen ilkokul öğrencilerinin benlik kavramları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ailesinin gelir durumunu geçimlerini sağlamada yeterli olarak değerlendiren öğrencilerden anaokuluna gidenlerin benlik kavramı puanlarının anaokuluna gitmeyenlerden daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Cihangir (1999), on yaşındaki çocukların denetim odakları ile benlik saygısı düzeylerini incelemiştir. Araştırmada, benlik saygısının çocukların cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, anne-baba öğrenim durumları, anne meslekleri, kardeş sayıları, doğum sırası ve aile yapı değişkenlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Anne-baba yaş ve baba mesleği değişkenleri ile benlik saygısı gelişimleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Güloğlu (1999), benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisini saptamak amacıyla, ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencileri üzerinde 8 oturum boyunca uygulama yapmıştır. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile elde edilen verilerin analizleri sonucunda “Benlik Saygısı Geliştirme Programının” düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini arttırmada etkili bir yöntem olmadığı bulunmuştur.

Korpinen (2000), Finli ve Estonyalı öğrencilerin çok yönlü eğitim sonunda benlik kavramları ve benlik saygılarını konu ettiği çalışmasında, 15-16 yaşlarında 196 Estonyalı, 165 Finli öğrenci üzerinde, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri’nden (Self-Esteem Inventory - SEI) yararlanarak çalışmıştır. Sonuçlar, Estonyalı öğrencilerin, özellikle kız öğrencilerin, çok yönlü eğitim sonunda okul benlik saygıları ve okul yaşantılarının olumsuz şekilde gerilemiş olduğunu; tersine, Finli öğrencilerin eğitime ve sınıf ortamına karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini göstermiştir. Her iki grupta da genel sosyal benlik saygısının ve özgüvenin benzer düzeyde ve okul motivasyonunun her iki ülkede de güçlü olduğu görülmüştür.

1.2. Akademik Benlik Kavramı ve Akademik Benlik Saygısıyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Nixon (1995), tam gün ve yarım gün anaokulları açısından akademik benlik saygısındaki farkları konu aldığı araştırmasında, 13 yarım gün, 17 tam gün anaokuluna devam eden çocuklar üzerinde çalışmıştır. Akademik benlik saygısı düzeyini belirlemede Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği’ni (Behavioral Academic Self Esteem Rating Scale – BASE) kullanmıştır. Araştırma sonucunda, tam gün ve yarım gün anaokullarına devam eden çocukların akademik benlik saygıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Test sonuçlarında en yüksek dağılımın, yarım gün anaokullarına kıyasla, tam gün anaokullarına devam eden erkek öğrencilerde olduğu saptanmıştır.

Au ve Watkins (1997), 165 Hong Kong’lu ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrenilmiş çaresizlik ile akademik benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan çocukların akademik benlik saygılarının düşük olduğunu saptamışlardır.

Smith ve arkadaşlarının (1997), lise öğrencileri üzerinde yaptıkları kontrol odağı, benlik saygısı, akademik başarı ve akademik benlik saygısı arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalarında, Pintrich (1990) tarafından geliştirilen ve DeGroot (1990) tarafından yeniden düzenlenen Akademik Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, akademik benlik saygısı ile akademik başarı arasında pozitif yönde ve kontrol odağı ve benlik saygısı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Sonuçlar, öğrencilerin akademik yeterlilikleriyle ilgili algılarının akademik başarılarının belirleyicisi olduğunu göstermiş; ayrıca, dış kontrol odağına sahip öğrencilerin daha düşük benlik saygısına sahip oldukları saptanmıştır.

Warash ve Markstrom (2001), çalışmalarında, anne-babaların çocuk yetiştirme biçimleri ile okul öncesi çocuklarının akademik benlik saygısı ilişkisine yönelik algılarını incelemişlerdir. Araştırmada Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (BASE) kullanılmıştır. Korelasyonel analizler erkekler ve kızlar için ayrı şekilde yapılmıştır. Annelerin ve babaların çocuk yetiştirme hakkındaki algıları, oğullarının ve kızlarının benlik saygılarıyla farklı ilişkiler göstermiştir. Suç ve endişe vasıtasıyla çocukta oluşan anneye yönelik kontrol ve özerklik erkek çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyinin belli yönleriyle olumlu yönde bir ilişki gösterirken; annenin öfkesi ve uzaklaşması kızların akademik benlik saygısı düzeyi ile olumsuz yönde ilişki göstermiştir. Bunun yanı sıra, suç ve endişe vasıtasıyla çocukta oluşan babaya yönelik kontrol ve özerklik ile babanın sergilediği öfke ve uzaklaşma davranışları erkeklerin akademik benlik saygısı düzeyinin bazı yönleriyle olumlu yönde; babanın tutarlılığı kız çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ile olumlu yönde ilişkili bulunmuştur.

Okul öncesi çağı çocuklarının akademik benlik saygıları ile çocuk bakım merkezlerinin kalitesi arasındaki ilişki, Bodnovich (2002) tarafından araştırılmıştır. Dokuz anaokulu sınıfından ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale Revised – Erken Çocukluk Çevresi Ölçeği – Yeniden İncelenmiş) ile çocuk bakım merkezinin kalitesi hakkında; 110 okul öncesi çocuğundan da (3-5 yaş) akademik benlik saygıları hakkında Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocuk bakım merkezlerinin, okul öncesi çocuklarının akademik benlik algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu kanıtlanmıştır.

İkinci Bölüm

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma tarama yöntemi kullanılan betimsel bir çalışmadır. Bu yolla varolan durum betimlenmeye ve belirlenen değişkenlerin söz konusu durum ile ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmeye çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2003-2004 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Denizli il merkezinde bulunan ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarına devam eden 3483 ve bağımsız anaokullarına devam eden toplam 1088 çocuk oluşturmaktadır.

2.3. Araştırmanın Örnekleme

Örneklem oluşturulurken tabakalama yöntemi temel anlayışından hareketle, farklı sosyo-ekonomik düzeye (düşük, orta, yüksek) sahip ailelerin çocuklarının eğitim aldığı okullar gelişmiş yolla belirlenmiştir. Böylece araştırmanın örneklemini Özel PEV İlköğretim Okulu, Özel Çamlık İlköğretim Okulu, Okul Yaptırma Yaşatma Derneği İlköğretim Okulu, Lütfi Ege İlköğretim Okulu, Esman İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Müftü Ahmet Hulusi İlköğretim Okulu, Ressam İbrahim Çallı İlköğretim Okulu'na bağlı anasınıflarına devam eden toplam 275 ve Zübeyde Hanım Anaokulu, Özel Halide Edip Adıvar Anaokulu, Özel Öncü Anaokulu'na devam eden toplam 86 çocuk oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan çocukların 196'sı (%54.3) kız, 165'i erkek (45.7)'tir. Ayrıca 5 yaşındaki çocukların sayısı (%18), 6 yaşındaki çocukların sayısı ise 296 (%82)'dir. Araştırmanın örnekleme, evrenin %33.18'ini oluşturmaktadır.

2.4. Veri Toplama Aracı

2.4.1. Akademik benlik saygısı ölçeği

“Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini saptamak amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinin sınıf içerisinde gösterdikleri davranışlara ilişkin algılarına başvurulmuştur. Bu amaçla, Coopersmith ve Gilbert (1982; Akt: Burnett, 2003) tarafından geliştirilen Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (Behavioral Academic Self-Esteem Scale)’nden ve Hamachek’in (1995; Akt:Burnett, 2003) Değerlendirme Envanteri’nden yararlanılmıştır.

Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (BASE), okul öncesinden 8. sınıfa kadar olan çocukların akademik benlik saygısını ölçmek için geliştirilmiştir (Chiu, 1988: 300). Bu ölçekte aileler veya öğretmenler, çocukların okul ortamında nasıl davrandığına ilişkin soruları doğrudan doğruya deneyimlerini kullanarak yanıtlarlar (Coopersmith ve Gilbert, 1982; Akt: Bodnovich, 2002: 6). Ölçek öğretmenlerin yanıtladıkları 16 maddeden oluşmaktadır (Chiu, 1988: 300). Bu ölçeğin en belirgin özellikleri: 1) İçerikle ilgili sadece deneysel bir açıklama yerine her madde için bir kuramsal temel vardır. 2) Benlik saygısı, öğrencilerin kendilerini açıklamaları yerine gözlenebilir davranışlarından değerlendirilmiştir. 3) Ölçek kısa, 10 dakikada uygulanıp, puanlanıp yorumlanabilen biçimdedir. Kız ve erkekler için farklı norm değerleri oluşturulmuştur (Nixon, 1995: 43).

BASE, okul ortamında öğrenci girişimi, başarı/başarısızlık, sosyal dikkat, sosyal çekicilik ve özgüvenden oluşan 5 faktörü içermektedir. Bu 5 faktördeki her madde için, öğretmenin gözlediği davranışı derecelendirdiği hiçbir zaman’dan her zaman’a kadar olan 5’li derecelendirme yapılmıştır. Öğrenci girişimi, öğrencinin sınıf etkinliklerine ne sıklıkta katıldığını ölçer. Sosyal dikkat, öğrencinin sınıf ortamına ne kadar iyi katıldığını ölçer. Başarı/başarısızlık, öğrencinin eleştiri, başarısızlık ve düzeltmelerle ne kadar başarılı şekilde baş ettiğini ölçer. Sosyal çekicilik, öğrencinin akranlarıyla nasıl kaynaştığı, akranlarına ne kadar çekici geldiği, oyunlardaki rolü ve kendini nasıl ifade ettiğini ölçer. Son faktör olan özgüven ise, çocuğun düşünceleri, değerlendirmeleri, geçmiş ve gelecekle ilgili beklentilerini içeren becerileri hakkındaki sözel ifadelerini ölçer (Bodnovich, 2002: 6).

Bu maddelerin çoğu Behavior Rating Form (Coopersmith, 1967) den uyarlanmıştır ve akademik davranışları tanımlayıp tanımlamadığı gözden geçirilmiştir (Chiu, 1988: 300; Nixon, 2005: 43). Behavior Rating Form (BRF), klinik uzmanlar tarafından değerlendirilmek için düzenlenmiştir, maddelerinden bazıları okul ortamı ile ilgili değildir. Ayrıca, BASE özellikle okul ortamındaki benlik saygısına odaklanırken, BRF genel benlik saygısını ölçmek için düzenlenmiştir. BASE'e, akademik ortama ve okul ortamına ilişkin davranışları tanımlayan yeni maddeler de eklenmiştir (Nixon, 1995: 43).

Her maddenin toplam puan ile korelasyonlarına dayalı olarak iç tutarlılığı değerlendirilmiştir. Bütün madde toplam korelasyonları .37-.76 arasında değişim göstermiş ve .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Chiu, 1988: 300; Nixon, 1995: 48).

BASE, Johson, Redfield, Miller ve Simpson tarafından Self Esteem Inventory (SEI)'nin geçerlik güvenirlik çalışmasında kullanılmıştır. 105 5. sınıf öğrencisinin oluşturduğu örneklemin regresyon analizleri, SEI ile BASE'in geçerliliğinin aynı olduğunu göstermiştir fakat iki puan arasındaki korelasyon verilmemiştir (Burnett, 2003: 485).

BASE, Cornell tarafından da, 123 üstün yetenekli 5-11. sınıfa devam eden popüler olmayan öğrencilerin genel ortalamayla ve popüler öğrencilerle karşılaştırıldığı 2 haftalık yaz programında kullanılmıştır. 5 faktör de kullanılmış fakat psikometrik veriler verilmemiştir (Burnett, 2003: 485).

Beauchamp, 71 okul öncesi çocuğu için 15 öğretmen üzerinde BASE' i kullanmıştır ve 0.93 düzeyinde alfa katsayısı belirlenmiştir fakat maddelerden birinin toplam puanla korelasyonunun 0.50'nin altında olduğu saptanmıştır. 16 maddenin faktör analizi sonucunda 3 faktör bulunmuştur: güvenli/kendinden emin tutum (9 madde), kurallara uyma yeteneği (3 madde) ve başarısızlık ve engellemelerle baş etme (4 madde). Bu faktörler için iç tutarlılık katsayısı verilmemiştir (Burnett, 2003: 485).

Bennet ve Derevensky, farklı sosyal statülerden 172 anaokulu öğrencisini karşılaştırmak için BASE'in toplam puanından yararlanmışlardır. Yüksek sosyal düzeydeki çocuklar daha yüksek BASE puanı almışlardır. Geçerlilik veya güvenirlik verilmemiştir (Burnett, 2003: 485).

Son olarak, Warash ve Markstrom-Adams anaokulundan 3. sınıfa kadar olan, 284 çocuğu karşılaştırmak için toplam BASE puanından yararlanmıştır. Çalışmanın

örneklemi oluşturulan çocuklar 3 ayrı geçmişe sahiptir: kreşe giden çocukları, kreşe de anaokuluna da gitmeyen çocuklar ve anaokulu çocukları. Kreş grubu diğer 2 gruba göre daha düşük puan almıştır fakat BASE için psikometrik veri verilmemiştir. Sonuç olarak, BASE, anaokulundan 11. sınıfa kadar kullanılmıştır fakat bu aracın kullanıldığı çalışmalarda çok az psikometrik veriler verilmiştir (Burnett, 2003: 485) .

Bu araştırma için ölçek hazırlanırken Coopersmith ve Gilbert (1982; Akt: Burnett, 2003) tarafından geliştirilen Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'nde yer alan şu maddeler kullanılmıştır:

1. Yeni görevler edinmede isteklidir.
2. Karar verebilir, seçim yapabilir.
3. Öz yönetim ve bağımsızlık gösterir.
4. Sınıfta yeni fikirler ortaya koyar.
5. Anlamadığında sorular sorar.
6. Değişikliklere kolay uyum sağlar.
7. Sınıfta sessizdir, uygun bir şekilde konuşur.
8. Başarıları hakkında uygun bir şekilde konuşur.
9. Diğer çocuklarla işbirliği yapar.
10. Hatalarını kolayca düzeltir.
11. Fazla tepki göstermeden düzeltmeler yapar.
12. Arkadaşlığı akranları tarafından aranır.
13. Akranlarının olduğu grupta lider gibi davranır.
14. Kendinden söz ederken olumlu cümleler kullanır.
15. Düşüncelerini günlük çekmeden açıklar
16. Çalışmasını, sonuçlarını ve aktivitesini değerlendirir.

Bunun yanında, Hamachek'in (1995; Akt: Burnett, 2003) geliştirdiği birçok araştırmacının öğrencilerdeki düşük ve yüksek benlik saygısı düzeyiyle ilişkili buldukları genel davranışları ifade eden Değerlendirme Envanteri'nde bulunan şu ifadeler kullanılmıştır:

- 1- Kendini küçük görmez – Kendini diğerleriyle aynı düzeyde veya diğerlerinden üstte görür.
- 2- Sınıfta yeni fikirler ortaya koyar.

- 3- Okul başarısızlıkları azdır.
- 4- Görevlerini/işlerini/faaliyetlerini devam ettirme eğilimindedir.
- 5- Bağımsız olarak çalışabilir.
- 6- Okul çalışmaları için kendiliğinden motive olur.

Ölçek maddeleri Türkçe'ye uyarlandıktan sonra alanla ilgili 2 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu şekilde hazırlanan Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeğinin maddeleri için "her zaman", "sık sık", "bazen", "nadiren", "hiçbir zaman" şeklinde 5'ten 1'e doğru dereceleme yapılmıştır.

2.4.2. Ölçeğin güvenirliliği ve geçerliliği

Ölçeğin güvenirliği ve geçerliği için 361 (n) çocuk ile ilgili olarak toplanan veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Özgüven'e (1999: 97) göre, eğer bir maddenin toplam puanla olan korelasyonu düşük ise, bu, o maddenin ölçekteki diğer maddelerden farklı bir niteliği ölçtüğünü gösterir. Öner (1997)'e göre ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için, madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması ve hatta .25 değerinden yüksek olması gerekir, ancak bu da kesin kural değildir. Bir maddenin ölçekten çıkarılabilmesi için, madde silinirse alfa katsayısındaki ve ölçek ortalamasındaki değişime bakmak gerekir. Bu yüzden ölçek içindeki her maddenin akademik benlik saygısı düzeyini ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için madde toplam (item-total) korelasyonlarına bakıldığında, .28 ile .80 arasında bir değişim olduğu görülmüştür. Bu katsayılar, bütün madde toplam korelasyonlarının oldukça yeterli düzeyde güçlü ve pozitif olduğunu göstermektedir (Tablo 4.3.2.a).

22 madde üzerinde yapılan iç tutarlılık güvenirliği analizinde ölçeğin Cronbach Alpha (α) .9565 olarak bulunmuştur.

Güvenirlilik için ayrıca iki yarım test güvenirliği (split-half) analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular testin ilk yarısına ait güvenirlik katsayısının .90; ikinci yarısına ait katsayısının .93; iki yarım arasındaki Spearman Brown korelasyon katsayısının .86 ve Guttman Split-Half güvenirlik katsayısının ise .92 olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar testin her iki yarısının da aynı özelliği ölçtüğünü göstermektedir.

Bu katsayılar oldukça yüksek bir güvenirlik ifade etmektedir ve ölçeği oluşturan maddelerin benzeşikliğini göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısı, ana-bileşenler yöntemiyle (principals-components analysis) analiz edilmiş ve toplam varyansın %54.08 'ini ifade eden 11.89 öz değerli (eigenvalue) bir temel faktör bulunmuştur. Diğer iki faktöre ilişkin olarak, 1.45 ve 1.07 düzeyinde öz değerler bulunmuştur. Bütün maddelerin temel faktörde toplandığı gözlenmiştir.

Böylece ölçeğin toplam madde sayısı 22 ve puan aralığı 22 - 110 olarak ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin tek ve çift maddelerinden alınan toplam puanlar arasındaki güvenirlik katsayısı ise



Tablo 2.4.2.a. Akademik Benlik Saygı Düzeyi Ölçeği Maddelerinin Ortalaması, Standart Sapması, Faktör Yükü ve Madde-Toplam Korelasyonu

MADDELER	ORTALAMA (\bar{x})	SS	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE- TOPLAM KORELASYONU
M1	2.2	1.01	.77	.73
M2	2.1	.96	.80	.76
M3	2.1	.99	.81	.78
M4	2.6	1.08	.74	.71
M5	2.0	1.00	.72	.69
M6	2.3	.98	.68	.65
M7	2.4	1.13	.30	.28
M8	2.3	1.03	.79	.76
M9	2.0	.88	.71	.68
M10	2.3	1.00	.71	.69
M11	2.3	.98	.62	.60
M12	2.2	.94	.71	.68
M13	2.7	1.16	.69	.65
M14	2.2	1.01	.78	.75
M15	2.1	.97	.75	.71
M16	2.1	1.04	.78	.75
M17	2.0	1.17	.61	.58
M18	2.0	1.04	.70	.66
M19	1.9	.98	.78	.75
M20	2.0	1.00	.82	.79
M21	1.9	.94	.83	.80
M22	2.0	.99	.81	.78

Elde edilen bütün bu bulgular ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğinin ve yapı geçerliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu, dolayısıyla ölçülmek istenen davranışın ölçümünde kullanılabileceğini göstermektedir.

2.4.3. Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi Formunda okul öncesi öğretmenlerinin en son bitirdiği bölüm, kıdem yılı, çalıştığı okul türü; çocuğun yaşı, cinsiyeti, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu; ailenin kaç çocuğa sahip olduğu, anne-babanın eğitim durumları, meslekleri ve aylık gelirlerini belirlemeye yönelik toplam 10 soru maddesine yer verilmiştir.

2.4.4. Veri toplama araçlarının uygulanması

Veri toplama araçları, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında, Denizli il merkezinde bulunan, bulunduğu yerin sosyo-ekonomik durumları da dikkate alınarak belirlenen resmi ve özel ilköğretim okulları ve anaokullarında uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde “SPSS 12.0 for Windows” paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada ihtiyaç duyulan bütün vasat ölçülerin yanı sıra, “t testi”, “tek yönlü varyans analizi” teknikleri kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğini saptamak için Cronbach Alpha katsayısı eşitliğinden, faktör yapısı için temel bileşenler yönteminden faydalanılmıştır.

Üçüncü Bölüm

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, veri toplama araçları ile elde edilen verilerin istatistiksel analizleri ile ortaya çıkan bulgular açıklanmış ve bunlar yorumlanmaya çalışılmıştır.

3.1. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyi

Tablo 3.1. Çocukların Aldıkları Toplam Puanın Ortalaması ve Standart Sapması

Toplam Puan	n	\bar{x}	s.s.
MTOPLAM	361	48.79	16.23

Literatürde okul öncesi gelişim dönemi çocuğunun akademik benlik saygısı düzeyine ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmadığı için bu araştırmada akademik benlik saygısı düzeyi iki kritere göre belirlenmiştir. Kriter olarak ortalama ($\bar{x} = 48.79$) alındığında ortalamanın altında kalan öğrenci sayısı 192 (%53.2) ve ortalamanın üstünde kalan öğrenci sayısı da 169 (%46.8)'dur. Ortalamanın bir standart sapma altı ve üstünü kriter olarak alırsak ($\bar{x} + s.s. = 65.03$); ortalamanın bir standart sapma altında kalanların sayısı 305 (%84.5), ortalamanın bir standart sapma üstünde kalanların sayısı ise 56 (%15.5)'dir. Görüldüğü üzere, akademik benlik saygısı düzeyi ortalamanın altında kalanların sayısı diğerlerine göre daha fazladır; bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

Günümüz toplumunda, eğitimin temel amacı, bireylere, kendilerini yönetebilme yeteneğini geliştirme yolunda yardımcı olmak, böylelikle de, gerek toplumun, gerekse bireylerin ödüllendirilmelerini sağlamaktır. Bugünkü eğitim sistemlerinin temel amacı, topluma yapıcı ve yaratıcı güce sahip insan yetiştirmektir. Bunu gerçekleştirmek üzere okul, öğrenciye bağımsız düşünme yeteneğini geliştirme konusunda yardım eder (Yavuzer, 2003). Okul çalışmalarında kendini yetersiz hisseden, çalışmalarını sürdürmek için gerekli motivasyonu kendinde bulamayan, sürekli başarısızlık yaşantıları geçiren bir çocuğun ilerde topluma yapıcı, yaratıcı ve bağımsız düşünebilme özelliklerine sahip bir birey olması olasılığı muhtemelen daha azdır. Burada akademik

benlik saygısının rolü önemlidir. Akademik benlik saygısıyla ilgili yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlardan yola çıkarak oluşturulan bilimsel gerçekliğin günümüz eğitim sisteminde, sistemin öğelerinden olan yönetici ve uygulayıcılar tarafından ne kadar dikkate alındığı, tartışılması gereken bir konudur. Ülkemizde yürütülmekte olan eğitim sisteminin bu amaçları gerçekleştirmede yeterli olmadığı düşünülebilir. Bireye olumlu bir akademik benlik saygısı kazandırma yolunda eğitim-öğretim ortamının hazırlanması, uygulanması ve denetlenmesinde gereken etkililiğin sağlanmadığı söylenebilir.

Ayrıca, okulda çocuğa en yakın olan kimse öğretmendir. Öğretmenin çocukla olan ilişkileri onun kendini değerli bir varlık olarak görmesini, kendine güvenmesini ve kendi benliğini kabul etmesini sağlayabilir veya sağlamayacak biçimde olabilir. Öğretmenin olumsuz etkilerinden en önemlisi, öğrencisine verdiği değeri başarısına bağlı olarak koşullu bir biçimde vermiş olmasıdır ki bu, öğrencide başarısızlığın süreğenliğini artırmaktadır (Kılıççı, 1992: 39). Araştırma sonucuyla ilgili olarak, öğretmenlerin öğrencilerine karşı başarı beklentilerinin çok yüksek olduğunu ve bunun da öğrencilerde olumsuz bir akademik benlik saygısıyla sonuçlandığını söyleyebiliriz. Bununla birlikte öğretmenler kendi değer yargılarını çocuğun değer yargılarına karşı diretiyor, her bir çocuğu önemsediklerini onlara hissettiren davranışlar sergilemiyor olabilirler; onlara karşı sabırlı ve yansız bir tutumda bulunmayabilirler.

Bir öğretmenin bir insan olarak gelişip olgunlaşmasına ve başkalarının gelişimini kolaylaştırıcı kişilik özelliklerine sahip olmasına, öğretmen yetiştiren ve öğretmeni değerlendiren kurumlarca gereken önemin verildiği söylenemez. Öğretmenin kişiliğinin başkalarının gelişimine elverişli nitelikler kazanması, eğitimin temel sorunlarından biri olmak zorundadır (Kılıççı, 1992: 39). Sınıf içinde uyanıklık sabırlı, hoşgörülü, yansız ve yeniliklere açık olma öğretmenin kişilik özelliklerinin getirdiği davranışlar içindedir; bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarına iyi düzeyde mesleki beceri ve yeterlilik kazandırmamakla birlikte öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini de belirleyip bu doğrultuda onları etkili bir öğretmen olma yolunda yönlendirmedikleri, yine öğretmen alımlarında bireylerin kişilik özelliklerinin de dikkate alınmadığı sonucuna varılabilir.

Tüm bunların yanı sıra araştırma sonucuna okul öncesi gelişim dönemi çocuklarının anne babalarının eğitim ve sosyo-ekonomik durumları, aile içi iletişim, akran ilişkileri, yaş, cinsiyet faktörlerinin de etki ettiği söylenebilir.

3.2. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Öğretmenin En Son Bitirdiği Okul İle İlişkisi

Tablo 3.2. Öğretmenin En Son Bitirdiği Okula Göre Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri

Öğretmenin en son bitirdiği bölüm	n	\bar{x}	ss.	t	Önem Düzeyi
Çocuk Gelişimi	143	49.8531	17.36962	1.003	.317
Anaokulu Öğretmenliği	218	48.1009	15.45527		

$p > 0,05$

Tablo 3.2'deki bulgular çocuk gelişimi bölümü mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyinin ($\bar{x} = 49.85$) anaokulu öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin öğrencilerine ($\bar{x} = 48.10$) göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile analiz edilmiş ve farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında en temel unsurlardan biri öğretmendir., Berk'e göre (1985; Akt: Poyraz ve Dere, 2001: 46) yaptığı araştırmada üniversite mezunu öğretmenlerin, çocuklarla iletişimde, çocukların dil gelişimi, bağımsızlık kazanımı ve sosyal, duygusal gelişim gibi birçok alanda daha bilinçli bir yönlendirme yapmaktadırlar.

Denence oluşturulurken okul öncesi eğitim mezunu öğretmenlerin çocuklara davranış kazandırma yeterlilik düzeylerinin diğer bölüm mezunlarına göre daha yüksek olduğu düşüncesinden hareket edilmiştir. Çünkü öğretmenlik programları, öğretmen adayına, çocuğa davranış kazandırma eğitimi sürecinde ihtiyaç duyduğu kuramsal anlayışa ek olarak gerekli becerileri de kazandırmayı hedeflemektedir. Denencenin desteklenmemiş olmasının bir nedeni, çocuk gelişimi programlarından geçerek mezun olan öğretmenlerin de okul öncesi eğitimi mezunları gibi öğrenim sürecinde yeterli becerilerle donatılmış olmaları olabilir. Bir diğer neden, öğretmenler arası, mezun olunan bölüme göre beklenen farklılıkların, çalışma sürecinde edinilen yaşantılarla

nötrleşmiş olması ve böylece çocukların benlik saygısı gelişimi üzerindeki etkilerinin benzer hale gelmiş olması olabilir.

3.3. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Öğretmenin Kıdem Yılı İle İlişkisi

Tablo 3.3.a. Öğretmenin Kıdem Yılına Göre Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması

Öğretmenin Kıdem Yılı	n	\bar{x}	ss.
1-10 yıl	149	48.81	17.29
11-20 yıl	151	48.11	15.25
21 ve üzeri yıl	61	50.40	16.09
Toplam	361	48.79	16.23

Tablo 3.3.a incelendiğinde, kıdem yılı 21 ve üzerinde olan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının ($\bar{x} = 50.40$) diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.3.b'de verilmiştir.

Tablo 3.3.b. Öğretmenin Kıdem Yılı İle Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin İlişkisine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	228.11	114.05	.431	.650
Gruplar İçi	358	94712.71	264.56		
Toplam	360	94940.83			

$p > 0.05$

Tablo 3.3.b.'de görüldüğü gibi, önem düzeyi (.650), 0.05'ten büyük olduğu için öğretmenlerin kıdem yılları arasında çocukların akademik benlik saygısı düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Başka bir deyişle, gerek 1-10 yıl, gerek 11-20 yıl ve gerekse 21 yıl ve üstü olsun öğretmenlerin mesleklerinde geçirdikleri yıl ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını söylemek mümkündür.

Yani yaptıkları işte ne kadar deneyimli olurlarsa olsunlar, öğretmenlerin, öğrencilere, akademik alanlarda, kendilerini yeterli ve değerli bulmalarına ve özgüven

kazanmalarına etkide bulunamadıkları söylenebilir. Elde edilen bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişme günümüzde eğitim alanını da önemli düzeyde etkilemektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda mesleki bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik eğitim durumları günümüz şartlarına ve ihtiyaçlarına göre değişmektedir. Dolayısıyla mesleğe yeni atılan öğretmenlerin kendilerinden öncekilere göre mesleki anlamda daha donanımlı, ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması; mesleğine daha fazla yılını vermiş öğretmenlerin ise zaman içerisinde çok deneyim kazanmış, öğrencileri tanıma ve buna göre tutum geliştirme, etkinlikleri planlama ve sınama konusunda daha becerikli olmaları kıdem yılı açısından akademik benlik saygısı düzeyinde beklenen davranışları nötrlemiş olabilir.

3.4. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü İle ilişkisi

Tablo 3.4. Öğretmenin Çalıştığı Okul Türüne Göre Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri

Öğretmenin Çalıştığı Okul Türü	N	\bar{x}	ss.	t	Önem Düzeyi
Özel	70	52.05	15.46	1.878	.061
Kamu	291	48.01	16.34		

$p > 0.05$

Tablo 3.4'deki sonuç, kamuya ait anaokulu ve ilköğretim okuluna bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının ($\bar{x} = 48.01$) özel anaokulu ve ilköğretim okuluna bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin öğrencilerine ($\bar{x} = 52.05$) göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Özel ve kamuya ait anaokulları ve ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyi ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olmadığı görülmektedir.

Özel okullar fiziksel donanım ve kapasite yönünden resmi okullara göre daha iyi durumdadırlar. Bu, çocuğun daha geniş bir alanda, daha çok materyal çeşitliliği içinde, kendini daha kolay ifade etmesine olanak sağlar. Ayrıca özel okullarda öğrenci sayısının az olması onları daha iyi gözlemek ve tanımak açısından öğretmenlere kolaylık sağlayabilir. Böylece özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik

benlik saygılarını geliştirme konusunda daha çok olanağa ve idarenin maddi anlamda daha çok desteğine sahip olduğu ve daha özgür ortamlar yaratabildikleri söylenebilir.

Bununla birlikte özel okulların halkın daha çok dikkatini çekmek ve dolayısıyla daha fazla öğrenci katılımını sağlamak amacıyla diğer okullarla adeta bir yarış içinde olması; bu yüzden muhtemelen çocukları bu yarışın içine katarak onlarla ilgili fazla beklenti geliştirmeleri çocuklarda olumsuz bir akademik benlik saygısının oluşmasına ortam hazırlayabilir.

Araştırmada, özel ve resmi okullar arasında çocukların akademik benlik saygısı düzeyi açısından önemli bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

3.5. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Yaş İle İlişkisi

Tablo 3.5. Yaşa Göre Akademik Benlik Saygı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri

Çocuğun Yaşı	N	\bar{x}	ss.	t	Önem Düzeyi
5	65	48.4	13.16	-.183	.855
6	296	48.86	16.85		

$p > 0.05$

Tablo 3.5'deki sonuç, 5 ve 6 yaş çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir. Yani, 5 ve 6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyleri ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu denencemizi doğrular nitelikte değildir.

Okul öncesi gelişim yıllarında çocuğun yaşı ilerledikçe sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimiyle birlikte öz değerlendirmesi daha gerçekçi olmakta ve öz farkındalığı da artmaktadır. Kendini diğer insanlardan ayırt edebilmekte, geçirdiği yaşantılarla birlikte kendisiyle ilgili daha soyut tanımlamalar yapabilmektedir. Artan yaşla beraber öğrenme ortamında geçirdiği yaşantılarının daha çok çeşitlendiği, özellikle okul öncesi eğitim sürecinde somuttan soyuta, basitten karmaşığa bir ilkenin izlendiği düşünülecek olursa, özellikle okul çalışmalarında çocuğun -dil, sosyal, motor, duygusal ve sosyal gelişiminin de getirisiyle- yeni başarılar elde ederken dolayısıyla yeni çalışmalara daha çok güdülenmesi ve akademik benlik saygısı düzeyinin artması beklenir.

Araştırma sonucunda 5 ve 6 yaş çocuklarının akademik benlik saygıları açısından aralarında belirleyici bir farkın olmadığı görülmektedir. Güçray (1989), Dikici (1998), Öngay'ın (1998) araştırma sonuçlarına göre çocuğun yaşı genel benlik saygısı üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Akademik benlik saygısı üzerinde de yaşı önemli bir belirleyici olmadığı bu araştırmayla ortaya çıkmıştır.

3.6. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Cinsiyet İle İlişkisi

Tablo 3.6. Cinsiyete Göre Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması ve t Değeri

Çocuğun Cinsiyeti	N	\bar{x}	ss.	t	Önem Düzeyi
Kız	196	47.14	14.11	-2.071	.039*
Erkek	165	50.75	18.29		

* p < 0.05

Tablo 3.6'daki sonuç, erkek çocuklarının akademik benlik saygısı düzeylerinin ($\bar{x} = 50.75$) kız çocuklarına göre ($\bar{x} = 47.14$) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgu söz konusu farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu denencemizi destekler niteliktedir.

Harter'ın (1982) çalışmasında, erkeklerin fiziksel yetenekle ilgili benlik saygılarının kızlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Baltimore ve Milwaukee'nin (1984) çalışmasında da erkek çocukların benlik saygıları kızlara göre yüksek düzeydedir. Araştırma bulguları, yine Kling, Hyde, Shower ve Buswel (1999) ile Brown ve Gilligan'ın (1992) araştırma sonuçlarıyla aynı yöndedir.

Nixon'un (1995) tam ve yarım gün anaokullarına devam eden çocukların akademik benlik saygılarını incelediği araştırmasında da tam gün anaokullarına devam eden erkek çocuklarının akademik benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte Türkiye'de yapılan araştırmalarda (Güçray, 1989; Öngay, 1998; Cihangir, 1998) çocukların benlik saygıları üzerinde cinsiyetin ayırt edici bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Araştırma sonucu, cinsiyet değişkeni açısından, yurt dışında yapılan çalışmalarla benzerlik; yurt içinde yapılan çalışmalarla ise farklılık göstermektedir. Bu araştırmalar genel benlik saygısı düzeyini belli değişkenler açısından incelerken; akademik benlik

saygısı ile ilgili olarak Nixon'un (1995) araştırmasıyla cinsiyet yönünden paralellik bulunmaktadır.

Akademik benlik saygısının gelişimi ailenin ve öğretmenlerin desteleyici tutumları ve çocuğa sunulan özgür ve çok yönlü çevrenin varlığıyla ilişkilidir. Ülkemizde kültürel özellikler açısından düşündüğümüzde, genel olarak erkek çocukların hareket ve girişimlerinin daha az baskılandığı, onlara daha fazla konuşma ve soru sorma hakkının tanındığı; eğitim konusunda daha öncelikli olarak erkek çocuklara bu şansın verildiği yargısından yola çıkarak, bu unsurları, akademik benlik saygısı düzeyinin erkek çocuklarda kız çocuklara göre daha yüksek olmasının nedenleri arasında göstermek mümkündür.

3.7. Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Doğum Sırası İle İlişkisi

Tablo 3.7.a. Çocuğun Doğum Sırasına Göre Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması

Çocuğun Doğum Sırası	N	\bar{x}	ss.
1	194	48.16	15.98
2	132	49.87	16.58
3	30	49.70	16.87
4	5	39.20	12.19
Toplam	361	48.79	16.23

Tablo 3.7.a incelendiğinde, ailenin ikinci ve üçüncü çocuğu olan öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeyi ortalamalarının ($\bar{x} = 49.87$ ve $\bar{x} = 49.70$) diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.7.b'de verilmiştir.

Tablo 3.7.b. Çocuğun Doğum Sırası İle Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	716.949	238.983	.905	.439
Gruplar İçi	357	94223.882	263.932		
Toplam	360	94940.831			

$p > 0.05$

Tablo 3.7.b'deki sonuç, çocukların doğum sırasına göre akademik benlik saygısı düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F = .905$, $p > .05$). Elde edilen bulgular denencemizi desteklemektedir.

Dikici' nin (1998) aktardığına göre tek çocuk ve ilk doğan çocuklar benlik saygısı açısından diğerlerine göre daha şanslıdır. Fakat Türkiye'de yapılan araştırmalarda (Güçray, 1989; Dikici, 1998 ve Cihangir, 1998) araştırma bulguları doğum sırasının çocuğun benlik saygısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır. Bu çalışmalara paralellik gösteren bu araştırmanın sonucunda okul öncesi çocuklarının genel benlik saygısı gibi, akademik benlik saygısının da üzerinde doğum sırasının önemli bir etkisi olmadığı görülmektedir.

3.8. Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Kardeş Sayısı İle İlişkisi

Tablo 3.8.a. Çocuğun Kardeş Sayısına Göre Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması

Çocukların Kardeş Sayısı	N	\bar{x}	ss
1	115	47.44	16.42
2	188	49.14	15.69
3 ve üzeri	58	50.34	17.63
Toplam	361	48.79	16.23

Tablo 3.8.a'daki sonuç, üç ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının iki ve bir kardeşi olan öğrencilere ($\bar{x} = 49.14$ ve $\bar{x} = 47.44$) göre daha yüksek; iki kardeş olan öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının da tek kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yani çocukların kardeş sayısı arttıkça akademik benlik saygısı düzeyi ortalaması da yükselmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.8.b'de sunulmuştur.

Tablo 3.8.b. Çocuğun Kardeş Sayısı İle Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	372.22	186.11	.705	.495
Gruplar İçi	358	94568.60	264.15		
Toplam	360	94940.83			

$p > 0.05$

Tablo 3.8.b'deki sonuç grup ortalamaları arasındaki farkların .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgular denencemizi destekler niteliktedir.

Üç ve üzeri çocuğu olan aileler bir anlamda kalabalık aile grubuna girerler. Özellikle ülkemizdeki yaygın görüşe göre, geniş ailelerde anne-babaların çocuklarına karşı tutumları daha az baskıcı yöndedir. Bu, çocuğun olumlu düzeyde akademik benlik saygısı geliştirmesine yardımcı olabilir. Bununla birlikte, ebeveynlerin çocuklarını birbirleriyle kıyaslamalarının onların akademik benlik saygılarını olumsuz yönde etkileyebileceği gerçeğinden yola çıkarak, tek çocukların bu anlamda daha şanslı olabilecekleri söylenebilir.

Araştırma, çocuğun kardeş sayısı açısından Türkiye'de yapılan ilgili araştırmalarla (Güçray, 1989; Dikici, 1998 ve Cihangir, 1998) paralellik göstermekle birlikte, kardeş sayısı ile genel benlik saygısının yanında, akademik benlik saygısı arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

3.9. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Annenin Eğitim Düzeyi İle İlişkisi

Tablo 3.9.a. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması

Annenin Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	ss.
Okur-yazar ve İlköğretim	146	53.52	16.10
Lise	153	47.22	16.14
Yüksek Okul- Üniversite ve Üzeri	62	41.53	13.32
Toplam	361	48.79	16.23

Tablo 3.9.a incelendiğinde, okur-yazar ve ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının ($\bar{x} = 53.52$) lise, yüksek

okul, üniversite ve üzeri bir düzeyden mezun olan annelerin çocuklarına ($\bar{x} = 47.22$ ve $\bar{x} = 41.53$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi düşmektedir.

Ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.9.b'de sunulmuştur.

Tablo 3.9.b. Annenin Eğitim Düzeyi İle Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	6905.96	3452.98	14.042	.000*
Gruplar İçi	358	88034.86	245.90		
Toplam	360	94940.83			

* p < 0.001

Tablo 3.9.b'deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkın .001 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların akademik benlik saygısı düzeyleri düşmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre, okur-yazar ve ilköğretim mezunu anneye sahip çocukların akademik benlik saygısı düzeyleri ortalaması ile lise mezunu anneye sahip çocukların akademik benlik saygısı düzeyleri ortalaması arasındaki ilişkinin $p = .002 < .05$, okur-yazar ve ilköğretim mezunu ve yüksek okul-üniversite ve üzerinden mezun olan annelerin çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ortalamaları arasındaki ilişkinin önem değeri $p = .000 < .05$, lise mezunu ile yüksek okul-üniversite ve üzeri mezunu olan annelerin çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyleri ortalamalarının arasındaki ilişkinin önem değeri $p = .043 < .05$ olarak bulunmuştur. Bu bulgu denencemizi desteklemektedir.

Çocuklar yaşamın ilk yıllarında kendileriyle ilgili benlik saygısı geliştirirken başkalarının, özellikle kendisi için önemli olan insanların (anne-baba, öğretmen ve akranlar) onun hakkındaki düşüncelerini dikkate alırlar. Burada yakın çevrenin çocuğa yönelik davranış ve tutumlarının önemli olduğu açıktır.

Çocuğun hayatında belki de en önemli birey olan annenin çocuğa yaklaşımının, çocuğun bu yaklaşıma ilişkin algılarının, kendi yeteneklerine ve bir çok alandaki yeterliliğine ilişkin algıları ve hislerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilecek önemli faktörlerden biri olması olasıdır. Eğitim düzeyi yüksek bir annenin çocuğunu

yetiştirme tarzı hakkında daha dikkatli ve bilinçli davranmasını ummak yersiz değildir. Ayrıca eğitim düzeyi yüksek olan birey, muhtemelen bir çok başarı elde ederek bu düzeye ulaştığı için, büyük olasılıkla yeterli bir akademik özgüvene sahiptir. Bu da onun genel tavır ve tutumlarına yansiyarak çocuğa iyi bir model teşkil edecektir.

Eğitim düzeyi yüksek kişilerin çoğunlukla bir işe sahip olması da ekonomik olarak diğerlerinden daha şanslı olabileceklerini gösterir. Bu da çocuklarına bağımsız oynayabilecekleri, araştırıp, deneyip, yeni görevler edinip başarılı olabilecekleri daha zengin materyallerle dolu daha çok ortam yaratma olanağı doğuracaktır.

Fakat araştırma sonucunda annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının akademik benlik saygıları düşmektedir. Bunun nedeni, annelerin kendindeki akademik anlamdaki olumlu özellikleri çocuklarında da görmek istemeleri ve bunun için onlardan yapabileceklerinden fazla ve zor görevler istemeleri olabilir. Yüksek eğitim almış bir annenin sayısız başarısızlıklar yaşayan bir çocuğa sahip olacağı kaygısı onlarda, çocuklarının en ufak başarısızlıklarında bile eleştirme, yargılama ve hatta aşağılama tutumları yaratabilir.

Bundan dolayı, her defasında başarısız olacağı duygusuyla yeni görevler edinmede isteksiz olabilir, hiçbir etkinliği övülmeyen çocuk kendini işe yaramaz ve beceriksiz hissedebilir, asla başarılı olamayacağına ilişkin bir inanç geliştirebilir. Dolayısıyla, elde edilen sonuç, annenin beklenti düzeyinin yüksek olmasından ve bunun olası olumsuz etkilerinden kaynaklanmış olabilir.

3.10. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Babanın Eğitim Düzeyi İle İlişkisi

Tablo 3.10.a. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması

Babanın Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	ss.
Okur-yazar ve İlköğretim	117	52.89	17.77
Lise	125	50.41	15.21
Yüksek Okul- Üniversite ve Üzeri	119	43.05	14.06
Toplam	361	48.79	16.23

Tablo 3.10.a'daki sonuç, okur-yazar ve ilköğretim mezunu babaların çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının ($\bar{x} = 52.89$) lise, yüksek okul-üniversite ve üzeri mezunu olan babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilip sonuçlar Tablo 3.10.b'de verilmiştir.

Tablo 3.10.b. Babanın Eğitim Düzeyi İle Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	6213.10	3106.55	12.534	.000*
Gruplar İçi	358	88727.72	247.84		
Toplam	360	94940.83			

* $p < 0.001$

Tablo 3.10.b'deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkın .001 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, babaların eğitim durumları yükseldikçe çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyleri düşmektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi sonuçlarına göre, okur-yazar ve ilköğretim mezunu ile yüksek okul-üniversite ve üzeri mezunu babaların çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyleri ortalamaları arasındaki ilişkinin önem değeri $p = .000 < .05$, lise ve yüksek okul-üniversite ve üzeri mezunu babaların çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyleri ortalamaları arasındaki ilişkinin önem değeri $p = .001 < .05$ olarak bulunmuştur.

Annenin eğitim düzeyiyle benzerlik gösteren bu bulgu da araştırmanın hipoteziyle çelişmektedir.

Özellikle ülkemizde en küçük aile tipinde bile otorite daha çok babaya aittir. Baba her şeyi en iyi bilen, en doğru kararları alabilendir. Özellikle okul öncesi çağındaki çocuklar için anne-baba ve öğretmenlerinin fikirleri çok önemlidir. Annede olduğu gibi babada da eğitim düzeyi yükseldikçe toplumda yer ettiği statü, edindiği değerler ve yaşam standardının getirdiği özelliklerle daha bilinçli bir şekilde davranış sergileyeceği umulmaktadır. Çocuklarının okul faaliyetleriyle ilgilenen, öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde, çocuğuyla kurduğu iletişimde de başarılı ve onun en ufak çabalarını bile destekleyici olan babanın çocuğunun da akademik benlik saygısının yüksek olması daha büyük bir olasılıktır.

Araştırma sonucu, babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun akademik benlik saygısı düzeyinin düştüğünü göstermektedir. Dikici (1998) ve Cihangir'in (1998) araştırmalarında anne-babanın eğitim durumları ile çocuğun benlik saygısı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe elde ettiği işe daha uzun zaman ayırdığı için aile bireyleriyle yeterince ilgilenememesi, işinin getirdiği karmaşa ve stresle birlikte bunları ev ortamına yansıtması gibi durumlar yaşanabilir. Bunun sonucunda ailesinden yeterince ilgi görmeyen, başarıları takdir edilip desteklenmeyen çocukların akademik benlik saygıları olumsuz etkilenebilmektedir.

Ayrıca Kılıççı'nın (1992: 39) belirttiği gibi, bazen gerçekten başarılı ve yetenekli bir öğrencinin ailesinin sürekli yüksek başarı standartları koyması ve onun bu standartların gerisinde kalması, kendi başarı ve yeteneklerini küçümsemesine ve benlik saygısının düşmesine neden olabilir. Buradan hareketle; babanın edindiği başarı ve statüyü çocuklarında da görme isteği ve onları başarılı olma konusunda aşırı baskılaması sonucu çocukta bir türlü ailesinin istediği gibi bir birey olamama ve onların sevgisini kaybetme duygusu ve olumsuz düzeyde akademik benlik saygısı oluşturabileceği düşünülebilir.

3.11. Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Babanın Mesleği İle İlişkisi

Tablo 3.11.a. Babanın Mesleğine Göre Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması

Babanın Mesleği	N	\bar{x}	ss.
Öğretmen/Akademisyen	30	39.70	13.23
Serbest Meslek	142	49.71	15.50
Memur	53	46.41	15.60
İşsiz	5	56.20	15.92
İşçi	66	53.25	18.24
Esnaf	34	46.94	14.94
Toplam	330	48.79	16.19

Tablo 3.11.a'daki sonuç, işsiz ve işçi babaların çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ortalamalarının ($\bar{x} = 56.20$ ve $\bar{x} = 53.25$) diğer mesleklerdeki babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilip sonuçlar Tablo 3.11.b'de verilmiştir.

Tablo 3.11.b. Babanın Mesleği İle Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	5	4606.35	921.27	3.654	.003*
Gruplar İçi	324	81681.63	252.10		
Toplam	329	86287.98			

* $p < 0.05$

Tablo 3.11.b'deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir.

Farkın kaynağı için yapılan Tukey Testi sonuçlarına bakıldığında, öğretmen/akademisyen ile serbest meslekte çalışan babaların çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ortalamaları arasındaki ilişkinin önem değeri $p = .023 < .05$, işçi ile öğretmen/akademisyen babaların çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ortalamaları arasındaki ilişkinin önem değeri $p = .002 < .05$ olduğu görülmektedir.

Kişinin edindiği meslek ve yaptığı iş onun yaşamındaki bir çok alana etki eder. Yapacak hiçbir işi olmayan bir birey ile akademisyen olarak çalışan birey arasında gerek sosyal statü ve çevre, gerekse entelektüel bilgi açısından çok fazla fark vardır.

Yapılan iş ailenin sosyal düzeyi yanında ekonomik düzeyinin de belirleyicisi olmaktadır. Özellikle serbest meslekte çalışanlar ve esnafların diğerlerine göre aylık gelirleri çoğunlukla daha fazladır; bu da çocuğun ihtiyaçlarını karşılama, akademik benlik saygısının gelişimini destekleyici eğitim-öğretim etkinliklerinden daha kolay faydalanma, çocuğa bilinçli yaklaşım tarzı konusunda daha kolay bilgi edinme gibi olanaklar sunar. Ayrıca, özellikle öğretmen/akademisyen ve serbest meslekte çalışanların çoğunun (doktor, eczacı, mühendis...) eğitim düzeyi diğerlerine göre daha yüksektir. Bunun, çocuğun akademik benlik saygısı gelişimi açısından olumlu bir faktör olduğu düşünülebilir.

Fakat araştırma bulguları hipotezimizi doğrular nitelikte değildir. Bunun nedeni, serbest meslek, memur ve esnafların işsiz ve işçi babalara göre daha yoğun stres yaşamaları ve bunu evdeki bireylerle ilişkilerine daha çok yansıtmaları olabilir; veya edindiği sosyal çevre açısından diğer ailelerin çocuklarıyla kendi çocuğunu sürekli kıyaslaması, onun da kendisi gibi iyi düzeyde eğitilmiş ve gelirlili olması gerektiği inancının baskın olması, çocuğunun başarılarıyla övünme isteğiyle onu sürekli olarak bir yarışın içine sokması çocukta okul çalışmalarına karşı bıkkınlık, yaptığı işi sevmeme, motivasyon eksikliği ve dolayısıyla düşük akademik benlik saygısı oluşturmuş olabilir.

3.12. Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Annenin Mesleği İle İlişkisi

Tablo 3.12.a. Annenin Mesleği Değişkenine Göre Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması

Annenin Mesleği	N	\bar{x}	ss.
Öğretmen/Akademisyen	26	42.38	16.07
Serbest Meslek	31	47.38	19.21
Memur	34	46.67	15.57
Ev Hanımı	239	49.64	16.03
İşçi	29	51.79	15.09
Esnaf	2	44.50	7.77
Toplam	361	48.79	16.23

Tablo 3.12.a'daki sonuç, işçi annelerin çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının ($\bar{x} = 51.79$) diğerlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.12.b'de verilmiştir.

Tablo 3.12.b. Annenin Mesleği İle Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	5	1754.146	350.829	1.337	.248
Gruplar İçi	355	93186.685	262.498		
Toplam	360	94940.831			

$p > 0.05$

Tablo 3.12.b'deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olmadığını, dolayısıyla akademik benlik saygısının annenin mesleğine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgu denencemizi desteklememektedir.

Çocuğun akademik benlik saygısı ile annenin eğitim düzeyi arasında ters yönde anlamlı bir ilişki gözlenirken annenin mesleği ile ilgili anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Oysa ebeveyn kaynaklı her türlü davranışın, yaklaşımın, çocuklarda, akademik benlik saygısının gelişimi başta olmak üzere, çeşitli etkiler yarattığı bilinen bir gerçektir.

Bunun yanında, Sevinç (2003) anne ve babanın çocuğun eğitiminde üstlendiği rollerde birtakım farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Babanın çocuğa yaklaşım biçiminin

anneye oranla farklı olması, toplum ve aile içinde farklı rolleri üstlenmesi, babanın çocuğu anneye oranla daha farklı biçimde etkilemesine neden olmaktadır. Buradan hareketle, annenin mesleğinin çocuk üzerinde babanın mesleğinden daha az etkili olduğunu söylemek mümkündür.

3.13. Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ailenin Aylık Toplam Geliri İle İlişkisi

Tablo 3.13.a. Aylık Toplam Gelirine Göre Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Ortalaması, Standart Sapması

Ailenin Aylık Toplam Geliri	N	\bar{x}	ss.
500 milyon ve altı	87	52.8736	16.12870
501milyon-1 milyar	122	48.6721	16.76697
1 milyar üzeri	84	45.5000	15.22720
Toplam	293	49.0102	16.34191

Tablo 3.13.a'daki sonuç, aylık toplam geliri 500 milyon ve altında olan ailelerin çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ortalamasının ($\bar{x} = 52.87$) diğer kategorilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ortalamalar arasındaki bu farkların önemli olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.13.b'de sunulmuştur.

Tablo 3.13.b. Ailenin Aylık Toplam Geliri İle Çocuğun Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	2347.47	1173.73	4.500	.012*
Gruplar İçi	290	75633.49	260.80		
Toplam	292	77980.96			

* $p < 0.05$

Tablo 3.13.b'deki sonuç, ortalamalar arasındaki farkların .05 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Buna göre, aylık toplam gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları, diğerlerine göre, daha düşük seviyede akademik benlik saygısına sahiptirler.

Ortalamalar arasındaki bu anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey Testi analizleri incelendiğinde, 1 milyar ve üzeri ile 500 milyon ve altı gelire sahip

ailelerin çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ortalamaları arasındaki ilişkinin önem değerinin $p = .009 < .05$ olduğu, dolayısıyla farkın bu ilişkiden kaynaklandığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu denencemizi destekler nitelikte değildir.

Yapılan araştırmaların çoğu, ailenin gelir düzeyi ile çocuğun benlik saygısı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Buna karşılık, bu araştırmada, ailenin gelir düzeyi düştükçe çocukların akademik benlik saygıları yükselmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında genel benlik saygısı ile akademik benlik saygısına etki eden faktörlerin ve etkileme düzeylerinin farklı olması, çocuğun öğretmenine ilişkin özellikler, akran gruplarıyla ilişkiler, anne-baba davranışları ve çevresindeki diğer faktörler etkili olmuş olabilir.

Sevinç'e (2003) göre sosyo-ekonomik düzey benlik saygısını etkilemektedir fakat ailenin sosyo-ekonomik düzeyi tek başına benlik saygısını belirleyemez. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki aileler eğer yüksek benlik saygısına sahiplerse yüksek benlik saygısına sahip çocuklar yetiştirebilirler. Bu çalışmada ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına göre daha yüksek bir akademik benlik saygısına sahip olmasının nedeni ailelerinin yüksek bir benlik saygısına sahip olması olabilir.

Ayrıca, anne-babanın eğitim ve mesleğine göre çocuklarından beklentileri ve onları yetiştirme tarzları değişebileceği gibi, gelir düzeylerine göre de bu farklılık söz konusu olabilir. Gelir düzeyi yüksek aileler maddi olanakların büyük kısmını çocukları için kullanabilirler ve bunun karşılığında onlardan üstün başarı bekleyebilirler; ayrıca sosyal çevrede edindikleri konum itibarıyla çocuklarının başarılarını kendileri için gurur kaynağı olarak görüp kendilerini diğerleriyle kıyaslayabilirler. Bu beklenti ve davranış şekilleri çocuğa başarısızlık yapma ve daha çok deneyerek başarıya ulaşma hakkını tanımayabilir; sürekli eleştirilen çocukta akademik çalışmalara karşı öğrenilmiş çaresizlik, düşük bir öz yeterlilik duygusu ve buna bağlı olarak düşük bir akademik benlik saygısı oluşturabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Sonuçlar

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ve bunun çeşitli değişkenler ile ilişkisinin incelendiği bu çalışmada, elde edilen sonuçlar kısaca aşağıda verilmiştir.

Çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin ortalamanın altında olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte akademik benlik saygısı düzeyinin çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakıldığında:

1.1. Öğretmen özellikleri ile çocuğun akademik benlik saygısı arasındaki ilişki

1- Çocukların akademik benlik saygısının öğretmenin çocuk gelişimi veya anaokulu öğretmenliği bölümlerinden birisini bitirmesi durumuna göre değişiklik göstermediği görülmüştür.

2- Çocukların akademik benlik saygısı ile öğretmenin kıdem yılı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

3- Çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin, okul türüne göre değişiklik göstermediği saptanmıştır.

1.2. Çocuğa ait özellikler ile akademik benlik saygı düzeyi arasındaki ilişki

1- Beş ve altı yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyleri birbirlerine yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, Güçray (1989), Dikici (1998), Öngay'ın (1998) araştırma sonuçlarına paraleldir.

2- Erkek çocukların akademik benlik saygılarının kız çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Harter (1982), Baltimore ve Milwaukee'nin (1984),

Kling, Hyde, Shower ve Buswel (1999) ile Brown ve Gilligan'ın (1992) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Akademik benlik saygısı düzeyiyle ilgili olarak özellikle Nixon'un (1995) araştırma sonucuyla benzerlik gösteren bu bulgu Türkiye'de yapılan araştırma sonuçları ile (Güçray, 1989; Öngay, 1998; Cihangir, 1999) farklılık göstermektedir.

3- Doğum sırası ile çocuğun akademik benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu bulgu, Güçray (1989), Dikici (1998), Öngay'ın (1998) doğum sırası ile çocukların benlik saygıları arasında önemli bir ilişkinin bulunmadığı araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır.

4- Kardeş sayısı ile çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi arasında önemli bir ilişki gözlenmemiştir. Bu bulgu Türkiye'de yapılan ilgili araştırmaların (Güçray, 1989; Dikici, 1998 ve Cihangir, 1999) genel benlik saygısına yönelik sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

1.3. Aileye ait özellikler ile çocuğun akademik benlik saygısı arasındaki ilişki

1- Annenin ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının akademik benlik saygılarının düştüğü saptanmıştır. Bu bulgu Dikici'nin (1998) ve Cihangir'in (1999) araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

2- Annenin mesleği çocuğun akademik benlik saygısı üzerinde önemli düzeyde belirleyici değilken babanın mesleği ile çocuğun akademik benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. İşsiz ve işçi babaların çocukları esnaf, memur, öğretmen/akademisyen ve serbest meslekte çalışan babaların çocuklarına göre daha yüksek bir benlik saygısına sahiptirler. Araştırmada anne ve baba mesleğiyle ilgili olarak Cihangir'in (1999) çalışmasıyla benzer bulgular elde edilmiştir.

3- Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, ailenin aylık toplam geliri ile çocuğun akademik benlik saygısı düzeyi arasında ters yönde ilişki vardır. Ailenin gelir düzeyi düştükçe çocuğun akademik benlik saygısı düzeyi yükselmektedir.

2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

2.1. Uygulayıcılar için öneriler

1- Okul öncesi öğretmenleri erken çocukluk yıllarında çocukların duygusal, bilişsel ve fiziksel bütün özelliklerini bilmeli ve sınıfındaki öğrencilerini çok iyi tanımalıdırlar.

2- Okul öncesi öğretmenleri diğer öğretmenler ve okul yönetimi ile işbirliği yapmalıdırlar.

3- Okul öncesi öğretmeni, etkinlikleri belirlerken çocukların gelişim düzeylerini dikkate almalı, yapabileceklerinin çok altında veya üstünde etkinlik sunmamalıdır. Ayrıca birden fazla etkinlik seçeneği ile onlara seçim yapma şansı vermelidir.

4- Öğretmen, gerek sınıf gerekse okul bahçesinde çocukların belli sınırlar içerisinde özgürce oyunlar oynamalarına, merak ettiklerini sormalarına, kendi deneyimleri yoluyla keşifler yapmalarına izin vermeli, yeni bilgi ve yaşantılar elde etmede onlara rehberlik etmelidir.

5- Çocukların öğretmen ve aileleri kadar kendi akranlarıyla iletişiminin de önemini farkında olarak, öğretmen, çocukların kendi aralarında iyi bir iletişim kurmalarında, birbirlerini anlama ve birbirleriyle yardımlaşma, işbirliği yapma, gruba katılma, liderlik gösterme gibi davranışlarında destekleyici olmalıdır.

6- Öğretmen çocuklarıyla kurduğu iletişimde asla yargılayıcı, eleştirici, kırıncı ve korkutucu olmamalı; onların yaratıcılıklarını destekleyici ortamlar sunarken, sabırlı ve hoşgörülü tutumlarıyla onlara iyi bir model teşkil etmelidir.

7- Çocukların okul içindeki çalışmalarını övmeli, ödüllendirmeli ve onları yüreklendirmelidir.

8- Okul – aile işbirliğinin sağlanması, karşılıklı bilgi alışverişi ve özellikle ailelerin bilinçlendirilmesi ile çocukların akademik benlik saygılarının gelişimini olumlu yönde etkileyebilir.

10- Resmi anaokulu ve ilköğretim okullarının araç-gereç ve donanımları, gelişmekte olan çocuğu etkileyen çevresel uyarıcılar olarak önemli olduğundan, güçlendirilmelidir.

11- Belli aralıklarla yapılan hizmet içi eğitimlerle öğretmenler ve okul yöneticileri okul öncesi çocuklarının akademik benlik saygıları ve bunun önemi ile ilgili bilgilendirilmeleri ve konuyla ilgili gelişmelerden haberdar edilmeleri veya buna teşvik edilmeleri yararlı olacaktır.

12- Okullarda rehberlik servisinin oluşturulması, rehber öğretmenlerin okul öncesi öğretmenleri ve çocukların aileleriyle sürekli iletişim içinde olması yararlı olacaktır.

2.2. Aileler için öneriler

1- Okul öncesi eğitimle ilgili faaliyet gösteren kurum ve kuruluşların ailelerle belli programlar çerçevesinde bir araya gelip onları, çocuklarını tanıma ve onlara yaklaşım tarzı konusunda eğitmeleri ve bilinçlendirmeleri yararlı olacaktır.

2- Ailelerin çocuklarıyla iletişimde empati kurma becerilerinin gelişmesi, çocuklarının dönemsel özelliklerini tanımaları ve buna göre onlarla ilgili beklentiler geliştirmeleri çocukların akademik benlik saygısı gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir.

3- Ailelerin çocuklarını başkalarıyla kıyaslamamaları, çocuklarını öne sürerek diğer ailelerle yarış içine girmemeleri, övünecek bir şeyler bulabilmek adına çocuklarını kullanmamaları ve bu yüzden onlardan yapabileceklerinden fazla başarı beklememeleri, çocuklarını olduğu gibi kabul etmeleri gerekmektedir.

4- Aileler okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişime açık olmalı ve çocukları ile ilgili konularda da duyarlı davranmalıdırlar.

2.3. Araştırmacılar için öneriler

1- Bu araştırma, Denizli il merkezindeki okul öncesi öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak yapıldığı için, araştırma sonuçlarını tüm okul öncesi çocuklarına genellenemez. Bu yüzden benzer araştırmaların farklı il ve ilçelerde de yapılması faydalı olacaktır.

2- Bu araştırmada bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre değerlendirilmiştir. Okul yöneticileri ve ailelerin algılarına dayalı olarak da araştırmaların yapılması konu ile ilgili daha fazla ve geniş çaplı bilgi edinme açısından yararlı olacaktır.

3- Okul öncesi çocuklarının akademik benlik saygısı düzeylerinin saptanması yanında akademik benlik saygısı düzeylerinin nasıl geliştirileceği, desteklenmesi için eğitim-öğretim ortamlarının ve etkinliklerin nasıl düzenlenmesi gerektiği gibi konularda da araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K.Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Aiken, L. R. (1993). *Personality: Theories, Research, And Applications*, Prentice Hall, New Jersey.
- Aksoy, A., Mağden, D. (1993). Denetim Odağı ile Benlik Saygısı Arasında İlişkinin İncelenmesi. 9. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, YA-PA Yayınları, Ankara.
- Anamur, Z. N. (1998). *Individualism-Collectivism, Self-Concept And Sources Of Self-Esteem*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Au, C. P. ve Watkins, D. (1997). *Towards A Causal Model Of Learned Hopelessness For Hong Kong Adolescents*, *Educational Studies*, Dorchester-on-Thames (www.proquest.umi.com).
- Ayvaşık, H. B., Er, N. M., Kışlak, Ş. T., Erkuş, A. (2000). *Psikoloji Terimleri Sözlüğü*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Bednar, R. L., Wells, M. G., Peterson, S. R. (1992). *Self-Esteem: Paradoxes And Innovations In Clinical Theory And Practice*, *American Psychological Association*, Washington.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü: Kavramlar, Yaklaşımlar, Bağlam*, Yayıncılık, İstanbul.
- Bodnovich, K. L. (2002). *The Relationship Between Preschoolers Academic Self-Esteem And The Quality Of Their Child Care Center*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), West Virginia University, Morgantown.
- Brewer, M. B. ve Crano, W. D. (1994). *Social Psychology*, West Publishing Company, St. Paul.

- Broderick, P. C. ve Blewitt, P. (2003). *The Life Span: Human Development For Helping Professional*, Merrill Prentice Hall, United States of America.
- Burnett, P. C. (1998). *Measuring Behavioral Indicators Of Self-Esteem In The Classroom*, *Journal of Humanistic Education & Development*, Vol. 37, Issue 2 (OCLC FirstSearch).
- Buss, A. H. (1995). *Personality: Temperament, Social Behavior, And The Self*, Allyn & Bacon, United States of America.
- Chiu, L. H. (1988), *Testing The Test: Measures of Self-Esteem for School-Age Children*, *Journal of Counseling and Development*, Sayı:66 (www.proquest.umi.com).
- Cihangir, S. (1999). *On Yaşındaki Çocukların Denetim Odakları İle Özsaygı Düzeylerinin İncelenmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çelikoğlu, C. (1997). *Boşanmanın Çocukların Benlik Saygısına Etkisi*, (Basılmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dikici, A., (1998). *Cassidy Kukla Görüşme Formu'nun Beş-Altı Yaş Çocuklarına Uyarlanması ve Özsaygı Düzeylerinin İncelenmesi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duru, A. (1995). *İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları İle Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişki*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gergen, K. J. ve Marlowe, D. (1971). *The Concept Of Self*, Holt, Rinehart And Winston, United States of America.
- Grafford, D. (2004). *The Correlation Between Extracurricular Activities, G.P.A. And Self-Esteem*, (<http://clearinghouse.mwsc.edu/manuscripts/11.asp>) .

Graybill, D. (1978). *Relationship Of Maternal Childrearing Behaviors To Children's Self-Esteem*, *Journal of Psychology*, Vol. 100 Issue 1 (OCLC FirstSearch).

Grose, M. (2003). *Building High Self-Esteem In Your Child*, (<http://www.parentingideas.com.au/esteem.html>).

Güçray, S. (1989). *Çocuk Yuvasında Kalan 9, 10, 11 Yaş Çocuklarının Özsaygı Gelişimi*, (Basılmamış Doktora Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Güloğlu, B. (1999). *The Effect of A Self-Esteem Enrichment Program on the Self-Esteem Level Of Elementary School Students*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

Haugen R., Lund T., (1998). *Attributional Style and Its Relation to Other Personality Dispositions*. *The British Journal of Educational Psychology*. Leicester. Vol. 68, Iss. 4, OCLC FirstSearch).

Hendrick, J. (1975). *The Whole Child: New Trends In Early Education*, The C. V. Mosby Company, United States of America.

Henniger, M. L. (1999). *Teaching Young Children : An Introduction*, New Jersey, Prentice-Hall.

Holtfreter, R. E., Holtfreter K. L. (2001). *Cooperative Learning Teams: Perceptions Of Accounting Students*, New Accountant. Glen Head.

Hoselton, D. (2004). <http://www.psychology.uwaterloo.ca/457thoughtpapers/WK3.html>.

<http://facultyfp.salisbury.edu/iewhite/Self-esteem.htm> .(2003).

<http://clearinghouse.mwsc.edu/manuscripts/11.asp> . (2003).

<http://www.rehberlik.s5.com/dankur.htm> . (2003).

Huitt, W. (1998). *Self-Concept and Self-Esteem*, (<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regs/self.html>).

- Jung, C. G. (1999). *Keşfedilmemiş Benlik*, (Çeviren: Barış İlhan), İlhan Yayınevi; İstanbul.
- Justice, E. M. ve Lindsey, L. L. (1999). *The Relation Of Self-Perception To Achievement Among African American Preschoolers*, *Journal Of Black Psychology*, Washington ([www. proquest.umi.com](http://www.proquest.umi.com)).
- Kağıtçıbaşı, Ç., (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*, Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Katz, L. (2003). *How Can We Strengthen Children's Self-Esteem?*, (<http://www.kidsource.com/kidsource/content2/strengthenchildself.html>).
- Kenç, F. M. ve Oktay, B. (2002). Akademik Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 27, Sayı 124.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda Ruh Sağlığı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- King, K.A. (1997). *Self-Concept And Self-Esteem: A Clarification Of Terms*, *Journal of School Health*. Vol. 67, Issue 2 (OCLC FirstSearch).
- Kızıltepe, Z. (2004). *Öğretişim: Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım*, Ofset Yayınevi, İstanbul.
- Koçdağ, N. (2002). O Halde... İşte Dünya!, *Çocuk Çocuk (Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi)*, Sayı:12, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Korpinen, E. (2000). *Finnish and Estonian Adolescents' Self-Concept and Self-Esteem at the End of Comprehensive Schooling*, *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 44, Issue 1. (OclC FirstSearch).
- Kugle, C.L., Clements, R.O., Powell P.M. (1983). Level And Stability Of Self-Esteem In Relation To Academic Behavior Of Second Graders, *Journal Of Personality And Social Psychology*, 44, 201-207.
- Leary, M. R., (1996). *Self-Presentation Impression Management And Interpersonal Behavior*, Westview Press, United States of America.

- McKay, M. ve Fanning, P. (1992). *Self-Esteem: Second Edition*, New Harbinger Publications, Oakland.
- Nixon, J. A. (1995). *The Differences in Academic Self-Esteem For a Full-Day and a Half-Day Kindergarten*, (Basılmamış Doktora Tezi), Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- Nuttall, P. (2003). *Self-Esteem And Children*, (<http://www.nccc.org/Guidance/self.esteem.html>).
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler: Bir Başvuru Kaynağı*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Öngay, A. E. (1998). *Anaokuluna Giden ve Gitmeyen İlkokul Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarının Karşılaştırılması*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik Testler*, PDREM Yayınları, Ankara.
- Pişkin, M. (2003). Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi, Yıldız Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde Rehberlik*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Poyraz, H., Dere, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., Rosenberg, F. (1995). *Global Self-Esteem And Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes*, American Sociological Review. Albany.
- Santrock, J.W. (1997). *Life Span Development: Sixth Edition*, The McGraw-Hill Companies, United States of America.
- Schell, R. S. ve Hall, E. (1983). *Developmental Psychology Today*, Random House, United States of America.
- Sevinç, M. (2003), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

- Shaffer, D. R. (1999). Development of the Self and Social Cognition, *Developmental Psychology Childhood & Adolescence*, Brooks/Cole Company, United States of America.
- Shokraii, N. H. (2003). *The Self-Esteem Fraud: Why Feel-Good Education Does Not Lead to Academic Success*, (<http://www.ceousa.org/READ/self.html>).
- Smith, C. L. S., Marty F., Walter C., Jr. J., James H., Jr. (1998). *Psychoeducational Correlates Of Achievement For High School Seniors At A Private School: The Relationship Among Locus Of Control, Self-Esteem, Academic Achievement, And Academic Self-Esteem*, *The High School Journal*, Chapel Hill, (www.proquest.umi.com).
- Soi, L'estime de. (1999). *Kendine Saygı*, (Çeviren: İsmail Yerguz), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Strauss, J. ve Goethals, G. R. (1989). *The Self: Interdisciplinary Approaches*, William Collage, United States of America.
- Suls, J. ve Greenwald, A. G. (1986). *Psychological Perspectives on The Self*, Volume 3, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London.
- Warash B.G., Markstrom, C.A. (2001). *Parental Perceptions Of Parenting Styles In Relation To Academic Self-Esteem Of Preschoolers*, *Education*, Vol. 121, Issue 3 (OCLC FirstSearch).
- Woo, T. O ve Frank, N. (2000). *Academic Performance And Perceived Validity Of Grades: An Additional Case For Self-Enhancement*, *The Journal of Social Psychology*, Washington (OCLC FirstSearch).
- Yanbastı G (1990). *Kişilik Kuramları*, Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir.
- Yavuzer, H., (2003). *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yıldırım, E., Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. (2004), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, Sakarya Kitabevi, Sakarya.

AKADEMİK BENLİK SAYGISI DÜZEYİ ÖLÇEĞİ

Bu test, okul öncesi dönemi çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini ölçmek üzere geliştirilmiştir. sınıfınızdaki çocukların, maddelerde belirtilen davranışları ne sıklıkta sergilediklerini ilgili seçeneğe (X) işareti olarak belirtiniz. Her çocuk için bir test kullanınız. Lütfen isim belirtmeyiniz ve hiçbir soruyu boş bırakmayınız.
Çatıklarınız için teşekkür ederim.

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1) Yeni görevler edinmede isteklidir.					
2) Karar verebilir, seçim yapabilir.					
3) Öz yönetim ve bağımsızlık gösterir.					
4) Sınıfta yeni fikirler ortaya koyar.					
5) Anlamadığında sorular sorar.					
6) Değişikliklere kolay adapte olur.					
7) Sınıfta sessizdir, uygun bir şekilde konuşur.					
8) Başarıları hakkında uygun bir şekilde konuşur.					
9) Diğer çocuklarla işbirliği yapar.					
10) Hatalarını kolayca düzeltir.					
11) Fazla tepki göstermeden düzeltmeler yapar.					
12) Arkadaşlığı akranları tarafından aranır.					
13) Akranlarının olduğu grupta lider gibi davranır.					
14) Kendinden söz ederken olumlu cümleler kullanır.					
15) Düşüncelerini güçlük çekmeden açıklar.					
16) Çalışmalarına/faaliyetlerine değer verir, onları över.					
17) (Kendini diğerleriyle aynı düzeyde veya diğerlerinden daha üstte görür).					
18) Okul başarısızlıkları azdır.					
19) Görevlerini/işlerini/faaliyetlerini devam ettirme eğilimindedir.					
20) Bağımsız olarak çalışabilir.					
21) Okul çalışmalarıyla başa çıkma eğilimindedir.					
22) Okul çalışmaları için kendiliğinden motive olur.					

BİLGİ FORMU

Arş. Gör. Fatma Nilgün CEVHER
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD.

1.) En Son Bitirdiğiniz Bölüm

- Çocuk Gelişimi Anaokulu/Okul Öncesi Öğretmenliği

2.) Kıdem Yılıınız:

- 1-10 yıl 11-20 yıl 21-... yıl

3.) Çalıştığınız Okul;

- | | | |
|------------|--------------------------|--------------------------|
| | İlköğretim Okulu | Anaokulu |
| Özel | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kamuya Ait | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4.) Çocuğun Yaşı: 5 65.) Çocuğun Cinsiyeti: Kız Erkek

6.) Ailenin Kaçınıcı Çocuğu:.....

7.) Kardeş Sayısı:.....

10.) Çocuğun Ailesinin Eğitim Durumu

- | | | |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Annenin Eğitim Düzeyi | Babanın Eğitim Düzeyi |
| Okur Yazar ve İlköğretim | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Yüksek Okul, Üniversite ve Üzeri | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.) Çocuğun Ailesinin Meslek Durumu

Babanın Mesleği

- Öğretmen/Akademisyen
 Serbest Meslek (Dr., Av, Müh.)
 Memur (Herhangi bir kamu kurumunda)
 İşsiz
 İşçi
 Esnaf
 Diğer.....

Annenin Mesleği

- Öğretmen/Akademisyen
 Serbest Meslek(Dr., Av, Müh.)
 Memur (Herhangi bir kamu kurumunda)
 Ev Hanımı
 İşçi
 Esnaf
 Diğer.....

2.) Çocuğun ailesinin aylık toplam geliri:.....

ÖZGEÇMİŞ

Fatma NİLGÜN CEVHER

Pamukkale Üniversitesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD.
e-posta: fncevher@pamukkale.edu.tr

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri: Isparta
Doğum Tarihi:26.08.1980

Eğitim Bilgileri

Y.Lisans: 2002-2004- Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim ABD. Okul Öncesi Eğitimi Bölümü

Lisans: 1998-2002- Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim
Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD.

İş Deneyimleri

Nisan 2003- Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim
Bölümü Okul Öncesi Eğitim ABD. – Arş. Gör.

Aralık 2002- Nisan 2003- Pamukkale Üniversitesi Rektörlük Özel Kalem –
Sekreter

Yabancı Dil ve Bilgisayar Bilgisi

Yabancı Dil: İngilizce- İyi düzeyde (Milli Eğitim İngilizce Sertifikası)
Bilgisayar: Office Programları, İnternet

İlgi Alanları

Bilgisayar, çocuk psikolojisi ve gelişimi, drama, yabancı dil