



**TC YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
BİLİMSEL ARAŞTIRMA MERKEZİ**

**İLKÖĞRETİM 2. KADEMESİNDEKİ
BAŞARILI VE BAŞARISIZ
ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE VELİ
GÖRÜŞLERİ**

**Hasan Kağan KESKİN
Yüksek Lisans Tezi**

Mayıs 2000

İLKÖĞRETİM 2. KADEMESİNDEKİ BAŞARILI VE BAŞARISIZ
ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ
ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ

Hasan Kağan KESKİN

99841

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI

99841

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Afyon

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Mayıs 2000

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

İLKÖĞRETİM 2. KADEMESİNDEKİ BAŞARILI VE BAŞARISIZ ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Mayıs 2000

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI

İlköğretim 2. Kademesinde eğitim ve öğretim gören 80 öğrenci, bu öğrencilerin velileri ve 39 öğretmen üzerinde, öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili anket uygulayarak bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırma, ilköğretim II. Kademesindeki başarılı ve başarısız öğrencilerinin kişilik özelliklerini ve bu kişilik özelliklerinin aile ve öğretmenleri tarafından ne kadar tanındığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Afyon merkezindeki bütün ilköğretim okulları ve Anadolu Liselerinde görevli öğretmenler ile öğrenimini sürdüren öğrenciler ve öğrenci velileri araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır.

Kocatepe Anadolu Lisesi, Milli Piyango Anadolu Lisesi, Fatih İlköğretim Okulu ve Yunus Emre İlköğretim okullarında, Matematik , Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen bilgisi ve Yabancı Dil branşlarında görevli öğretmenler ile 100 tane öğrenci ve velileri bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Başarılı öğrencilerin kişilik boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, öğretmenler öğrencilerini dışadönük, duyumsama, düşünme ve yargılama boyutunda algılamışlardır.

Başarısız öğrenciler, öğretmenleri ve velileri tarafından dışadönük, sezgisel, düşünme ve yargılama kişilik boyutlarında algılamışlardır. Ancak, değerlendirmelerde başarısız öğrencilerin velileri öğretmenlere göre daha fazla kararsız kalmışlardır.

İlköğretim 2. kademesindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin karşılaştırıldığında öğretmenlerin daha objektif oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Fen Bilgisi, İngilizce ve Matematik öğretmenleri, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerine göre daha gerçekçi ve tutarlı bir tavır ortaya koymuşlardır. Sonuçlarda kararsız kalma oranı da bu iki branştaki öğretmenlerde daha fazladır.

Başarılı ve başarısız öğrenci velilerinin görüşleri karşılaştırıldığında başarılı öğrencilerin velileri, başarısız öğrencilerin velilerine göre daha objektif yaklaşımlar göstermişlerdir.

ABSTRACT

By making a questionnaire, a research has been made the 80 students who have education in the second step the primary school on 39 teachers and on the students parents about the students personal characteristics. This research aims to find out the personal characteristics of the succesful students and the less successful ones and how many of these characteristics are known by their parents and teachers.

In Afyon all the primary school and Anatolian High School teachers, all the students and their parents take part in this research.

In Kocatepe Anatolian High School, Milli Piyango Anatolian High School, Fatih Primary School and Yunus Emre Primary School, the teachers of mathematics, Turkish, Social Science, Language courses and 100 students with their parents are the sample of this research.

When we look at the opinion of the teachers about succesful students, it's seen that they perceive them extraversion and in dimension of sensory, thought and judge.

Less succesful ones are perceived extraversion in the dimension of thought, feeling a judge. But in the evaluation the less succesful students parents are more irresolute then the teachers.

When the opinions of teachers and the parents about the succesful and the less succesful students of the primary schools second step are compared, it's seen that the teachers are more objective than the parents.

Meaningful differences are seen according to the teachers branches, science, English, Math teachers bring up more realistic and consistn't attitude than the social studies and Turkish teachers. Also the ratio of hesitation in the result are more in those two branches.

When the opinions of succesful and less succesful parents are compared, it's seen succesful students parents are more objective than the less succesful students parents.

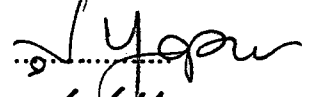

TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI


Tez Danışmanı : Yard. Doç. Dr. Şenay YAPICI

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

Yard. Doç. Dr. Mustafa YALÇIN

İmza



İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden H. Kağan KESKİN'in " İLKÖĞRETİM 2. KADEMESİNDEKİ BAŞARILI VE BAŞARISIZ ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ " başlıklı tezi 08/06/ 2000 tarihinde yukarıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalında değerlendirilerek kabul edilmiştir.


Prof. Dr. H. Hüseyin BAYRAKLI
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

12-15 yaş grubu öğrencileri üzerine eğilmeye ve onlardaki kişilik özelliklerinin öğretmenleri ve aileleri tarafından nasıl değerlendirildiğini araştırmaya çalıştık. Kişilik gelişimini henüz tamamlamamış olan bu yaş grubunun tanınması, ileride doğabilecek bir çok problemin daha başlamadan ortadan kaldırılmasını kolaylaştırabilir.

“Çocuklarımızın her yönüyle uyumlu ve dengeli bir şekilde yetişmesinden daha önemli ne olabilir.?” sorusu ise bu araştırmanın yapılması için yeterliydi.

Bu araştırmada emeği olan Sayın Prof.Dr. Mustafa ERGÜN 'e, Sayın İsmail BEŞKARDEŞLER' e ve eşim Sayın Gönül KESKİN'e şükranlarımı sunarım.

Çalışmamın başından sonuna kadar, bütün fedakarlığını gösteren tez danışmanı Hocam Sayın Yrd.Doç.Dr. Şenay YAPICI 'ya da ayrıca sonsuz şükranlarımı sunar teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

Hasan Kağan KESKİN
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans : 1997 Afyon Kocatepe Üniversitesi, Uşak Eğitim Fakültesi,
Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Ön Lisans : 1990 Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim
Fakültesi, Ağrı Eğitim Yüksek Okulu
Lise : 1986 Emirdağ Lisesi (Tabii Bilimler Bölümü)

İş / istihdam

1990- Sınıf Öğretmenliği. İskilip / ÇORUM
1994- Müdür Yrd. Karahisar İşitme Engelliler İlköğretim Okulu . AFYON

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı : 11 Eylül 1969
Cinsiyet : Erkek
Yabancı Dil : İngilizce

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI	v
ÖNSÖZ	vi
ÖZGEÇMİŞ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
GRAFİKLER	xi
TABLolar	xiii
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
I. BAŞARI	1
A) OKULLARDA ÖĞRENCİDEN BEKLENEN BAŞARI NEDİR?	2
B) ÖĞRENCİ BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER	3
1. Sosyo-Kültürel Faktörler	4
2. Gelişimsel Faktörler	6
3. Psikolojik Faktörler	8
II. KİŞİLİK	10
A) KİŞİLİK İLE İLGİLİ YAKLAŞIMLAR	11
1. Treyt Yaklaşımı	11
2. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı	12
3. Benlik Kuramları	13
4. Psikanalitik Yaklaşım	14
5. Özellik Yaklaşımı	16
B) İLKÖĞRETİM 2. KADEME (12-15 YAŞ) ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ	19

1. Erkek Ergenlerin Özellikleri	20
2. Kız Ergenlerin Özellikleri	21
III. BAŞARI VE KİŞİLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ	23
IV. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	25
V. ARAŞTIRMANIN AMACI	26
VI. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	28
VII. SINIRLILIKLAR	29
VIII. TANIMLAR	29
BÖLÜM II	
YÖNTEM	32
I. ARAŞTIRMANIN MODELİ	32
II. EVREN VE ÖRNEKLEM	32
III. VERİLER VE TOPLANMASI	33
IV. SÜRE VE OLANAKLAR	34
V. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE İSTATİSTİKSEL İŞLEMLER	34
BÖLÜM III	
BULGULAR VE YORUMLAR	35
I. İLKÖĞRETİM 2. KADEMESİNDEKİ BAŞARILI ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ	35
II. İLKÖĞRETİM 2. KADEMESİNDEKİ BAŞARISIZ ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ	42
III. İLKÖĞRETİM 2. KADEMESİNDEKİ BAŞARILI ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	48
IV. İLKÖĞRETİM 2. KADEMESİNDEKİ BAŞARISIZ ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	49

V. İLKÖĞRETİM 2. KADEMESİNDEKİ BAŞARILI VE BAŞARISIZ ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ BRANŞLARA GÖRE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	50
VI. İLKÖĞRETİM 2. KADEMESİNDEKİ BAŞARILI VE BAŞARISIZ ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ VELİ GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	64
BÖLÜM IV	
SONUÇ VE ÖNERİLER	67
I. SONUÇLAR	67
II. ÖNERİLER	68
EKLER	
EK-1 (Öğretmen Anketi)	69
EK-2 (Veli Anketi)	73
EK-3 (Valilik Onay Yazısı)	77
KAYNAKÇA	78

GRAFİKLER

Grafikler		Sayfa
Grafik 1	Başarılı Öğrencilerin Dışadönük ve İçe Dönük Kişilik Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Verdikleri Değerler	35
Grafik 2	Başarılı Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Verdikleri Değerler	36
Grafik 3	Başarılı Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Verdikleri Değerler	37
Grafik 4	Başarılı Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Verdikleri Değerler	37
Grafik 5	Başarılı Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Boyutlarına İlişkin Velilerin Verdikleri Değerler	39
Grafik 6	Başarılı Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Boyutlarına İlişkin Velilerin Verdikleri Değerler	40
Grafik 7	Başarılı Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Boyutlarına İlişkin Velilerin Verdikleri Değerler	40
Grafik 8	Başarılı Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Boyutlarına İlişkin Velilerin Verdikleri Değerler	41
Grafik 9	Başarısız Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Boyutlarına Öğretmenlerin Verdikleri Değerler	42
Grafik 10	Başarısız Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Boyutlarına Öğretmenlerin Verdikleri Değerler	43
Grafik 11	Başarısız Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Boyutlarına Öğretmenlerin Verdikleri Değerler	43
Grafik 12	Başarısız Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Boyutlarına Öğretmenlerin Verdikleri Değerler	44
Grafik 13	Başarısız Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Boyutlarına Velilerin Verdikleri Değerler	45
Grafik 14	Başarısız Öğrenci Velilerinin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Boyutlarına Verdikleri Değerler	46

<u>Grafikler</u>	<u>Sayfa</u>
Grafik 15 Başarısız Öğrenci Velilerinin Düşünme ve Hissetme Kişilik Boyutlarına Verdikleri Değerler	47
Grafik 16 Başarısız Öğrenci Velilerinin Yargılama ve Algılama Kişilik Boyutlarına Verdikleri Değerler	47



TABLolar

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1 Araştırmanın Örneklemindeki Okullar İle Öğretmen ve Öğrenci Sayıları	33
Tablo 2 Fen Bilgisi Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	50
Tablo 3 İngilizce Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	51
Tablo 4 Matematik Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	52
Tablo 5 Sosyal Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	52
Tablo 6 Türkçe Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	53
Tablo 7 Fen Bilgisi Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	54
Tablo 8 İngilizce Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	54
Tablo 9 Matematik Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	55
Tablo 10 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	56

Tablo 11	Türkçe Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	57
Tablo 12	Fen Bilgisi Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	57
Tablo 13	İngilizce Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	58
Tablo 14	Matematik Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	59
Tablo 15	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	59
Tablo 16	Türkçe Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	60
Tablo 17	Fen Bilgisi Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	61
Tablo 18	İngilizce Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	61
Tablo 19	Matematik Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	62
Tablo 20	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	63

Tablo 21	Türkçe Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	63
Tablo 22	Velilere Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	64
Tablo 23	Velilere Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	65
Tablo 24	Velilere Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	65
Tablo 25	Velilere Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri	66



BÖLÜM I

GİRİŞ

I. BAŞARI

İnsan, içinde yaşadığı zaman dilimine uyum sağlama sürecinde yeterli niteliklere sahip olmak zorundadır. İnsanın bu süreçte sağlıklı olarak ilerlemesinin yolu onun ancak başarılı bir birey olmasından geçmektedir. Başarılı olan yol alırken başarısız olanlar günlük doyumlarla yetinip kalmak zorundadırlar. Günümüzde önemi daha da vurgulanan “başarı” acaba nedir?

Başarı, genel olarak birey için anlamlı olan amaçların, yapılmış günlük programlarla adım adım gerçekleşmesidir.¹

Genel anlamda yaklaşıldığında başarının; bireye daha iyi bir hayat standardı sağlama amaçlı olduğu görülür. Bu noktadan hareketle öğrenci başarısına bakıldığında daha farklı amaçların olduğu görülebilir. Öğrencinin arkadaş ortamında kendini güvende hissetmesi, sürekli takdir edilmesi gibi nedenlerde olabilir.

Daha iyi bir hayat standardını yakalama isteği ailenin ve yakın çevrenin etkisiyle ve başarı beklentisine istinaden ortaya çıkar. Bireyin göremediği bir takım noktalarda aile müdahale etme gereği hisseder. Çocuğunun en başarılı, en çalışkan öğrenci olması aile için çok şeyler ifade ederken aynı durum çocuk için geçerli olmayabilir. öğrenciye bu noktada yapılan telkinlerin doğrudan onun ruh sağlığını etkilediğini çoğu zaman anne-baba düşünmeyebilir. Gerçek anlamda başarının kişinin kendisini sürekli değerlendirerek ve kendisini geçerek elde ettiği başarı olduğunu birey anladığında aile belki de konum itibarıyla hiç müdahale edemeyecek duruma gelmiş olacaktır.²

¹Acar BALTAŞ, *Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı*, (3. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1990), s.27

²Atalay YÖRÜKOĞLU, “Eğitimde Başarı” *Yaşadıkça Eğitim*, (sayı no:33, 1994) s.8-9

Öğrenci başarısı, genel anlamda hayatta elde edilen başarıdan kriterler açısından farklılıklar göstermektedir. Bu kriterler nelerdir ve okullarda öğrenciden beklenen başarı nasıl bir nitelik taşımaktadır?

A) OKULLARDA ÖĞRENCİDEN BEKLENEN BAŞARI NEDİR?

İçinde yaşadığımız kültürde insan, başarısına göre değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme zamanla kültürel bir baskı halini almaktadır. Bu kültürel baskının hissedilmesi ise ilkokul yıllarından itibaren başlamakta ve çocuklar başarılı ve başarısız olarak adlandırılmaktadırlar.³

Okul başarısı, akademik açıdan gösterilen üstünlüğe göre saptanan bir göstergedir. Okul ; bilişsel gelişimin sağlandığı, bilginin kazanıldığı, akademik üstünlüğe ulaşmak için ortamın hazırlandığı bir yerdir. Üstün olarak kabul edilen notlar okul başarısını; bu notların altında olan notlar ise okul başarısızlığını ifade eder. Öğrencilerin başarılı ve başarısız olarak nitelendirilmesinde derslerde alınan notların oranı davranışların değerlendirilmesine göre daha etkilidir. Sınıfta sürekli yaramazlık yapan fakat, notları çok iyi olan bir öğrencinin sınıfta kalması söz konusu değildir.⁴

Öğrenciden teorik olarak beklenen, derslerle ilgili temel bilgileri kavraması ve davranışa yansıyan ders konularını okuldaki ve dışarıdaki yaşamında gösterebilmesidir. Bu beklenti İlköğretim Programında şu şekilde yer almaktadır:

"İlköğretim Programında saptanan amaçların ışığı altında açıklanan ilkeler ve esaslar yoluyla kendi ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre yetiştirilen öğrenci; yapıcı, yaratıcı, bilimsel düşünme, toplumun menfaatlerini kendi menfaatlerinin üstünde tutma... gibi niteliklere sahip, sorumluluk ve milli duygusu gelişmiş olarak yetişir. Öğrenci edindiği bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklarla yeterli ve yapıcı yurttaş olarak, içinde yaşadığı çevreyi daha iyi yaşanır hale getirmeye çaba gösterir. Bu şekilde ilköğretim görmüş her öğrenci, milli birlik ve ülkü etrafında

³Gülen BARAN, "Çocuğun Okul Başarısını Etkileyen Faktörler" *Yaşadıkça Eğitim*, (sayı no:38, 1995) s.13-15

⁴ Nilüfer Ş. Tiryakioğlu ÖZBACI, "Okul Başarısızlığı" *Yaşadıkça Eğitim*, (S.47: 17, 1996)

yurdumuzun ilerlemesinde kendi payına düşen ödevleri en iyi ve en etkili bir şekilde başarmaya çalışır.”⁵

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Programı’nda da belirtildiği gibi amaç; en iyi şekilde insan yetiştirmektir. Daha öncede belirtildiği gibi okullarda bir öğrencinin başarılı ya da başarısız sayılabilmesi için derslerle ilgili sınavlardan geçer derecede not alması gerekmektedir ve sınıf geçmenin ilk kriteri bu şekildedir. Yapılan bu uygulamada her öğrencinin iç dünyası ile ilgilenmek ve başarısının ya da başarısızlığının nedenleri üzerinde durmak gerekmektedir. Ancak, bu kadar ince ayrıntılarla dolu eğitim yapısı beraberinde personel ve alt yapı da isteyecektir. Eğitim, bütün olarak bireyi değerlendirmeyi amaçlamalıdır. Bireyin sadece zekası, özel yetenekleri vs. değil, her yönü ile ilgilenilmeli ve geliştirilmelidir.⁶

Son yıllarda yapılan araştırmaların sonuçları duygusal zekanın IQ kadar önemli olduğu ve göz ardı edilmemesi gerektiği yönündedir.⁷ Duygusal zekanın öneminin sıkça vurgulandığı günümüzde, başarıyı değerlendirme kriteri olan notun ve notu verme şeklinin de yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

İlk aşamada öğrenciden beklenen başarının gerçekleşmesi için, başarıyı etkileyen faktörlerin bilinmesi ve tespit edilmesi zorunluluktur. Bir sonraki aşamada ise başarıyı engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılarak başarıyı artırıcı faktörlerin desteklenmesi gerekmektedir.⁸

B) ÖĞRENCİ BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Öğrenci başarısını etkileyen faktörler oldukça fazla ve çok genel bir konudur. Öğrenci başarısını etkileyen faktörler üç ana başlıkta ele alınabilir:

⁵ Milli Eğitim Bakanlığı, *İlköğretim Okulu Programı*, (Milli Eğitim Yayınevi, İstanbul, 1997)s.s 56

⁶ Ümit DAVASLIGİL, “Çocukları Sadece Okulda mı Başarılı Kılalım Yoksa Okul Sonrası Tüm yaşamlarında mı?”, *Yaşadıkça Eğitim*, sayı no:45 (1996) s. 11-12

⁷ <http://wholechild.net/ei.htm>

⁸ BIEHLER, Robert, F, SNOWMAN, Jack, *Psychology Applied To Teaching*, (Seventh Edition, Houghton Mifflin Company, 1993), s.523

- 1- Sosyo-Kültürel Faktörler,
- 2- Gelişimsel Faktörler,
- 3- Psikolojik Faktörler.

1. Sosyo-Kültürel Faktörler

i) Arkadaş Grubunun Etkisi

12-15 yaş grubu öğrencileri içinde buldukları gelişim kuşağı itibarıyla arkadaşlarına bağlı ve samimidirler. Bu ilişkilerin derecesi kız ve erkek öğrencilerde farklılıklar gösterir. Bu dönemde, arkadaş grubu tarafından kabul görmek gençler ve çocuklar için güçlü bir ihtiyaçtır. Arkadaş grubunun özel değerlerine bağlı olarak eğitimsel istekler ya güçlenir ya da azalır. Bireyin eğitimsel istekleri, arkadaşlarının eğitimsel istekleri ile uyum içindedir ve arkadaşları ile hemfikir olmaları, ilişkinin yakınlık derecesi ile direkt bağlantılıdır. Öğrenciler bu dönemde arkadaş grubu oluşturma konusunda seçici ve karar verici konumunda değillerdir. İçinde buldukları sınıf ve okul ortamı onları yaşadıkları ortamdaki arkadaş bulmaya zorlayacaktır. Bu şekilde başlayan ilişkilerde söz konusu başarı olunca okulların özel durumları ve nitelikleri önem kazanmaktadır. Seçilerek belli okullara giren öğrencilerin başarıları ile herkesin rahatlıkla eğitim-öğretim alabileceği ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin başarısı elbette farklı olacaktır.⁹

ii) Ailenin Etkisi

Öğrenci başarısının nedenlerinden bir tanesi de aile ortamıdır. Ailenin sosyo-kültürel yapısı, ekonomik yapısı ve ailedeki geçimsizlikler gibi etkenler öğrenci başarısını doğrudan etkileyen faktörlerdir.¹⁰

Ayrıca, çocuğun yeterli ilgi ve sevgi görmediği aile ortamındaki geçimsizlikler ve dengesizlikler çocuğun çalışmasını olumsuz yönde etkiler.¹¹ Diğer bir anlamda söz konusu ortam ne olursa olsun, bireyin başarısızlığı ve

⁹ ÖZBACI, a.g.e., s.20

¹⁰ Muharrem KEPÇEOĞLU, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, (Ankara, 1995), s.220

¹¹ Haluk YAVUZER, *Çocuk Psikolojisi*, (Remzi Kitabevi, İstanbul, 1992), s.146

başarısı karşısında ailenin takınacağı tavır son derece önemlidir.¹² Çocuklarını başarıya güdüleyen ve bu güdülenmeyi sürekli olumlu davranışlarla pekiştiren, ödüllendiren, sıcak, sevecen ve çocuklarına özgürlük tanıyan anne-babaların başarı motivasyonları yüksek çocuklar yetiştirdikleri ortaya konmuştur.¹³

Ailenin sosyal sınıfı da öğrenci başarısını etkileyen bir faktördür. Bireylerin okul başarılarında ailedeki iletişim ile anne-babanın mesleki yaşantısı, ailenin dahil olduğu sosyal tabakaya has eğitim teknikleri vs. son derece önemli bir yer tutar.¹⁴ Üst sosyo-kültürel tabakaya ait aileler çocuklarının okul aktiviteleri ile yakından ilgilenirler. Çocuklarıyla okulda öğrenmenin önemini tartışır ve okul başarılarından dolayı onları ödüllendirirler. Alt sosyo- kültürel tabakaya ait aileler ise üst sosyo-kültürel tabakaya ait ailelerle karşılaştırıldığında daha az eğitim aldıkları görülür. Burada öğrenciyi yönlendirme ve motive etme eksikliklerinin olduklarını belirtmek gerekir. Ayrıca Alt sosyo-kültürel tabakaya ait ailelerde konuşma dilinin yeterince kullanılmaması da iletişimi etkilediğinden dolayı, öğrencinin başarılı olmasını engelleyici bir faktör olarak karşımıza çıkar.¹⁵

Diğer taraftan, öğrencinin ailede aldığı kültürel değerler ile okulun öğrettiği değerlerin çatışması da başarıyı etkileyen faktörlerdendir. Ailenin, okul ile olan ilişkileri de öğrenci başarısında kendini hissettiren bir etkidir. Bu iki kurumun birbiri ile uyumu, kaliteli insan yetişmesinde kendini gösterir.¹⁶

iii) Okulun Etkisi

Okul her şeyi ile organize bir kurumdur. Personelinin aldığı eğitimden, binasının modeline kadar birçok faktör bireyin tercih sebepleri arasında

¹² Savaş BÜYÜKKARAGÖZ, "Okula Uyumsuzluk ve Başarısızlıkta Ailenin Rolü" *Eğitim ve Bilim*, 78: (1990), s. 29-33

¹³ Savaş NURPER ÜLKÜER, "Başarma Motivasyonu ve Ebeveyn Tutumları" *Eğitim ve Bilim*, C.61(1989) s. 43

¹⁴ Mustafa ERGÜN, *Eğitim Sosyolojisine Giriş*, (Ocak Yayınları, Ankara, 1994)s. 143

¹⁵ ÖZBACI, a.g.e., s.20

¹⁶ İbrahim Ethem BAŞARAN, *Eğitim Psikolojisi, Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*, (Ankara, 1994), s.33.

sayılabilir. Okulda tam anlamıyla varolan kalite öğrenciyi birinci derecede etkileyecektir. Ancak, kalitenin maddi imkanlar dahilinde pazarlandığı günümüzde, her birey okulda kaliteden yararlanamayacaktır. Maddi güce oranla oluşan bir tabakalaşma beraberinde sosyal ayrıcalığı da getirmektedir. Bu ayrıcalıktan, kendini oluşturma çabası içinde olan bireyler olumsuz olarak etkilenmektedir. Alt sosyo-kültürel tabaka ve azınlık grubu çocuklarının öğrenme ortamına yabancılaşmaları, ev ortamı ve okul arasındaki uyumsuzluktan doğmaktadır. Buna istinaden öğretmenlerin tutumları, sosyo-kültürel açıdan düşük seviyede olan çocuklara daha az zaman ve dikkat vererek, destek ve teşviklerini orta sınıf çocuklarına yönlendirerek, bir ayırım oluşturma şeklindedir. Okulun araç, gereç, altyapı ve diğer malzemeler açısından yeterlilik göstermesi gerekmektedir. Okulda yaşanan fiziki sorunlarda öğrenci başarısını etkilemektedir. Bunun yanında öğretmen ve idarecilerin farklı tutumları da, öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasında gösterilebilir.¹⁷

Öğretmenlerin kendilerine ilişkin maddi ve manevi sorunları okul ortamına taşındığı zaman iletişimde kopukluk başlamaktadır. Öğretmenlerin farklı kişilik özelliklerine sahip oldukları da düşünüldüğünde, öğrencilerle bir çok noktada uyumsuzluklar kendini göstermektedir. Bunun sonucunda da öğrenciler öğretmenlere göre davranış kalıpları geliştirme ve uygulama yoluna gitmektedirler.¹⁸

2. Gelişimsel Faktörler

Başarının tek başına çalışarak ve bireyin gelişiminden bağımsız olarak elde edilebileceğini beklemek doğru değildir. Gelişim süreci ile öğrenmenin paralellik gösterdiği bilinmektedir. Ancak bireyde oluşan yeni beden yapılanmasının öğrenme sürecindeki olumsuz etkileri, dikkatin ve ilginin değişmesi ile kendini gösterebilir. Bireyde dengeli olarak zihinsel, fiziksel ve duygusal olgunluk düzeylerinin tamamlanması gereklidir. Başarı ancak bu

¹⁷ BAŞARAN, a.g.e., s.33 -51

¹⁸ G.L, "Öğrenci-öğretmen Savaşları" *Radikal İki Pazar*, (14 Mart 1999)

olgunluk düzeylerinin tamamlanmasından sonra ortaya çıkacak bir unsur olarak düşünölmelidir.¹⁹

i) Zihinsel olgunluk

Piaget'nin belirttiği gibi çocuklar somut düşünöceden ergenlikte formal operasyonel düşünömeye doğru yönelirken fikirler sözel olarak yönlendirilir. Bu gelişim süreci 12-14 yaşları arasında başlar. Ancak her birey formal operasyonları tam anlamıyla geliştirmeyebilir.²⁰ Bu dönemde, zihinsel olgunluk trendini yakalayamayan bireyin akademik performansının istenilen seviyede olması beklenemez. Öğrenmenin, anlamlı ve verimli olması için bellek geliştirme tekniklerini kullanma aşamasında, zihinsel olgunluk süreci yine devreye girer. Bu sürece ulaşmamış bireylerin bellek geliştirme tekniklerini tam anlamıyla kullanmaları beklenmemelidir.²¹

ii) Fiziksel Olgunluk

Fiziksel açıdan olgunlaşmama, gelişimdeki orantının gecikerek akademik performansla birleşmemesidir. Gecikmiş gelişim özellikle ergenlik çağında, çalışmalara konsantre dahil olmak üzere bir çok fonksiyona karşı yeteneksizliğe neden olur. Fizyolojik olarak olgunlaşmamış gençler, yaşça daha küçük göründükleri için akademik başarı konusunda da problemlere sahiptirler. Bu dönemde görölen erken olgunlaşma veya geç olgunlaşma öğrencinin sosyal ve kişilik özelliklerini doğrudan etkiler.²² Etkileşim sonucunda ise öğrencideki davranış değışiklikleri akademik performansında kendini gösterebilir.

¹⁹ ÖZBACI, a.g.e., s.20

²⁰ Doğan CÜCELOĞLU, *İnsan ve Davranışı* (Remzi Kitabevi, İstanbul, 1996), s.352.

²¹ Firdevs GÜNEŞ, *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, (Ocak Yayınları, Ankara, 1997), s. 78

²² Münire ERDEN ve Yasemin AKMAN, *Eğitim Psikolojisi (Gelişim- Öğrenme- Öğretme)* (5. Basım, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 1997), s.43.

iii) Duygusal olgunluk

Duygusal olgunluk, bireyin kendi duygularını anlaması ve yaşam düzeyini yükseltebilecek yönde düzenlemesi, başkalarının duyguları için empati göstermesi şeklinde tanımlanmıştır. Her yaş grubunda beklenen olgunluk düzeyinin tamamlanması birey açısından bir çok aktiviteye uyumluluk sürecini başlatır. Bu olgunluk düzeyinin duygusal yönden de kendini tamamlaması gerekmektedir.²³

Duygusal olgunlaşmama düşük okul başarısında kendini gösterir. Başarının istenilen seviyede olabilmesi için bireyin duygusal olgunluk düzeyine erişmesi gereklidir. Bireyin kendisini bu olgunluk düzeyinde hissetmesi, ileride doğabilecek problem olasılıklarını en aza indirme yönünde olumlu bir adım olarak görülebilir.²⁴

3. Psikolojik faktörler

İlköğretim 2. kademesindeki öğrenciler ergenlik dönemine geçiş aşamasındadırlar. Gelişim bireylere göre farklı hız ve özelliklerde seyredebileceğinden dolayı bazı bireyler bu döneme erken veya geç ulaşabilirler. Genel özellikler itibarıyla bu dönemde birey kendini daha farklı olarak algılamaya başlar ve dikkatin yoğunluğu düzensizlik göstermeye başlar. Bazı psikolojik bozukluklar (şizofreni, depresyon vs.) başarısızlığın en önemli sebeplerindendir. Araştırma bulguları, öğrencilerdeki okul başarısızlıklarının büyük çoğunluğunun zihinsel veya sosyo-kültürel eksikliklerden çok, aile ilişkilerindeki uyumsuzluklar ve bozukluklardan kaynaklandığını ortaya koymuştur.²⁵

Bütün bu psikolojik uyumsuzluklarla başarısızlığın temelleri atılmış olmaktadır. Başarısızlık bireyde kişilik oluşumunu olumsuz yönde etkilerlerken, başarı bireyin kendine güven duymasına ve yeni başarılarla ulaşmasına zemin

²³ Erdoğan BOZKURT, "Toplumsal İletişim Sürecinin Psikolojik Açından İncelenmesi" *Yaşadıkça Eğitim*, s.no 58: (1998), s.9.

²⁴ ÖZBACI, a.g.e., s.20.

²⁵ ÖZBACI, a.g.e., s.21.

hazırlamaktadır. Başarı ve başarısızlığın, kişilik üzerindeki etkileri bu bölümde II. ve III. nolu başlıklar altında ayrıntılı olarak verilmektedir.

i) Uyumsuz aile ilişkilerinin okul başarısına etkileri

Psikolojik faktörler, öğrenmeyi birinci derecede etkileyen faktörlerden olurken aile içi uyumsuzlukları da bu faktörlerin içinde ele almak gerekir.

a- Aileye duyulan kızgınlığın direkt belirtilmemesi,

b- Başarı ve başarısızlık korkusu arasındaki rekabet,

c- Pasif-saldırgan davranışların stresli ortamla birleşmesi, gibi özelliklerin hiçbirisi başarısız gençler ve çocuklar için kendi başına işlemez. Öğrencinin burada çekindiği en önemli noktalardan birisi başarısız adıyla çağrılmasıdır.²⁶

Başarı ve başarısızlık korkusunun yanında, aşırı heyecan ve kaygının normal düzeyde seyretmemesi de öğrenci başarısızlığının nedenleri arasında yerini alır. Bunun oluşması ise hatırlamadaki bozucu etkilerinden dolayı meydana gelir.

ii) Kaygının öğrenci başarısına etkileri

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin gelişim özellikleri ve buldukları dönem göz önüne alındığında konum itibarıyla kaygıya daha yatkın oldukları anlaşılabilir. Arkadaşları arasında yer edinebilme gerekleri arasına derslerinde başarılı olma zorunluluğunu koyan bir birey, kaygı durumunu büyük ihtimalle daha üst düzeylerde yaşayacaktır.²⁷ Kaygı ve öğrenme arasındaki ilişki, güdülenme ve başarı arasındaki ilişkiye benzer. Öğrenilen malzeme basit ve kolaysa, yüksek kaygı derecesi bunun çabuk öğrenilmesine neden olur. Öğrenilen malzeme karmaşık ve zorsa, o zaman yüksek kaygı öğrenmeyi zorlaştırır. Kaygının ne çok düşük ne de çok fazla olması gerekir. Öğrenciler, kaygının öğrenme üzerindeki etkilerini bilmeleri ve buna göre derslerine hazırlanmalıdırlar.²⁸

²⁶ ÖZBACI, a.g.e., s.22

²⁷ YAVUZER, a.g.e., s.289

²⁸ CÜCELOĞLU, a.g.e., s.290

Kaygının başarıyı olumlu yönde etkileyebilecek bir düzeyde tutulması hem birey hem de aile açısından daha sorunsuz bir gelişimin meydana gelmesi için başvurulacak yollardan birisidir. Yapılan araştırmalarda, kaygı düzeyinin normal bir düzeyde olması akademik başarıyı ve sınav başarısını olumlu yönde etkilemektedir.²⁹

iii) Düşük Motivasyon

Öğrenciler, akademik potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için çok çalışmaya motive olmak zorundadırlar. Başarılı ve az başarılı lise öğrencilerinin karşılaştırıldığı çalışmalarda, başarılı öğrenciler güçlü öğrenme motivasyonu gösterirken, az başarılı öğrenciler daha zayıf öğrenme motivasyonu göstermişlerdir.³⁰

Öğrencilerin zihinsel değerlere ve akademik amaçlara yönlendirilmesi gereklidir. Bu yönlendirmenin en etkin bir biçimde yapılacağı yer ise sınıf ve aile ortamıdır. Zihinsel değerlere veya akademik amaçlara yönlendirilmeyen öğrencilerin, okula adapte olma konusunda motivasyonları azalır ve okulu sevmezler. Hiçbir içsel doyum sağlamazlar ve dışarıdan verilen ödülleri istemezler. Okul çalışmalarını ile ilgili olarak ne yapacaklarını ve ilerideki amaçlarına nasıl ulaşacaklarını tahmin etmekte isteksizdirler. Ortaya çıkan bütün bu olumsuzluklar öğrencinin başarısız olması için yeterlidir.³¹

II. KİŞİLİK

Kişilik, bireyin ayırıcı(distinctive) ve kendine özgü (characteristic) davranışların bütünü olarak tanımlanır. Genel olarak psikologların farklı tanımlar üretseler bile yukarıdaki tanıma sadık kaldıkları görülür. Ancak kişiliğin tanımı

²⁹ Deniz BAŞARIR "Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde, Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişki" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, S.B.E, 1990), s.61

³⁰ ÖZBACI, a.g.e., s.20

³¹BIEHLER, Robert, F, SNOWMAN, a.g.e., s.524-527

konusunda bir kavram kargaşasının yaşandığı bir gerçektir. Günlük yaşamımızda “kişilik” kelimesini farklı anlamlarda kullandığımız muhakkaktır.³²

Bu güne kadar yapılan genel tanımlamalarda kişilik, “bir insanı başkasında ayıran bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerin bütünü” olarak değerlendirilmiştir. Bir başka ifadeyle, kişilik kavramından, bir insanı nesnel ve öznel yanlarıyla diğerlerinden farklı kılan duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin tümü anlaşılır.³³ Enç'e göre ise kişilik, “kişinin işler durumdaki ruhsal, bedensel ve fizyolojik özelliklerinin kendine özgü olan az çok durağan bütünlüğü” dür.³⁴

A) KİŞİLİK İLE İLGİLİ YAKLAŞIMLAR

“Kişilik nedir? Nasıl oluşur?” gibi soruların cevapları değişik bilim adamlarınca, değişik açılardan ele alınmış ve incelenmiştir. Burada, çok sayıda ve farklı olan yaklaşımlar, beş grup altında sunulmaktadır.

1. Treyt Yaklaşımı

“Treyt, kişiden kişiye nispeten kalıcı ve tutarlı bir biçimde farklılık gösteren her türlü özelliktir.”³⁵ Treyt yaklaşımı kişiliğin gelişiminden çok tanımlama ve ayırıştırma yönü üzerinde durur. Treyt yaklaşımına göre insanları zeka, duygu, saldırganlık vs. ölçeklerinde derecelendirmek mümkündür. Ancak genel bir kişilik tanımlaması yapmak için bireyin hangi boyutlarda ve nasıl derecelendirildiğini bilmek gerekir. Ayrıca, burada dikkat edilmesi gereken bir nokta da treyt terimini herhangi bir davranışı açıklamada kullanmamaktır. Temel treytlerin belirlenmesi, birbirine kutup olan özelliklerin (düzenli-düzensiz, konuşkan-sessiz, vs.)yan yana getirilmesi ve bir grup insandan arkadaşlarını bu gruplara uygun olan kategorilere dahil etmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu

³² CÜCELOĞLU, a.g.e., s.408

³³ Özcan KÖKNEL, *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, (Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1985) s. 19

³⁴ Mehmet ENÇ, *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*, (Karatepe Yayınları, Ankara, 1990) s. 97

³⁵ Richard ATKINSON, Rita ATKINSON, Ernest HILGARD, *Psikolojiye Giriş*, Çevirenler: Kemal ATAKEY, Mustafa ATAKEY, Aysun YAVUZ, (Söğüt Yayınevi, İstanbul, 1995) s.528

değerlendirme sonuçlarına faktör analizi uygulandığında, geriye birçok faktör ya da boyut kalır. En geniş araştırmayı gözlemlerini ve yukarıda açıklanan temel treytlerin belirlenme şeklini kullanarak Raymond Catell yapmıştır.³⁶

Yapılan araştırmalarda temel kişilik boyutu eşitlik göstermemiş ve bazı araştırmacıların temel kişilik boyutu olarak beş tane faktör saptamasına karşın bazı araştırmacılar da yirmiye yakın kişilik boyutu tespit etmişlerdir. Buna rağmen bazı kişilik boyutlarında örtüşmeler de görülmüştür. Örneğin, faktör analizi araştırmalarının çoğunda en fazla ortaya konan iki boyut, içedönüklük-dışadönüklük ve kararlılık-kararsızlık'tır.³⁷

Ancak treyt yaklaşımına, davranışın bir durumdan diğer bir duruma göre değişebileceği şeklinde eleştiriler yapılmıştır. Ortaya konan araştırmaların sonuçları, en önemli faktörün bireysel farklılıklar ile, durumla ilgili değişkenler arasındaki etkileşim olduğunu göstermiştir.³⁸

2. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Sosyal öğrenme yaklaşımına göre, insanın davranış özelliklerinin nedeni onların öğrenme birikimlerinin altında yatar. Bu öğrenme yaklaşımının diğer bir varsayımı da insanların pekiştirme meydana getirme olasılığı yüksek olan şekillerde davranmalarınıdır.³⁹ İnsanların davranış özelliklerinin nedenini geçmişteki deneyimlerinde aramak gerekir. Sosyal öğrenme yaklaşımında pekiştirme ve cezanın önemli bir yeri vardır. Bir davranışın pekiştirilmesi onun idamesi için vazgeçilmez bir unsurdur. Ödüllendirme boyutunda da aynı şey düşünülebilir. Sosyal öğrenme kuramına göre, kişinin davranışının geçmişte nasıl koşullandırıldığını bilmek, onun ileride nasıl davranacağını ve kişiliğini bize söyleyebilir.⁴⁰

Sosyal öğrenme yaklaşımı tek başına kişiliği tam anlamıyla açıklamada bazen yetersiz kalmıştır. İleri sürülen tepkilerin başında kişiliğin sürekliliğini ve

³⁶ ATKINSON, ATKINSON ve HILGARD, a.g.e., s. 532

³⁷ WICKENS, Roy, Stewart, CLARKE, Bernstein, *Psychology*, (Houghton Mifflin Company, Newyork, 1997), s.468-469

³⁸ ATKINSON, ATKINSON ve HILGARD, a.g.e., s. 532-533

³⁹ ATKINSON, ATKINSON ve HILGARD, a.g.e., s. 534

⁴⁰ CÜCELOĞLU, a.g.e., s.423

değişmezliğini açıklayamama gelir. Her zaman ve her ortamda birey aynı tepkileri göstermeyebilir. İçinde bulunulan ortam bireyi daha farklı tepkiler geliştirmesi durumunda zorlayabilir. Ayrıca genetik etkenlerin kişilik yapısında önemli bir yeri olduğunu savunan psikologlar, biyolojik yapıya bağlı kişilik özellikleri ve davranış eğilimlerinin öğrenme kavramlarıyla açıklamanın mümkün olamayacağını ileri sürerler.⁴¹

3. Benlik Kuramları

Bu kuramların savunucuları olan psikologlar, benlik bilincini insan davranışının temeline koyarlar ve bu temele istinaden psikolojik kuramlarını oluştururlar. Bu temel yaklaşım literatürde insancıl yaklaşım, kendini gerçekleştirme kuramları veya fenomenolojik kuramlar gibi değişik adlarla karşımıza çıkar. Bu kuramların en genel özelliği iyimser olmalarıdır. Benlik yaklaşımı kavramları genelde net bir anlam ifade etmezler ve yeterince açık-seçik değildir. Bunun yanında deneysel bir ortamda araştırılmaları da pek mümkün değildir. Ancak kişiliğe yaklaşım açısından yararlı bir bakış açısı oluştururlar. İnsan doğasına genelde iyimser bir gözle bakarlar. Freud'un insanı dürtülerinin esiri, sosyal psikologların ise çevrenin tutsağı olarak görmesinin yanında, benlik kuramcıları insanın sürekli mutluluğu aradığını ve seçimlerini bilinçli olarak yaptığını ileri sürerler. Freud'un ve öğrenme kuramlarının mekanik yaklaşımının yanında benlik kuramcıları bireyin karmaşık bir yapıda olduğunu ve kendi kaderi üzerinde kendisinin karar verme gücü olduğunu savunurlar.⁴²

Benlik kuramcıları bireyin geçmiş yaşantılarına pek fazla önem vermezler ve önemli olan şimdi ve burada ne yapılacağıdır. Geçmişten ziyade şimdiki durum önemlidir. Diğer kuramlara olduğu gibi benlik kuramlarına da çeşitli eleştiriler yapılmıştır. En fazla eleştirilen nokta "kendini gerçekleştirme" nin ne olduğu ve bilimsel olarak tanımlamasının nasıl yapılacağıdır. Diğer bir nokta olarak genelde betimsel yaklaşım içinde olduklarıdır. Psikologlar bilimsel verilerdeki açıklığı ve detayı bu kuramlarda görememekten de şikayet ederler.⁴³

⁴¹ CÜCELOĞLU, a.g.e., s.424

⁴² CÜCELOĞLU, a.g.e., s.419

⁴³ CÜCELOĞLU, a.g.e., s.420

4. Psikanalitik Yaklaşım

Psikanalitik yaklaşım, kişiliğe Treyt ve Sosyal Öğrenme Yaklaşımından farklı olan bir bakış açısı ile değerlendirir. Treyt ve Sosyal Öğrenme Yaklaşımı toplumsal kişilik üzerinde dururken öncelikli olarak davranışla ilgilenirler. Buna karşın, psikanalitik yaklaşımlar, özel kişiliği-davranışı yönlendiren bilinçdışı güdüleri mercek altına alırlar. Ayrıca psikanalitik yaklaşım kişiliğin gelişimi ile de ilgilenir.

Freud'a göre insan kişiliğinin üç temel ögesi bulunmaktadır: İd, ego ve superego. İd kısmında kişiliğimizin en kaba, en ilkel kalıtımsal dürtü ve istekleri bulunur. İd sonucu ne olursa olsun hemen isteklerinin yerine getirilmesini ister. Rüyalar, Freud'a göre id'in emrinde ve onun isteklerini yerine getirme aracı olarak kullanılır. Fakat id kendi başına tam anlamıyla özgür değildir. Bu noktada kişiliğin ikinci birimi olan ego devreye girer. Ego'nun işleme süreci gerçeklik ilkesine göre düzenlenir.⁴⁴ Yani gerçek ile İd'in istekleri arasında bir dengeleme unsurudur. Ego İd'in isteklerine akılcı ve pratik olarak cevap verir. Ancak id'in tamamı bilinç altında kalırken Ego'nun bir kısmı bilinç altında yer alır. Bireyin içinde yaşadığı toplumun değerlerini sürekli hatırlatan ve bu değerlere göre farklı bir öneri hazırlayan superego vardır. Superego "doğru ve yanlış" kararların kaynağını teşkil eder. "Toplum vicdanı" dediğimiz kavram bireylerin superegosunda (üstbeninde) yer alır. Ortaya çıkan bir çelişki durumunda ego dengeleme unsuru olarak yine aktif duruma geçer ve İd ile Superego arasında ortak bir nokta tayin etmeye çalışır.

Freud'a göre kişilik gelişim sürecinde yeni doğan bir bebeğin belli aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Freud'un bu konudaki görüşleri, "Psiko-sexüel Gelişim Aşamaları" olarak adlandırılır. Doğumdan sonra iki yaşına kadar çocuk *oral* (ağız) aşamasındadır. Bu devrede emme ve yeme çocuğun en çok haz duyduğu davranışlar arasındadır. Çocuk iki ile dört yaş arasında emme ve yemeden daha ziyade dışkılamadan, anal uyarılmadan zevk alır. Bundan dolayı bu devreye Freud' *anal* aşama adını verir. Dört yaş civarından itibaren çocuk *fallik* aşamaya girer. Bu aşamada çocuk cinsel organına dokunmaktan zevk alır.

⁴⁴ Ziya SELÇUK, *Eğitim Psikolojisi*, (3. Baskı, Atlas Kitabevi, Konya, 1994), s. 43

Bu aşamadan sonra *örtük aşama* gelir ve yaklaşık 5 ile 12-13 yaşlarına kadar sürer. Bu süreç içerisinde çocuğun cinsel dürtüleri gizlidir ve cinsel konularla ilgilenmez. İlgilendiği alanı oyuna doğru kayar. Bu dönemin sonunda ergenlikle beraber *genital aşama* kendini gösterir. Birey cinsel organları ve duyguları arasında bağ kurmaya başlar. Karşıt cinsler arasında romantik etkileşimler bu aşamada kendini gösterir.

Psikanalitik yaklaşımda etkileri hissedilen bilim adamlarında bir tanesinde Erikson'dur. Erikson'un kişilik gelişimi ile ilgili görüşleri farklı bir boyut olan "Psiko-sosyal Gelişim Aşamaları" nı oluşturur.

Erikson'un kuramına göre, sosyal çevre içinde yer alan anne-baba, öğretmenler ve arkadaşlar, çocuğun psiko-sosyal gelişimi için önemli bir ortam oluştururlar. Erikson, kişilik gelişiminde çevreye verdiği önemin yanı sıra doğuştan getirilen bir takım özelliklerin üzerinde de durur. Erikson epigenetik bir temele dayandırarak kişilik gelişimini açıklamaktadır. Erikson'a göre, birey doğumunda itibaren belirli aşamalardan geçer ve bu aşamaları sağlıklı bir şekilde sonuçlandırabildiği sürece olumlu kişilik gelişimi trendine girebilir. Bu aşamalar biyolojik gelişime paralel olarak devam eder. Birbirini izleyen gelişim dönemleri ilerledikçe birey doğuştan belirlenmiş ve giderek daha geniş bir çevre ile etkileşimini sağlayan bir potansiyel ile birlikte benliğini geliştirir. Birey bu aşamalardan geçerken bir önceki aşamayı sağlıklı olarak atlattığı gerekmektedir. Bu karmaşa evrelerinde birey sürekli yeni özellikler kazanır. Bireyin etkin olarak içinden geçtiği bu karmaşa dönemlerinde ortaya çıkan bir takım problemler öğretmenlerin ve ailenin uyumlu yaklaşımları sonucunda en az düzeye indirilebilir.⁴⁵ Erikson'a göre gelişim dönemlerinde geçirilen karmaşalar aşağıdaki gibidir.

⁴⁵ ERDEN ve AKMAN, a.g.e., s.78

Karmaşanın Oluştığı

Gelişim Dönemi	Karmaşa
Sıfır-bir yaş	Temel güvene karşı güvensizlik
İki-üç buçuk yaş	Özerkliğe karşı kuşku ve utanç
Dört-altı yaş	Girişimciliğe karşı suçluluk
Yedi-onbir yaş	Çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu
Ergenlik Dönemi	Kimliğe karşı kimlik bocalaması
İlk yetişkinlik dönemi	Yakınlığa karşı uzaklık
Yetişkinlik dönemi	Üreticiliğe karşı durgunluk
Olgunluk dönemi	Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk

İlköğretim 2. kademe öğrencileri ergenlik çağına girmiş ya da girmek üzere olan bir grubun üyeleridir. Anne-baba ve öğretmenler bu dönem özelliklerini kavramış olarak öğrencilere yaklaşması bir çok problemin ortaya çıkmasını önemli ölçüde engelleyebilir. Başarılı ve başarısız damgalarının en çok bu dönemde bireylere vurulduğunu göz önüne alırsak, psiko-sosyal gelişim aşamalarının bilinmesi ve anne-baba açısından son derece yararlı olabilir. Bireyin gelişimini sadece başarılı olma veya olmama noktasında düşünmekten ziyade gelişim özelliklerine göre problemlere yaklaşmak ve bireyin kendine güvenini maksimum düzeye çıkarabilmek en makul yol olarak düşünülebilir.⁴⁶

5. Özellik Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre, bireyin kişiliği temel özelliklerinin sentezidir. Birey hakkında temel özellikler bilinirse kişiliği de öğrenilmiş olur. Kişilik özellikleri birbirlerine karşıt ifadelerle dile getirilebilir: Aktif-durgun, atılgan-pasif, gergin-rahatsız, sınırlı-sakin vs. gibi. Karşıt anlamlardan oluşan ikili kişilik özellikleri grupları geliştirilip ölçek olarak kullanılmaktadır.⁴⁷

Özellik yaklaşımı psikologların, bireyin kişilik yapısına daha çok boyutlu olarak bakmasını ve istatistiksel tekniklerin gelişmesini sağlamıştır.

⁴⁶ ERDEN ve AKMAN, a.g.e., s.82

⁴⁷ CÜCELOĞLU, a.g.e., s.420

Julian Rotter (1966, 1975) kişilerin kendi yaşamlarını denetleme ve kontrol edebilmeleri bakımından birbirlerinden farklılıklar gösterdiklerini gözlemlemiştir. Rotter geliştirmiş olduğu boyutun bur ucuna içten denetimlilik, diğer ucuna da dıştan denetimlilik adını vermiştir. İçten denetimlilik ucuna yakın olan birey çevrenin kendi denetimi altında olduğuna inanır ve olaylara yön verebileceği konusunda kendine güveni vardır. O isterse çevresindeki gelişmeleri kontrol edebilir ve yaşamı istediği şekilde yönlendirebilir. Diğer tarafta ise dıştan denetimlilik ucuna yakın olan birey, elinden pek fazla bir şey gelmeyeceğine ve olaylara kendisinin müdahale gücünün son derece sınırlı olduğuna inanır.⁴⁸

Eysenck ise kişiliğin *içedönük-dışadönük ve oturmuş-uçarı* olmak üzere iki ana boyutta olduğunu ileri sürmüştür. Eysenck'in tespitlerine göre içedönük kimseler kendi iç dünyalarında olup bitenlere daha çok önem verirken, dışadönük kimseler dış dünya ile olan ilişkilerine dönük haldedir. Oturmuş kimseler çevrelerine daha iyi uyum sağladıkları halde uçarı kimselerde uyum yapamamaya daha sık rastlanır. İçedönük-dışadönük ve oturmuş-uçarı boyutlarını kesiştirdiğimiz zaman ortaya dört kişilik özelliği çıkmaktadır.

	İÇEDÖNÜK	DIŞADÖNÜK
OTURMUŞ	Oturmuş-içedönük	Oturmuş-dışadönük
UÇARI	Uçarı-içedönük	Uçarı-dışadönük

Oturmuş-içedönük bir kimse sakin, güvenli, dikkatli, durgun ve kendini denetim altında bulundurabilen bir kimsedir. Diğer yandan oturmuş-uçarı bir kimse liderlik, hoşsohbet, aldırılmaz ve atılgan özellikleri olan bir kimsedir. Uçarı-içedönük özelliğine sahip olan birey ise karamsar, sürekli topluluktan kaçınan, katı ve kaygılı bir kimsedir. Dördüncü boyut olarak uçarı-dışadönük kimse hemen alınan, saldırgan, çabuk heyecanlanan ve değişebilen bir kimsedir.⁴⁹

⁴⁸ CÜCELOĞLU, a.g.e., s.421

⁴⁹ CÜCELOĞLU, a.g.e., s.422

Bütün bu kişilik özelliklerine ek olarak son yıllarda dört temel kişilik özelliği üzerinde durulmaktadır. Bunları; dışadönük-içedönük, duyumsama-sezgisellik, düşünme-hissetme ve yargılama-algılama şeklinde sıralayabiliriz. Bu özelliklerin insanlar üzerindeki dağılımı sonucunda 16 farklı kişilik tipinin ortaya çıktığını görebiliriz. Buradan hareketle bir insanın hem dışadönük hem de içedönük olması mümkün değildir. Ancak bu zıt iki özellikten birisi birey üzerinde daha etkindir.⁵⁰

Temel olan bu kişilik özellikleri yetişkinler ve çocuklar üzerinde aynı tanımlamayı yapmasına karşın, izlenmesini ya da hissedilmesini sağlayacak olan özellikleri yönünden farklı olaylarda kendini gösterir. Örneğin, dışadönük bir yetişkini algılamaya çalıştığımızda iş yaşamı ve sosyal çevresindeki olayların ve iletişimin temel olması gerekir. Diğer tarafta bu özelliği öğrenci üzerinde aramaya çalıştığımızda sadece algılama alanı ve ortamı farklılaşacaktır. Temelde özelliğin aynı olmasına rağmen oluş şekli ve yeri farklıdır.

Dört temel kişilik boyutunun özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

"Dışadönüklük ve içe dönüklük: Dünyaya karşı tutumumuzun dışarıya mı yoksa içeriye mi yönelik olduğunu gösterir.

Duyumsama ve Sezgisellik: Çevremizdeki dünyayı nasıl algıladığımızı belirler. Algılama işlev gördüğümüz yollardan biridir.

Düşünme ve Hissetme: Algılarımız hakkında nasıl yargılara vardığımızı belirler. Yargılama işlev gördüğümüz yollardan biridir.

Yargılama ve Algılama: bu işlevlerden hangisiyle rahat ettiğimizi gösterir; bunlar dünyaya karşı tutumlarımızdır."⁵¹

İnsanlar üzerinde yukarıda anlatılan kişilik boyutları %100 oranında hakim değildir. Hepsinde de ağır basan bir kişilik boyutu mutlaka vardır. Ancak diğer kişilik boyutu biraz daha zayıf kalmıştır.

Her kişilik yaklaşımı, kişiliğin belirli bölümleri hakkında bilgi verir. Sadece kendi başına bütün ayrıntıları açıklayabilen bir yaklaşım aramaktan ziyade gelişmeleri izlemek ve her yaklaşıma, kişiliğin açıklanması bazında yardımcı bir unsur olarak bakmak belki de en uygun olanıdır.

⁵⁰ Patricia HEDGES, *Kişiliğinizi Tanımanın Yolları*, (İstanbul, 1997) s.17-30

⁵¹ HEDGES , a.g.e., s.38

B. İLKÖĞRETİM 2. KADEME (12-15 YAŞ) ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

Çocukluktan erişkinliğe geçişte, psişik gelişim, permanant bir çözülme ve kendi benliğini arama çabası içine girer. Yaşamın başlangıcında anneye olan bağlılık giderek azalır. Bu uzaklaşma eğilimini fiziksel ve seksüel olgunluk giderek hızlandırır. Böylece bireyin yaşamında yeni bir dönemden söz edilebilir. Oluşan bu yeni dönemden literatürde değişik isimlerle bahsedilir. Ön püberte, ön ergenlik, ilk ergenlik gibi. En çok kullanılan ise ön ergenlik şeklinde yapılan tanımlamadır.⁵²

Ön ergenlik, kızlarda adet görme, erkek çocuklarda ilk semen gelmesi ile ortaya çıkan zaman dilimidir. Bu yeni gelişim süreci sadece yukarıda saydıklarımızla sınırlı kalmaz ve beden ölçüleri ile oranlarında da kendini gösterir. Ancak, gelişim hızı bireysel farklılıklar gösterir. Bireyin gelişiminin, çok hızlı olması veya çok geç ortaya çıkması bir çok problemleri de beraberinde getirir. Bu problemler bireyin psişik yaşantısına bazı etkiler yapar. Hızlı büyüme (akselerasyon) sonucunda bireyde genellikle;

1. Erkek çocuklarında kendini kanıtlama eğilimi,
2. Kızlarda duygusallık eğilimi ve yardım severlik,
3. İlginin aile bireylerinden ziyade diğer insanlara ve karşı cinse yönelmesi,
4. Çevrenin erotize bir şekilde algılanması ve erken seksüel uyarı eğilimi gibi değişik davranış şekilleri ortaya çıkmaktadır.

Bunu yanında gelişmenin gecikmesi de en az hızlı gelişme kadar problem yaratabilecek niteliklere sahiptir. Örneğin, boyca ve kilo olarak geride kalmış bir birey bu dönemde yapılan spor aktivitelerinde yer alamayacaktır. Bu

⁵² Nuran PULLUKÇU, "Çocuğunuzu Tanıyor musunuz? Adım Adım Gelişim" *Yaşadıkça Eğitim*, (Childhood Education'dan çeviri) , sayı no:32, (1994) s. 16

oluşum ileride bireyin aşağılık duygusuna kapılmasına neden olabilir. Daha kötü bir ihtimalle, hiçbir zaman arkadaşları kadar güçlü veya uzun boylu olamayacağı korkusuna kapılabilir. Bu dönemde anne ve babalar çok dikkatli olmak zorundadırlar. Biyolojik yönden erken gelişmiş bir çocuktan yaşının üzerinde bir olgunluk beklememelidirler. Bu dönem biyo-sosyolojik bir oluşumdur. Her çocuk kendi özellikleri içerisinde değerlendirilmelidir. Ailesi tarafında saygı ve kabul görmesi, ona güvenildiğinin gösterilmesi bu yaş grubu için çok önemlidir.⁵³

Kız ve erkek çocukları aynı kültürel ortamları paylaşıyorlar bile birbirlerinden farklı özellikler göstermeye başlarlar. Birey artık çocukluktan çıkmıştır ve ilgi alanları değişmiştir. Henüz yetişkin olmamasına karşın dış dünyaya ilgisi artarken, ailesinden de uzaklaşmaya başlamıştır. Bu dönemde okul ve çalışma düzeninde çatışmalar başlar. Aile ve okul normlarına karşı bir uyumsuzluk kendini gösterir. Birey yeni rolüne alışmaya çalışırken diğer taraftan da kendi kendine güvensizlik hali yaşamaktadır. Yoğun duygusal çözümlerin en fazla görüldüğü yaş grubu, bu dönem içinde yer almaktadır.⁵⁴

Ön ergenlik, dönemine kız ve erkek çocukları farklı yaşlarda girerler. Bu dönemin özellikleri itibarıyla, kız ve erkek çocuklarını ayrı ayrı ele almak gerekir.

1. Erkek Ergenlerin Özellikleri

Bu dönemde erkek çocukları ilgilerini kendi bedenleri üzerine çevirirler. Bedensel aktiviteleri artar. Spor için en uygun devre olduğu söylenebilir.

Kendi duygularını analiz edebilmesi söz konusu olmadığından başkalarının duygularına da önem vermezler. Temelde kendinden farklı yaratılıştaki olduğu için diğer çocuklardan nefret edebilirler. Bu nefret agresif davranışa dönüşebilir. Genelde hayvanlar üzerinde bu davranışını uygularlar. Ancak bundan dolayı da utanırlar. Bunun nedeni ise bu dönem erkek çocuklarının aşırı duygusal olmasıdır. Kendileri ile alay edileceğini sanırlar. Çünkü, prestij kaybedilmemesi gereken bir değerdir.

Bu dönem erkek çocukları dünyayı eğlenceli bulurlar. İyi bir gözlemcidir ve gürültü yapmak vazgeçilmez bir davranıştır. Işık efektlerinden ve değişik

⁵³ PULLUKÇU, a.g.e., s. 17-19

⁵⁴ Füsün ATAÇ, *İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim*, (Beta Yayınevi, İstanbul, 1991), s.282

kokulardan hoşlanırlar. Dokunma duygusu hassaslaşır. Genelde macera duygusu artar ve bir takım davranışları sadece macera olsun anlayışıyla gösterirler.

Ön ergenlikte, cesaret denemelerinde ve serüvenlerde tek başına olmaktan ziyade grup etkileşimi tercih edilir. Kendi akranları ile bir arada durmaktan zevk alırlar ve bu yönde dayanılmaz bir istek gösterirler. İçinde buldukları bu grubun kendine özgü kuralları vardır. Bu kurallar genellikle sadakat, cesaret, ortak amaç, arkadaşlık ve sır vermeme şeklindedir. Ancak, birey bu aşamada davranışlarının dozunu ayarlamada yeterli olmayabilir. Buradan hareketle, yetişkinlere bireyin duygusal ve hareket güçlerini iyi koordine etme ve doğru yola sevk konusunda görevler düşmektedir.

Anne ve babaya karşı tutumlarda da değişimler gözlenir. Erkek çocuk anneden uzaklaşma ve babayı cinsel kimlik doğrultusunda model alma gereği hisseder.

Formal düşünce bu dönemde derslerinde desteği ile hızlı bir gelişme gösterir. İleriye yönelik planlar yapma ve organize edebilme yeteneklerinde artışlar hissedilirken, olaylara bilimsel açıdan yaklaşım göstererek, büyük kaşiflere karşı ilgileri artar. Oyun araçlarını seçerken gerçeğe yakın fonksiyonları olanları tercih ederler. Okuma malzemeleri genelde ütöpik ve macera konularını barındıran kitaplardan oluşur. Hayal ve macera dünyası kendini gündüz düşlerinde de gösterir.

Bireyin içindeki bir takım taşkınlıklar gündüz düşleri ile açığa vurulur. Diğer yandan gündüz düşleri gelecekte farklı olaylarla karşılaştığında nasıl tavır takınacağı yolunda sağlık fikirler verir. Bunlar gündüz düşlerinin olumlu yönleridir. Gündüz düşleri aşırıya kaçtığı zaman bir melankoli durumu oluşturabilir. Sonuç olarak bir takım gerçekleri kendi sanal aleminde değerlendirme sürecini kronikleştirerek bir kaçış haline sokabilir.⁵⁵

2. Kız Ergenlerin Özellikleri

Kız çocukları erkeklerden genelde iki yıl önce bu döneme girerler. En belirgin özellikleri ise, kıkırdaşma, pozitif bir heyecan ve bedensel

⁵⁵ ATAÇ, a.g.e., s.293

huzursuzluklardır. Başlangıçta erkek çocuklarda görülen benzer özellikleri gösterebilirler de, sonradan yalnız kalma isteği ve negatif tavırların fazlalığı dikkat çeker. Erkek çocukların aksine daha pasif ve durgun bir hale gelirler. Derslerde başarısızlık kız çocuklarında daha belirgin bir şekilde ortaya çıkar. İçeride dönük ve düşüncelidirler. Bu dönemle birlikte gelen değişimler genel bir korkunun oluşmasına neden olur. Korkularının temelinde "kadın" olmak korkusu yatmaktadır. Çünkü, bu büyük ve ani değişiklik onu korkutmuştur.⁵⁶

Grup içinde olma hissi erkek çocuklardaki kadar şiddetli olmaz. Birkaç arkadaş ve erotik bir anlamı olan gündüz düşleri onlar için yeterlidir. Bu dönemde kız çocukları çok okurlar ve artık gündüz düşleri onlar için erotik bir anlam kazanmıştır. Gündüz düşleri ile beraber onlar için artık erotize bir devre başlamıştır. Arkadaşlıklar sık bozulur ve tekrar yeniden kurulur. Beğeni duyduğu insanlarda değişimler olur. Önceleri anneye veya öğretmene duyulan beğeni starlara ve ünlü kimselere doğru yönelir. Arkasından flört dönemleri başlar. Bu dönemde sınır çok önemlidir. Ancak her sosyo-kültürel yapının çocukları bu dönemden yaralanamaz. Psikologlar bu dönemin gerekli ve faydalı olduğunu ileri sürerler.

Kendine güven duygusu noktasında olaya yaklaştığımızda yapılan araştırma sonuçlarına göre bu dönemde kızların kendine olan güven duygularının azaldığını görebiliriz. Bunun yanında aileden uzak kalma isteği ve aile ile çatışmalar görülmeye başlanır. Erkek kardeşlerini sürekli eleştirirler ve ona karşı düşmanca bir tutum gösterirler.

İlgi alanlarının erotizme doğru yönelmesi ders başarısında olumsuz olarak kendini gösterir. Bireyin eğitim birikimi fazla ise ve aile de yardımcı oluyorsa kendisini toparlaması çabuk olur. Formal düşüncede biraz daha ilerlerler. İsteklerini sıralamaya koyarak organize edebilirler.⁵⁷

Ancak, her toplumun kız ve erkek çocuklarından beklentileri farklı olacağından dolayı, çocukların tercihleri de bu yönde olacaktır.

Bütün bu özelliklerin oluşması devam ederken kişilik yapılanma sürecini devam ettirmektedir. Diğer taraftan, güncel yaşantılarda bu yapılanmada etkisini

⁵⁶ ATAÇ, a.g.e., s.297

⁵⁷ ATAÇ, a.g.e., s.298-300

hissettirmektedir. Bu dönemde okul yaşamını devam ettiren bireyler başarılı öğrenci ya da başarısız öğrenci statülerine dahil olmaktadır. Okul yaşantısı başarı ve başarısızlığın somut bir biçimde ortaya çıktığı dönemdir. Başarı ve başarısızlık kavramları bu dönemde öğrencinin kişilik gelişimine etki eden faktörler olarak düşünüldüğünde, başarı ve kişilik arasında ne gibi bir ilişki olduğu sorgulamak gerekir.

III. BAŞARI VE KİŞİLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Her insan başarılı olmayı ister. Başarılı olmanın da kendine göre gerekleri ve prensipleri vardır. Bu gereklilikler yerine getirildiği zaman yapılan işte başarılı olma ihtimali de çok yüksek olacaktır. Başarı başarıyı, başarısızlık ise başarısızlığı beraberinde getirir.⁵⁸

Bireyin kişilik özelliği olarak “yaparım” veya “başarabilirim” demesi başlamış olduğu işi istediği şekilde bitirebilme ihtimalini yükseltir. Bireyin çaba ve çalışmasının düzeyini düşürmesi de onun başarılı olma ihtimalini daha da azaltacaktır.

Bilim adamları yaptıkları araştırmalarda başarılı bireylerin kişilik özelliklerini tespit etmeye çalışmışlardır. Başarılı bireyler genel olarak, sorumluluk alabilen, bir problem karşısında iyice düşünerek hareket eden, başarılarıyla övünen ve başarısızlık karşısında yılmadan çalışmalarına devam eden kimselerdir. Ayrıca, yüksek başarılı ya da başarılı öğrencilerin düşük kaygı düzeyine sahip oldukları yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Bireyin kişilik yapısı başarılı olma nedenlerinden birisi olabilir. Bu noktada dürtülerin etkisini de göz ardı etmemek gerekir. Yapı olarak hırslı, düzenli, sorumluluk alabilen ve kendine güveni yüksek olan bireylerin başarılı olma ihtimali yüksektir. Bununla beraber başarı dürtüsü yüksek düzeyde seyreden bireyler ile

⁵⁸ Gülten ÜLGEN, “Başarı Beklentisi Önemli mi?” *Eğitim ve Bilim*, (1994) s.21-24

başarılı bireylerin kişilik özellikleri arasında benzerlikler bulunması da ilgi çekicidir.⁵⁹

Ayrıca, çeşitli ölçüler kullanılarak başarılı oldukları saptanmış bireyler üzerinde yapılan araştırmalarda bu kimselerin; durum değerlendirme, kendini tanıma, zamanı iyi kullanma, amacı belirleme, dinleme ve gözleme, susmasını bilme, yardım isteme, sebepleri dışında değil içinde arama ve düzenli bir aile hayatı sürdürme gibi özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir.⁶⁰ Başarı-kişilik boyutunda diğer bir nokta da, başarılı kimselerin kendini bir işe adayabilme ve kararlı olma gibi özelliklere sahip oldukları yönündedir.⁶¹

Akademik başarı ya da başarısızlık boyutunda düşünürsek ortaya konan özellikler, başarılı öğrencilerin; neşeli, daha kolay uyum sağlayan, sosyal özellikleri olan, mantıklı davranan bireyler olduğu yönündedir. Diğer tarafta ise başarısız öğrenciler, içine kapanık, uyumsuz, kötümser ve öfkeli özellikleri ile dikkat çekerler.⁶²

Başarı ve kişilik noktasında bir öğrenci belli bir akademik çalışmada mevcut yeteneklerini yeterince geliştirememiş ise kendi potansiyelinin yeterli olmadığı yargısına varabilir. Bu noktada öğrencinin kendini olumlu olarak algılayamamasından dolayı bir başarısızlık ortaya çıkacaktır.⁶³

“Başarılı olmak bireyde motive edici bir güç oluştururken aynı zamanda kendini yeterli görme duygusunu ortaya çıkarmaktadır. Başarısızlık ise bireye her zaman acı gelmektedir. Başarısızlığı psikolojik bir zehir olarak gören Jersild bireyde başarısızlık sonucu oluşan bazı tepkiler belirlemiştir. Bunlar:

Başarısız gençler kendi başarısızlıklarını küçümsemek için bazı barbarca hareketlere başvurabilirler. Asık bir yüzle kin ve nefret besler, öfkelenirler. Bunu vurma, ağlama, küfretme gibi saldırgan davranışlarla belirtebilmektedirler.”⁶⁴

⁵⁹ Ruhi KÖSE, “Effects Of Gender Differences Achievement Orientations on Academic Preference and Acquisition” *Eğitim ve Bilim*, C.22, sayı no107, (1998) s. 36-43

⁶⁰ BALTAŞ, a.g.e., s.32.

⁶¹ Ümit DAVASLIGİL, “Üstün Çocuklar” *Yaşadıkça Eğitim*, C.13 : (1990) s.17-22

⁶² Şüheda ÖZBEN, “Başarısızlık Psikolojik Bir Zehir midir?” *Yaşadıkça Eğitim*, S.47:(1996)s.2-3

⁶³ Ali ARSEVEN, “Çocukta Benlik Gelişimine Ailenin Etkisi ve Çocuğun Okuldaki Başarısı” *Eğitim ve Bilim*, C.X, S.60,(1986) s.11-17

⁶⁴ ÖZBEN, a.g.e., s.3

Başarı ve kişilik arasındaki ilişkiyi şimdiye kadar yapılan araştırmalar ve bulgular somut bir biçimde ortaya koymaktadır.

IV. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatür taramasında, İlköğretim 2. kademesindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri konusu ile doğrudan ilgili bir araştırma bulunamamasına rağmen dolaylı olarak yapılan araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalardan bazıları ve sonuçları aşağıda verilmektedir.

Şaduman Saral'ın "Özel Trabzon Ata Koleji Öğrencilerinin Uyum Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezinde, akademik yönden başarılı olan öğrencilerin uyum düzeylerinin yüksek çıktığı araştırma sonuçlarına göre ileri sürülmüştür.⁶⁵

Deniz Başarır'ın "ortaokul son sınıf öğrencilerinde, sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişki" adlı yüksek lisans tezinde, sınav kaygısı çok yüksek olan öğrencilerinin sınav başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin, sınav başarıları ve akademik başarıları yüksek çıkmıştır.⁶⁶

Bilgin (1997) anne ve babaların ergenlik dönemindeki çocukların yetenek, ilgi ve değerlerini, çocukların algıları ile tutarlı olarak algılayıp algılamadıklarını incelemiştir. Sonuçta annelerin çocuklarını, babaya oranla daha iyi algıladıklarını, ancak, yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymuştur.⁶⁷

Güneysu ve Mağden'in (1987) Ankara il merkezinin farklı sosyo-ekonomik bölgelerinde, 229 kız ve erkek çocuk üzerinde yaptıkları araştırmada, anne-babaların çocuklarına karşı tutumlarının hangi etmenlerden etkilenebileceği ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve şu sonuçlar alınmıştır:

⁶⁵ Şaduman SARAL, "Özel Trabzon Ata Koleji Öğrencilerinin Uyum Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, S.B.E, 1993), s.39

⁶⁶ BAŞARIR, a.g.e., s.61-69

⁶⁷ Asude BİLGİN, "Anne-Babaların Çocukların, Yetenek, İlgi ve Değerlerini Algılamaları" *Eğitim ve Bilim*, C.104 (1997) 31-40

- a- Anne ve babaların erkek çocuklarında beklentileri daha fazladır.
- b- Ailedeki çocuk sayısı arttıkça ailenin çocuklarına karşı olan sevgisinin azaldığı ve cezalandırmanın arttığı görülmektedir.⁶⁸

Ülgen'in, Jacobson'un araştırmasından aktardığı sonuçlara göre; öğretmenler, öğrencilerin yetenekli olduklarına inandıkları zaman, kendi kararlarını doğrulamak için öğrencinin yetenek düzeyi ne olursa olsun, onun başarısını artırıcı tüm yolları kullanarak ve tüm dikkatleri onun başarısına yönelterek beklenen başarıya ulaşmalarını sağlamaktadırlar.⁶⁹

Onur'un Superman'ın araştırmasından aktardığı sonuçlara göre yüksek başarı gösteren bireylerin akademik değeri çok benimsedikleri, Moss'a göre ise entelektüel etkinliklere girişmenin yetişkinlikteki başarı ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmiştir. Üstün başarılıların; olgun, problemlere ve işe yaklaşımları planlı, anlık doyumları ertelemeye istekli ve zorlukların üstesinden gelmede olumlu davranışlar sergileme gibi davranışlara sahip oldukları belirlenmiştir.⁷⁰

ABD'de yapılan araştırmaların bir genellemesinde toplumun %70-75'inde dışadönüklük ve %25-30'unda içedönüklük özelliğinin görüldüğü belirtilmektedir.⁷¹

V. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma, ilköğretim 2. Kademesindeki başarılı ve başarısız öğrencilerinin kişilik özelliklerini ve bu kişilik özelliklerinin aile ve öğretmenleri tarafından ne kadar tanındığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada kişilik özellikleri olarak temel olan dört kişilik boyutu üzerinde durulmuş ve ölçü olarak kullanılmıştır. Bu kişilik özelliklerinden yola

⁶⁸ Sibel GÜNEYSU ve Duyan MAĞDEN, "Ana-Babaların Çocuklarına Karşı Tutumlarını Etkileyen Etmenler" *Eğitim ve Bilim*, C.12 (1987) s.46,

⁶⁹ ÜLGEN, a.g.e., s.23

⁷⁰ Bekir ONUR, ve Diğerleri, *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (İmge Kitabevi, Ankara, 1993) s. 341-359

⁷¹ HEDGES, a.g.e., s.21

çıkarak başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özelliklerinin ne yönde olduğu araştırılmaya çalışılmıştır.

i) Problem Cümlesi ve Alt Problemler

İlköğretim 2. Kademesindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri nelerdir? Bu görüşler arasında bazı değişkenler açısından farklılıklar var mıdır?

1. İlköğretim 2. Kademesindeki başarılı öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili;
 - a- Öğretmen görüşleri nelerdir?
 - b- Veli görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim 2. Kademesindeki başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili;
 - a- Öğretmen görüşleri nelerdir?
 - b- Veli görüşleri nelerdir?
3. İlköğretim 2. Kademesindeki başarılı öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde ilişki var mıdır?
4. İlköğretim 2. Kademesindeki başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde ilişki var mıdır?
5. İlköğretim 2. Kademesindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen görüşleri, öğretmenlerin branşına göre farklılık göstermekte midir?
6. İlköğretim 2. kademesindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili veli görüşleri arasında 0.05 anlamlı bir farklılık var mıdır?

ii) Değişkenler

1. Öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen görüşleri,
2. Öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili veli görüşleri,

3. 1996-1997, 1997-1998, 1998-1999 eğitim ve öğretim yılında Anadolu Lisesi sınavlarında başarı gösteren ve başarı gösteremeyen öğrenciler,
4. Öğretmenlerin Branşı,

iii) Denenceler

1. İlköğretim 2. Kademesindeki başarılı öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen görüşleri arasında branş değişkeni açısından 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.
2. İlköğretim 2. Kademesindeki başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen görüşleri arasında branş değişkeni açısından 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.
3. İlköğretim 2. Kademesindeki başarılı öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki yoktur.
4. İlköğretim 2. Kademesindeki başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki yoktur.
5. İlköğretim 2. Kademesindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili veli görüşleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

VI. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırmanın sonuçlarının ile örgün eğitim kurumlarımızda, öğrencilerin zihinsel yönlerinin yanı sıra kişilik özelliklerinin de geliştirilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlere yararlı olacağı beklenilmektedir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme konusuna katkıda bulunulacağına inanılmaktadır.

VII. SINIRLILIKLAR

1. Başarılı ve başarısız öğrencilerin belirlenmesinde kullanılan ölçüt, Anadolu Liseleri sınav sonuçları ve 1. dönem başarı ortalaması ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın örneklemi Afyon il merkezinde 1998-1999 öğretim yılında ilköğretim 2. Kademesi 6.7. ve 8. sınıflarda okuyan 100 öğrenci ve bu öğrencilerin öğretmen ve velileri ile sınırlıdır.

VIII. TANIMLAR

Bu araştırmada daha farklı bir tanımlı belirtilmedikçe, kullanılan terimlerin tanımları aşağıdaki gibidir.

Anadolu Liseleri: Bir kısım derslerin öğretimini İngilizce, Almanca ya da Fransızca'dan biriyle yapan; Merkezi Sınav Sistemiyle hazırlık sınıflarına öğrenci alan; yabancı dil dışında, ortaokul (Temel Eğitim İkinci Dönem) ve Lise yetişeklerini uygulayan, yedi yıllık parasız devlet ortaöğretim kurumlarıdır.⁷²

Başarılı öğrenci: Anadolu Liseleri sınavına girmiş, kazanmış ve şu anda bu okullarda eğitim ve öğretim gören öğrencileri kapsar.

Başarısız öğrenci: Anadolu Liseleri sınavına girmiş, kazanamamış ve şu anda ilköğretim okullarında eğitim ve öğretim gören öğrencileri kapsar.

İlköğretim 2. Kademe: Sekiz yıllık temel eğitim okullarının 6. 7. ve 8. sınıflarını kapsar.

İlköğretim 2. Kademe öğrencileri: İlköğretim okullarının ve Anadolu Liselerinin 6-7 ve 8. Sınıflarındaki öğrencileri ifade eder.

Kişilik: Kişinin işler durumdaki ruhsal, bedensel ve fizyolojik özelliklerinin kendine özgü olan az çok durağan bütünlüğü" dür.⁷³

⁷² RESMİ GAZETE, sayı no:15747 (27.10.1976)

⁷³ ENÇ, a.g.e., s.97

Dışadönük Kişilik Boyutundaki Bireyler: İnsanlarla çalışmayı isteyen ve grup içinde bulunmayı seven tiplerdir. Genellikle düşündüklerini söylerler ve ilgi alanlarını geniş tutarlar. Dürüst davranırlar ve eyleme geçtikten sonra düşünürler. Genellikle yüksek sesle konuşurlar ve konuşma sırasında el-kol hareketlerini fazlaca kullanırlar. Uzun süre yalnız kaldıklarında genellikle huzursuz olurlar.⁷⁴

İçedönük Kişilik Boyutundaki Bireyler: İçedönüklerin düşünce ve fikirleri ancak kendi başına kaldığı zaman açıklık kazanabilir. Düşüncelerini diğer insanlarla pek paylaşmak istemez. Birebir ilişkilerde bulunmayı isterler ve arkadaş sayıları genelde bir-kaç kişi ile sınırlıdır. Eyleme geçmeden önce düşünmeyi isterler ve enerjilerini iç dünyalarından alarak bunu sürekli koruma eğilimi gösterirler.⁷⁵

Duyumsama Kişilik Boyutundaki Bireyler: Gerçekçi, pratik ve akılcı bir tutum gösterirler. Her şey duyumsama yönü güçlü olanlar için yerli yerinde ve dengeli olmalıdır. Olayların somut olması onlar için önemlidir. Gerçekler çok önemlidir ve mutlaka kullanılmalıdır. Olasılıkları önemi bir noktaya kadardır. Kesinlik ve ayrıntılara sürekli dikkat ederler. Sürekli bir şeyler yapmaktan hoşlanır ve bu aktivitenin altında başkalarına yararlı olma hissiyatı yatar.⁷⁶

Sezgisel Kişilik Boyutundaki Bireyler: Duyumsayanlara göre daha düşünceli ve hayal gücü yüksektir. Direktifleri yok sayabilir ve dürtüsel olarak kendini ortaya atabilir. Ayrıntılardan ziyade bütüne dikkat etme eğilimindedir, iyi gözlem yapamayabilir. Yaratıcılık ona çekici gelir ve gelecek onun için daha önemlidir.⁷⁷

Düşünme Kişilik Boyutundaki Bireyler: Kararları genellikle akılcı yöndedir. Olayları irdemesi güçlüdür ve duygularını işin içine katmama yönünde gayet başarılıdır. Duygularını açıkça belli etmez. Her zaman ayağını yere sıkıca basma eğilimindedir.⁷⁸

⁷⁴ HEDGES, a.g.e., s.25

⁷⁵ HEDGES, a.g.e., s.26

⁷⁶ HEDGES, a.g.e., s.28

⁷⁷ HEDGES, a.g.e., s.25

⁷⁸ HEDGES, a.g.e., s.26

Hissetme Kişilik Boyutundaki Bireyler: Düşünme boyutunun aksine duygularını belli eden bir yapıları vardır. Kararlarında duyguları son derece önemlidir. İnsan kavramı onlar için son derece önemlidir. İnsanları üzmemek için gerekirse gerçekleri söylememe gibi bir eylemin içine de girebilirler.⁷⁹

Yargılama Kişilik Boyutundaki Bireyler: Bu kişilik boyutunda her şey yerli yerinde olmalıdır. Açıklık ve somutluk son derece önemlidir. Kararsızlık ve belirsizlik yargılama kişilik boyutundaki birisi için çok kötü şeylerdir. İşinde son derece kararlıdır. İşleri sürekli yoluna sokma eğilimindedir. Planlaması güçlü ve ciddidir. Planlanan ve başlamış işler mutlaka bitirilmelidir. İşinde sıkı ve güvenilirdir; iş için hazırlık yapar ve sonrasında temizlik yapar; bir işi tamamlayana kadar nadiren dinlenir.⁸⁰

Algılama Kişilik Boyutundaki Bireyler: Her şeyin açık uçlu ve değişken olmasını yeğler, yaşamın akışına kendisini bırakır. Yargılama boyutunun aksine işlerin bitim tarihi o kadar da önemli değildir. Bu tarihler onun için sadece bir hatırlatmadır. Olayların akışına kendilerini bırakmayı yeğlerler. Yaşamında esnektir ve değişkenlik gösterebilir. Dinlenmek ve oyun oynamak için gerekirse işlerini erteleyebilir.⁸¹

⁷⁹ HEDGES, a.g.e., s.27

⁸⁰ HEDGES, a.g.e., s.30

⁸¹ HEDGES, a.g.e., s.17-35

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veriler ve toplanması, verilerin çözümü, süre ve olanaklar üzerinde durulacaktır.

I. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma betimsel alan araştırması niteliğindedir.

II. EVREN VE ÖRNEKLEM

Afyon merkezindeki bütün ilköğretim okulları ve Anadolu Liselerinde görevli öğretmenler ile öğrenimini sürdüren öğrenciler ve öğrenci velileri araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır.

Kocatepe Anadolu Lisesi, Milli Piyango Anadolu Lisesi, Fatih İlköğretim Okulu ve Yunus Emre İlköğretim okullarında, Matematik , Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen bilgisi ve Yabancı Dil branşlarında görevli öğretmenler ile 100 tane öğrenci ve velileri bu araştırmanın örneklemine oluşturmuştur. Seçilen öğrenciler arasında kız ve erkek öğrenci sayıları eşit alınarak, her okuldan 25 öğrenci örnekleme dahil edilmiştir.

Araştırmanın örneklemindeki okullar ile öğretmen ve öğrenci sayıları Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1- Araştırmanın Örneklemindeki Okullar İle Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

OKULUN ADI	Branşlara Göre Öğretmen Sayıları					Öğrencilerin Cinsiyetleri	
	Fen Bilgisi	İngilizce	Matematik	Sosyal Bilgiler	Türkçe	Kız	Erkek
Kocatepe Anadolu Lisesi	2	3	2	2	2	12	13
Milli Piyango Anadolu Lisesi	2	2	2	3	2	13	12
Fatih İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	12	13
Yunus Emre İlköğretim Okulu	2	1	1	2	2	13	12
TOPLAM	8	9	7	9	8	50	50

III. VERİLER VE TOPLANMASI

Veri toplama aracı olarak Patricia HEDGES'in Kişiliğinizi tanımanın Yolları adlı eseri dikkate alınarak dışadönük-içedönük, duyumsama-sezgisel, düşünme-hissetme ve yargılama-algılama boyutlarını ölçecek şekilde taslak anket hazırlanmış ve uzman kanısına sunulmuş ve ankete son biçimi verilmiştir.

Anketler örnekleme uygulanmadan önce, 20 öğrenci velisi ve bu öğrencilerin derslerine giren Matematik , Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen bilgisi ve Yabancı Dil dersi öğretmenlerine geçerlilik ve güvenilirliği belirlemek amacı ile uygulanmıştır.

Ankette; dışadönük, içedönük, duyumsama, sezgisel, düşünme, hissetme, yargılama ve algılama kişilik boyutlarını ölçen toplam 48 yargı bulunmaktadır. Her bir kişilik boyutunu ölçmeye yönelik ankette 6'şar yargı yer almaktadır.

Seçenekler "Tamamıyla Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Tamamıyla Katılmıyorum" şeklinde beş grupta sunulmuştur.

Anketler geçerlilik ve güvenilirliği belirlendikten sonra örnekleme uygulanmıştır.

Örneklemedeki her öğrencinin derslerine giren Matematik , Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen bilgisi ve Yabancı Dil branşlarındaki öğretmenlere anketler dağıtılarak veriler toplanmıştır. Örneklemedeki 100 öğrenci velisine ise aynı boyutları ölçmeye yönelik ancak velinin cevaplayabileceği nitelikte benzer yargıları içeren anketler sunularak verileri elde edilmiştir.

IV. SÜRE VE OLANAKLAR

Bu araştırma tamamen araştırmacının kendi olanakları ile yapılmıştır. Araştırmaya iki eğitim ve öğretim dönemi ayrılmıştır

V. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE İSTATİSTİKSEL İŞLEMLER

Verilerin toplanması aşamasında Anadolu Liseleri grubunda bulunan 17 öğrencinin anketleri geri dönmediği için değerlendirmeye alınmamıştır. Aynı şekilde İlköğretim okulları grubundan 3 öğrencinin anketleri geri dönmediği için değerlendirme işlemlerine dahil edilmemiştir. Böylece 80 öğrenci ile ilgili, 39 öğretmen ve 80 velinin doldurduğu anketlerden elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Datalar bilgisayara girildikten sonra her öğrenci için sekiz kişilik boyutu ile ilgili toplam puanları hesaplanmış ve öğrencinin her boyutta yer alan altı davranışın kaç tanesine sahip olduğunu anlamak için toplam puan, en yüksek cevabın değeri 5 olduğundan 5'e bölünmüştür.

Elde edilen veriler "SPSS 8.0 for Windows" istatistik programı ile işleme tâbi tutulmuştur.

Değişkenlere göre f testi ve Korelasyon testleri uygulanmıştır. Elde edilen ve anlamlı bir ilişki bulunan değerler tekrar t testi ile sınanmıştır.

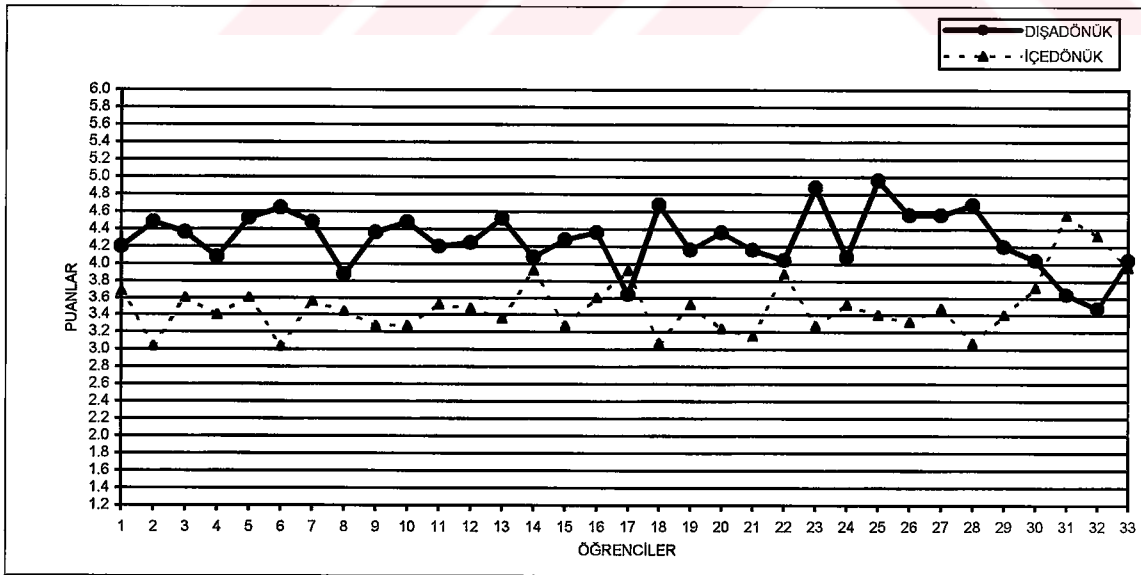
BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde; verilerin istatistiksel işlemlerinin sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları alt problemlere göre verilmektedir.

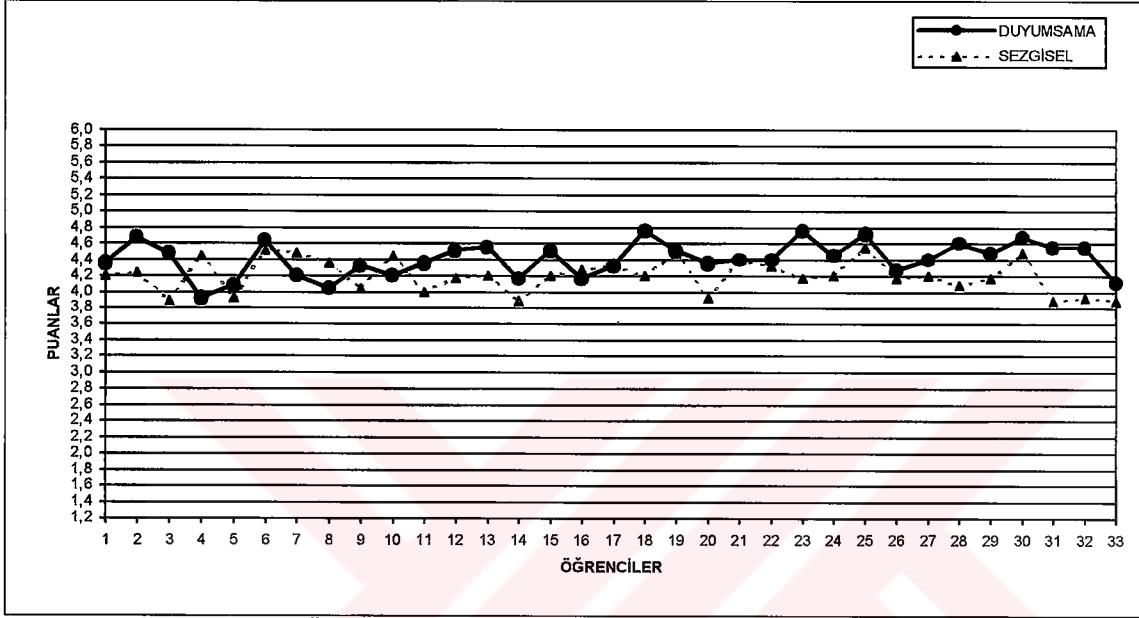
I. İLKÖĞRETİM 2. KADEMESİNDEKİ BAŞARILI ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ

Örneklemdaki 33 başarılı öğrencinin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen görüşleri grafik 1, 2, 3 ve 4 'de verilmektedir. Öğretmenlerin doldurdukları anketlerde her bir boyutu ölçmeye yönelik 6 yargı yer almaktadır. Yargılardaki seçenek sayısı 5 olduğundan öğrencinin alabileceği en yüksek değer 6; en düşük değer ise 1,2 'dir.



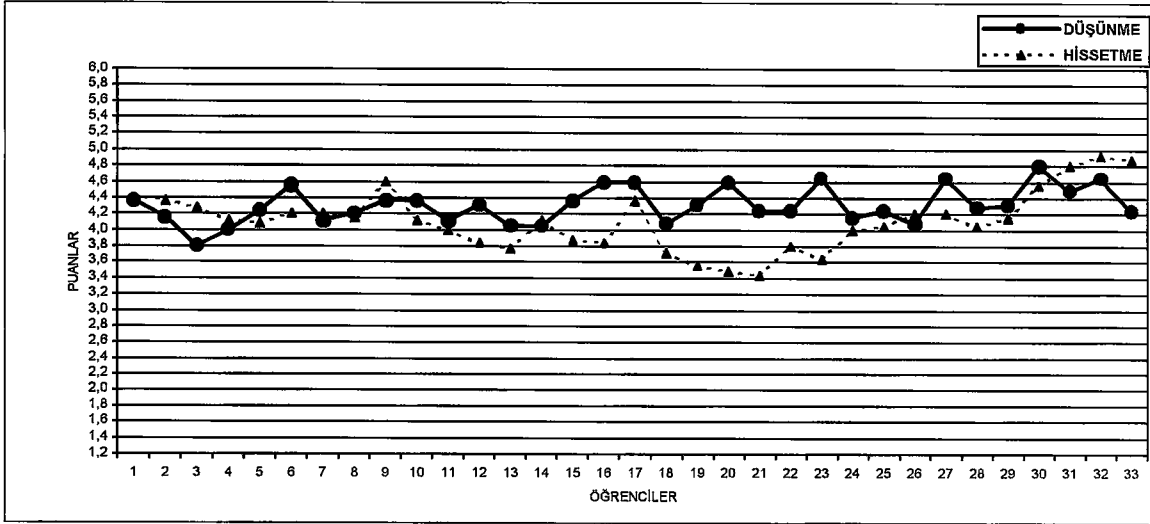
Grafik 1: Başarılı Öğrencilerin Dışadönük ve İçe Dönük Kişilik Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Verdikleri Değerler

Grafik 1 incelendiğinde başarılı öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük kişilik boyutları ile ilgili öğretmen görüşlerinde Dışadönük boyutunun en yüksek değeri 4,88; en düşük değeri ise 3,48' dir. İçedönük boyuta ilişkin değerlerde ise en yüksek 4,56; en düşüğü 3,04' dür. Öğretmenlere göre 33 öğrencinin, %90,9'u dışadönük, %9,1'i de içedönüktür.



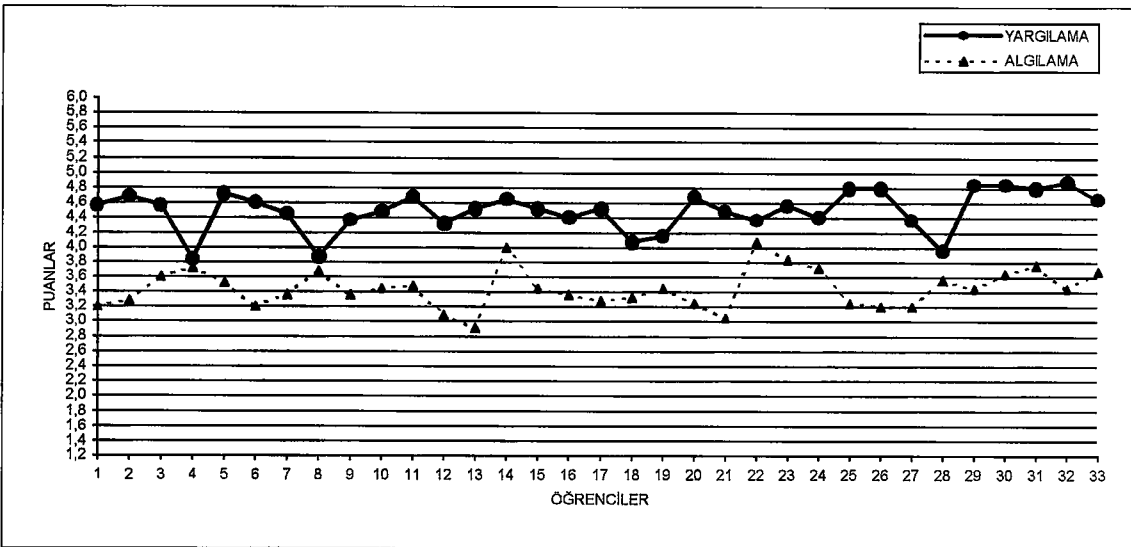
Grafik 2: Başarılı Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Verdikleri Değerler

Grafik 2 incelendiğinde başarılı öğrencilerin duyumsama ve sezgisel kişilik boyutları ile ilgili öğretmen görüşlerinde duyumsama boyutunun en yüksek 4,72, en az 3,92 aralığında olduğu görülmektedir. Aynı grafikte sezgisel boyuta ilişkin değerler ise en yüksek 4,56, en az 3,04 aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre 33 öğrencinin, %78,7 'si duyumsama, %15,2'si de sezgiseldir. Ancak öğretmenler %6,1'ini de değerlendirmede kararsız kalmışlardır.



Grafik 3: Başarılı Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Verdikleri Değerler

Grafik 3 incelendiğinde başarılı öğrencilerin düşünme ve hissetme kişilik boyutları ile ilgili öğretmen görüşlerinde düşünme boyutunun en yüksek 4,64, en az 3,08 aralığında olduğu görülmektedir. Aynı grafikte hissetme boyutuna ilişkin değerler ise en yüksek 4,92, en az 2,44 aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre; 33 öğrencinin %66,7'sini düşünme, %33,3'ünü de hissetme kişilik boyutundadır.



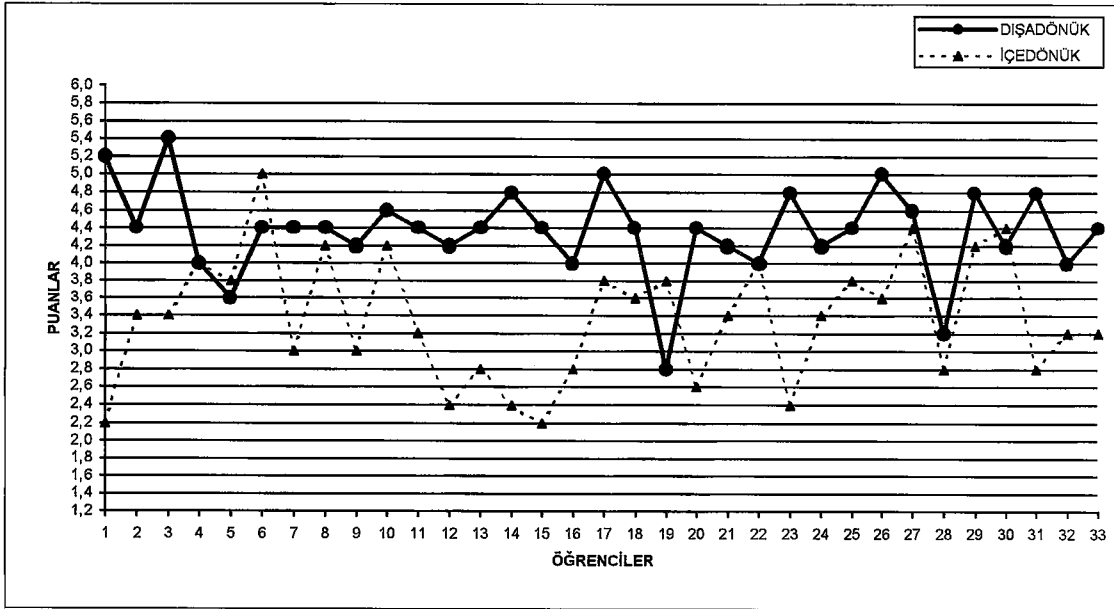
Grafik 4: Başarılı Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Verdikleri Değerler

Grafik 4 incelendiğinde başarılı öğrencilerin yargılama ve algılama kişilik boyutları ile ilgili öğretmen görüşlerinde yargılama boyutunun en yüksek 4,88, en az 3,84 aralığında olduğu görülmektedir. Aynı grafikte algılama boyutuna ilişkin değerler ise en yüksek 4,08, en az 2,92 aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre; 33 öğrencinin %100' ü yargılama boyutundadır. Algılama boyutunda ya da kararsız kalma yönünde görüş belirten olmamıştır.

Bir işe başlarken plan hazırlamak, bitiş tarihini belirlemek gibi ayrıntılar Yargılama boyutunun en önemli özelliklerinden birisidir. Başarılı insanların özellikleri arasında bu kişilik boyutunun davranış özelliklerine rastlanılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin bu yönünün daha somut gözlenilmesi nedeni ile bu yönde görüş belirtmiş olabilirler.

Başarılı öğrencilere öğretmenlerin verdikleri değerlere genel olarak bakıldığında; dışadönük, duyumsama, düşünme ve yargılama kişilik boyutlarında öğrencilerini algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Sadece duyumsama-sezgisel kişilik boyutunda kararsızlık göstermişlerdir. Dışadönüklük ve yargılama boyutlarının yüksek çıkması dikkat çekicidir. Ayrıca, düşünme ve duyumsama boyutlarında öğrencilerin yüksek puan almaları, başarılı insanlardaki mantıklı hareket etme, gerçekleri olduğu gibi kabul etme ve duygusallığa çok fazla önem vermeme gibi özelliklerin, başarılı öğrencilerde de mevcut olduğu ve başarılı olmanın temellerinin bu dönemlerde atıldığı yönünde bir fikir ileri sürülebilir.

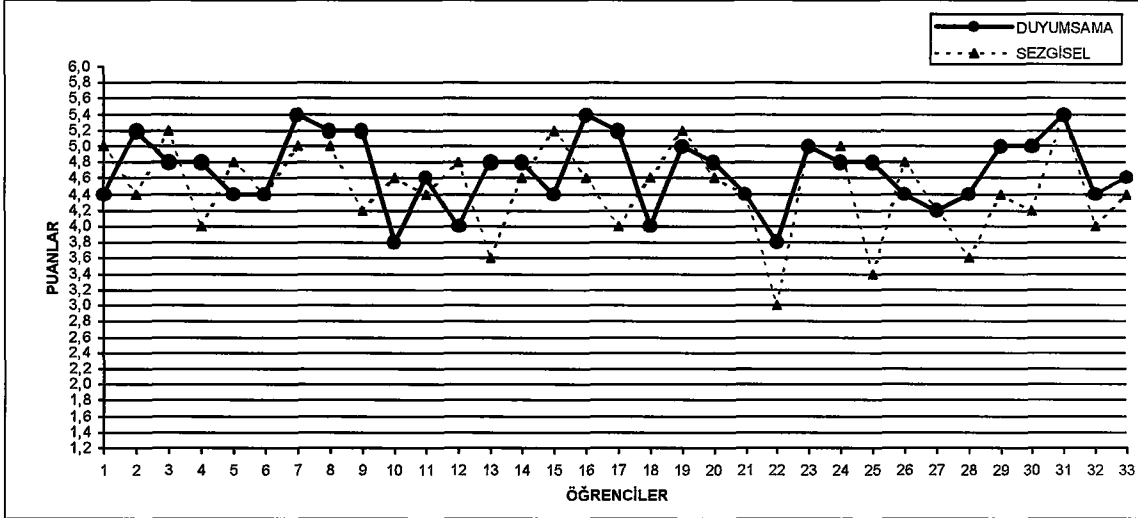
Örneklemdaki 33 başarılı öğrencinin kişilik özellikleri ile ilgili veli görüşleri grafik 5, 6, 7 ve 8 'de verilmektedir. Velilerin doldurdukları anketlerde her bir boyutu ölçmeye yönelik 6 yargı yer almaktadır. Yargılardaki seçenek sayısı 5 olduğundan öğrencinin alabileceği en yüksek değer 6; en düşük değer ise 1,2 'dir.



Grafik 5: Başarılı Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Boyutlarına İlişkin Velilerin Verdikleri Değerler

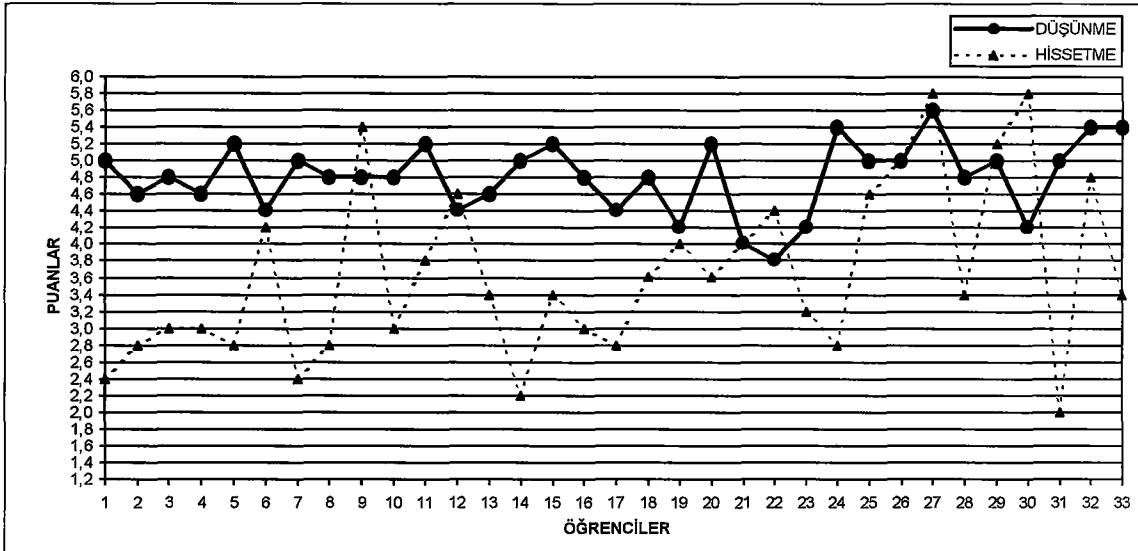
Grafik 5 incelendiğinde başarılı öğrencilerin dışadönük ve içedönük kişilik boyutları ile ilgili veli görüşlerinde Dışadönük boyutunun en yüksek 5,40, en az 3,60 aralığında olduğu görülmektedir. Aynı grafikte İçedönük boyuta ilişkin değerler ise en yüksek 4,40, en az 2,20 aralığında olduğu görülmektedir. Velilere göre; 33 öğrencinin %81,8'i dışadönük, %12,1'i de içedönüktür. Veliler öğrencilerin , %6,1' i hakkında kararsız kalmışlardır.

Başarılı öğrencileri dışadönük olarak algılama yönünde öğretmenler ile velilerin görüşleri arasında paralellik bulunmaktadır. Başarılı insanlarda görülen geniş bir arkadaş çevresi, sosyal aktivite ve eğlence-çalışma ilişkilerinin dengeli olduğu yönündeki özellikleri, öğretmen ve veliler tarafından fark edilmiş ve bu şekilde görüş belirtmişlerdir.



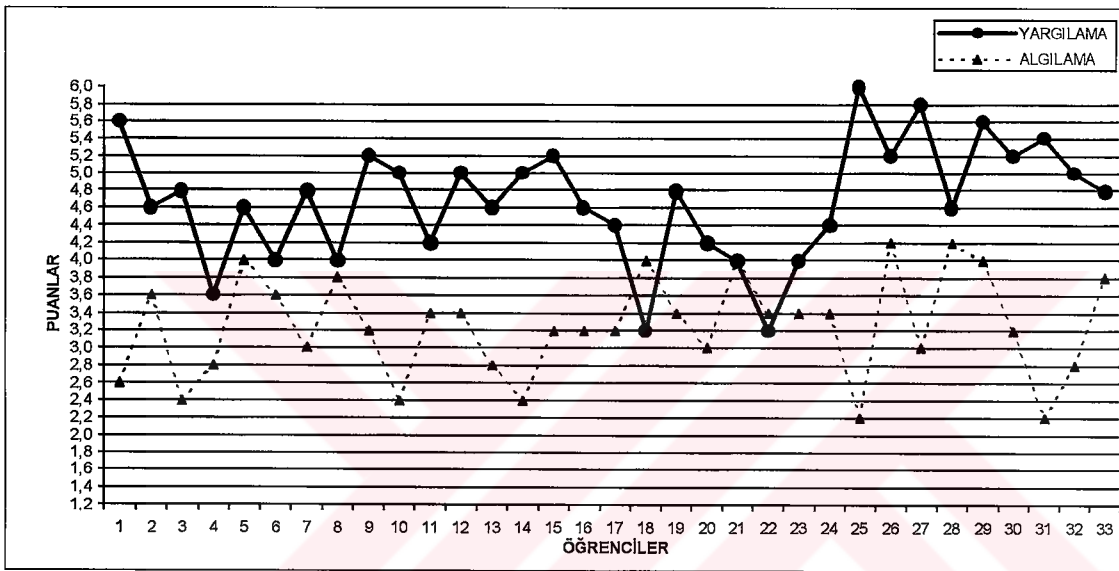
Grafik 6: Başarılı Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Boyutlarına İlişkin Velilerin Verdikleri Değerler

Grafik 6 incelendiğinde başarılı öğrencilerin duyumsama ve sezgisel kişilik boyutları ile ilgili veli görüşlerinde Duyumsama boyutunun en yüksek 5,40, en az 3,80 aralığında olduğu görülmektedir. Aynı grafikte Sezgisel boyuta ilişkin değerler ise en yüksek 5,40, en az 3,00 aralığında olduğu görülmektedir. Velilere göre; 33 öğrencinin %54,5 'i duyumsama, %30,3'ü de sezgisel boyuttur. Ancak veliler, öğrencilerin %15,2 'sini değerlendirmede kararsız kalmışlardır.



Grafik 7: Başarılı Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Boyutlarına İlişkin Velilerin Verdikleri Değerler

Grafik 7 incelendiğinde başarılı öğrencilerin düşünme ve hissetme kişilik boyutları ile ilgili veli görüşlerinde, düşünme boyutunun en yüksek 5,60, en az 3,80 aralığında olduğu görülmektedir. Aynı grafikte Hissetme boyutuna ilişkin değerler ise en yüksek 5,80, en az 2,00 aralığında olduğu görülmektedir. Velilere göre; 33 öğrencinin %75,8 'i düşünme, %18,1 'i de sezgisel boyuttur. Ancak veliler öğrencilerin %6,1 'ini hakkında kararsız kalmışlardır.



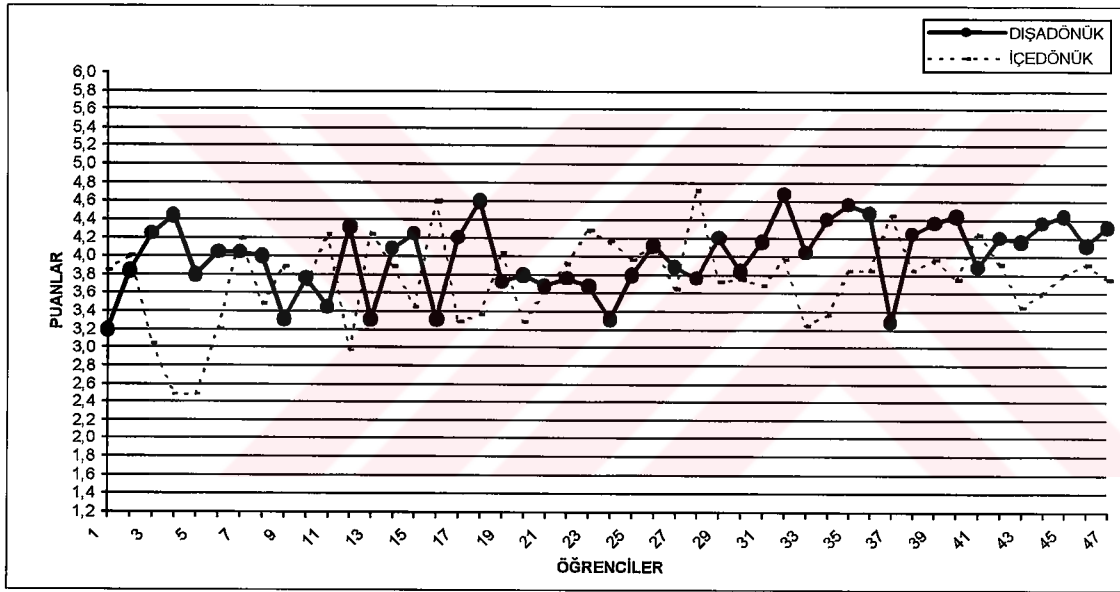
Grafik 8: Başarılı Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Boyutlarına İlişkin Velilerin Verdikleri Değerler

Grafik 8 incelendiğinde başarılı öğrencilerin yargılama ve algılama kişilik boyutları ile ilgili veli görüşlerinde yargılama boyutunun en yüksek 5,80, en az 3,02 aralığında olduğu görülmektedir. Aynı grafikte algılama boyutuna ilişkin değerler ise en yüksek 4,02, en az 2,20 aralığında olduğu görülmektedir. Velilere göre; 33 öğrencinin %90,9' u yargılama boyutunda, %6,1 'i de algılama boyutundadır. Ancak; veliler, öğrencilerin %3 'ünü değerlendirmedi kararsız kalmışlardır.

Aynı öğrencileri öğretmenler %100 'lük bir oranla yargılama boyutunda değerlendirirken, velilerde %3 'lük bir kararsız kalma oranı karşımıza çıkmıştır. Öğrencileri velilere göre öğretmenlerin, bilişsel aktivite yönünden daha objektif gözdükleri ve bu nedenle böyle bir sonuç ortaya çıktığı ileri sürülebilir.

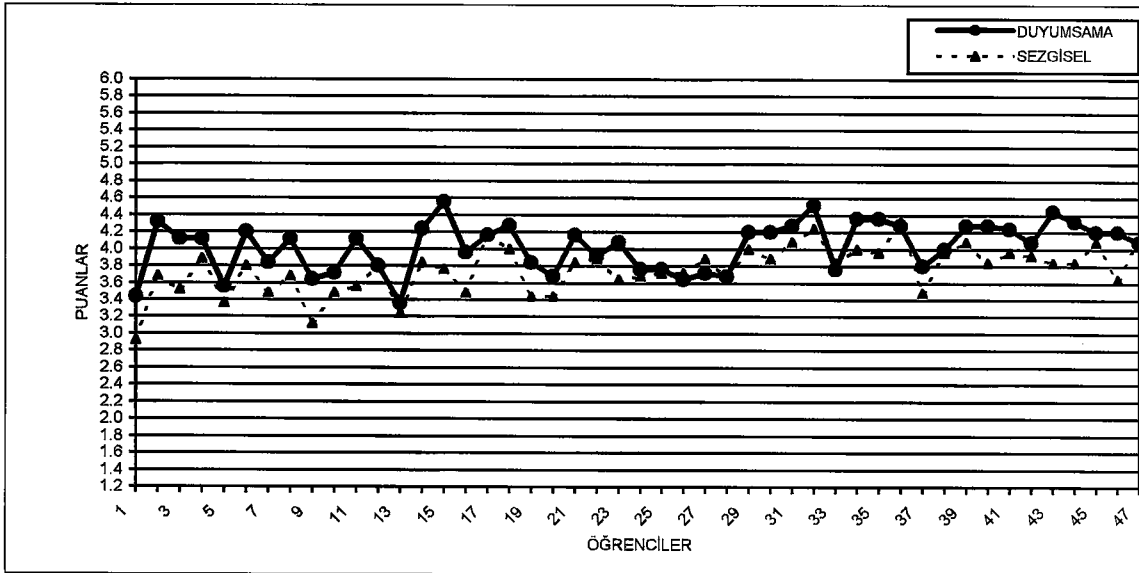
II. İLKÖĞRETİM 2. KADEMESİNDEKİ BAŞARISIZ ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ

Örneklemdaki 47 başarısız öğrencinin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen görüşleri grafik 9,10,11,12' de verilmektedir. Öğretmenlerin doldurdukları anketlerde her bir boyutu ölçmeye yönelik 6 yargı yer almaktadır. Yargılardaki seçenek sayısı 5 olduğundan öğrencinin alabileceği en yüksek değer 6; en düşük değer ise 1,2 'dir.



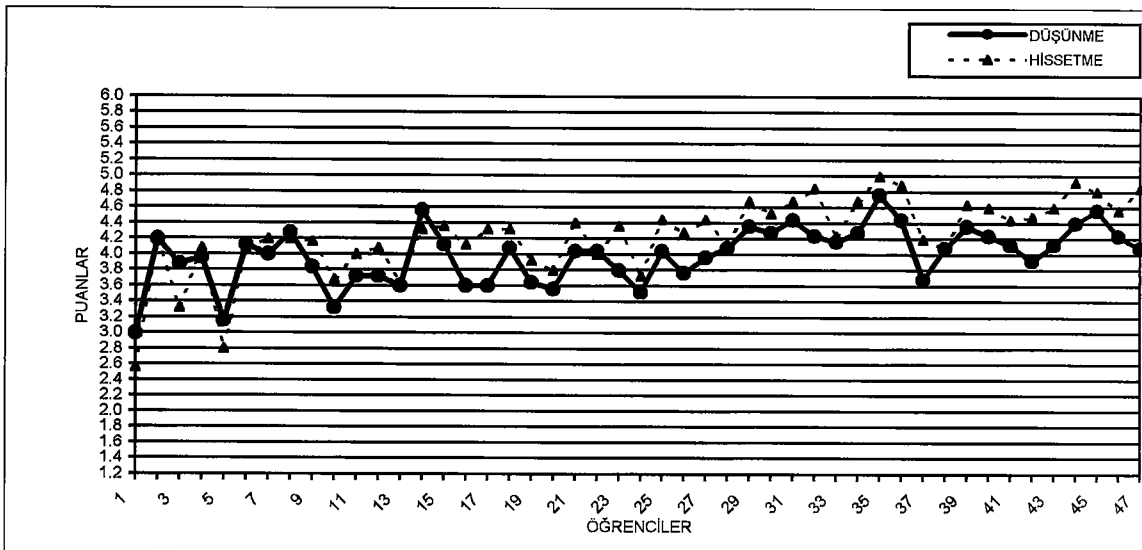
Grafik 9: Başarısız Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Boyutlarına Öğretmenlerin Verdikleri Değerler

Grafik 9 incelendiğinde başarısız öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük kişilik boyutları ile ilgili öğretmen görüşlerinde Dışadönük boyutunun en yüksek 4,56, en az 3,32 aralığında olduğu görülmektedir. Aynı grafikte İçedönük boyuta ilişkin değerler ise en yüksek 4,72, en az 2,48 aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre; 47 öğrencinin %66 'sı dışadönük, %31,9 'u da içedönüktür. Ancak; öğretmenler, öğrencilerin %2,1 'ini değerlendirmede kararsız kalmışlardır.



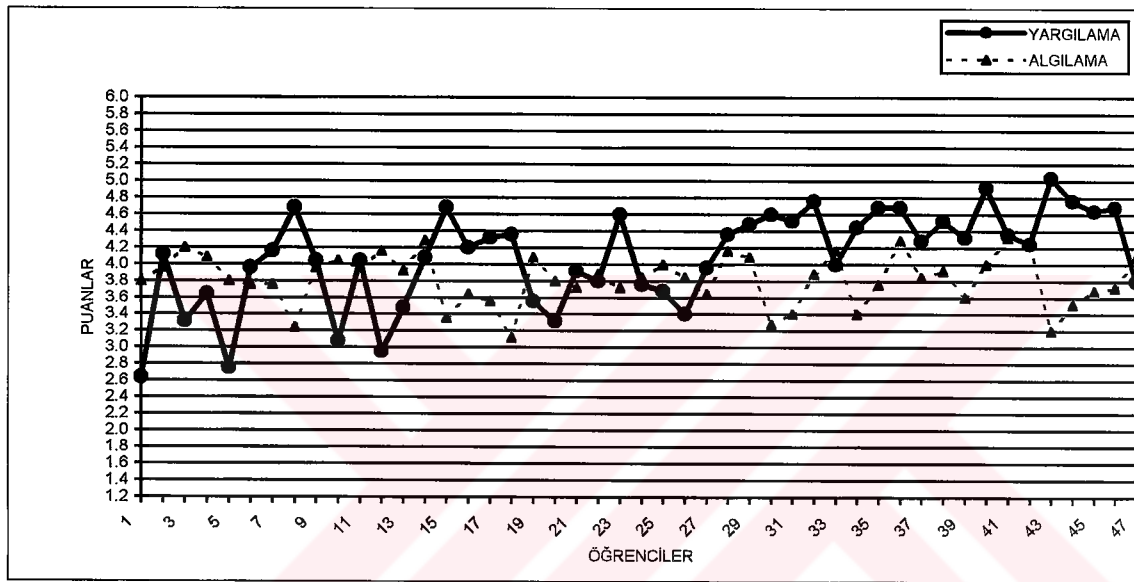
Grafik 10: Başarısız Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Boyutlarına Öğretmenlerin Verdikleri Değerler

Grafik 10 incelendiğinde başarısız öğrencilerin duyumsama ve sezgisel kişilik boyutları ile ilgili öğretmen görüşlerinde Duyumsama boyutunun en yüksek 4,56, en az 3,36 aralığında olduğu görülmektedir. Aynı grafikte Sezgisel boyuta ilişkin değerler ise en yüksek 4,32, en az 3,12 aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre; 47 öğrencinin %83 'ü duyumsama, %10,6'sı da sezgiseldir. Ancak; öğretmenler, öğrencilerin %6,1'ini değerlendirmede kararsız kalmışlardır.



Grafik 11: Başarısız Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Boyutlarına Öğretmenlerin Verdikleri Değerler

Grafik 11 incelendiğinde başarısız öğrencilerin düşünme ve hissetme kişilik boyutları ile ilgili öğretmen görüşlerinde düşünme boyutunun en yüksek 4,76, en az 3,00 aralığında olduğu görülmektedir. Aynı grafikte Hissetme boyutuna ilişkin değerler ise en yüksek 5,00, en az 2,80 aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre; 47 öğrencinin %14,9 'u düşünme, %80,8 'i de hissetme boyutundadır. Ancak; öğretmenler, öğrencilerin, %4,3 'ünü değerlendirmede kararsız kalmışlardır.



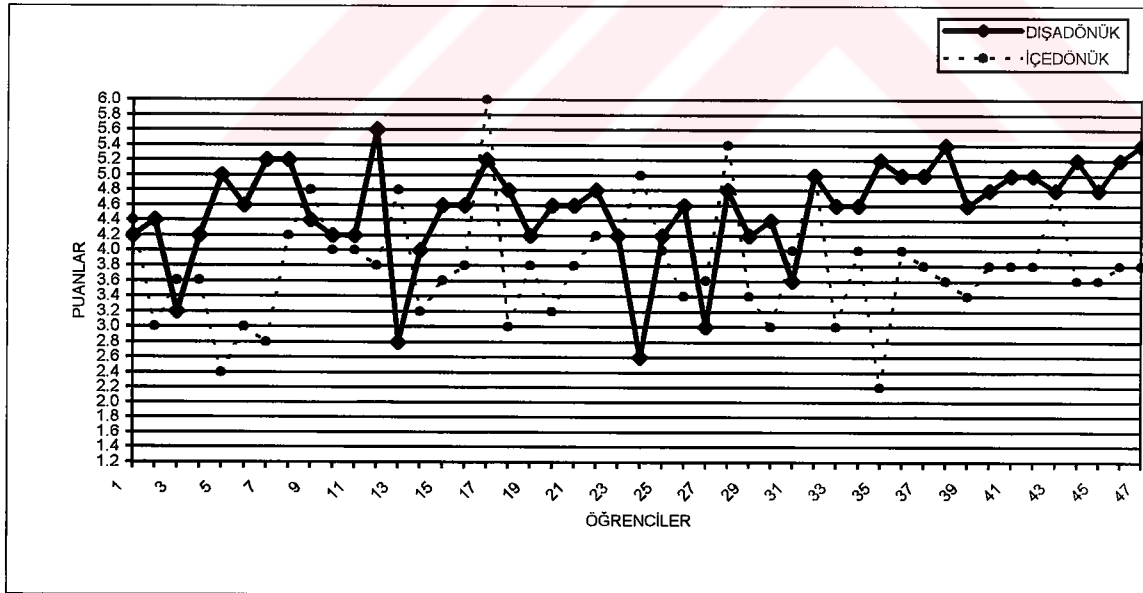
Grafik 12: Başarısız Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Boyutlarına Öğretmenlerin Verdikleri Değerler

Grafik 12 incelendiğinde başarısız öğrencilerin yargılama ve algılama kişilik boyutları ile ilgili öğretmen görüşlerinde yargılama boyutunun en yüksek 4,92, en az 3,32 aralığında olduğu görülmektedir. Aynı grafikte Algılama boyutuna ilişkin değerler ise en yüksek 4,32, en az 3,12 aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre; 47 öğrencinin %63,9 'u yargılama , %34 'ü de algılama boyutundadır. Ancak; öğretmenler, öğrencilerin %2,1 'ini değerlendirmede kararsız kalmışlardır.

Başarısız öğrencilerde, öğretmen tarafından değerlendirilen kişilik boyutu, dışadönük, duyumsama, hissetme ve yargılamadır. Başarılı öğrencilerin öğretmenleri ile başarısız öğrencilerin öğretmenlerinin verdikleri değerleri karşılaştırdığımızda, farklılık düşünme ve hissetme boyutunda ortaya

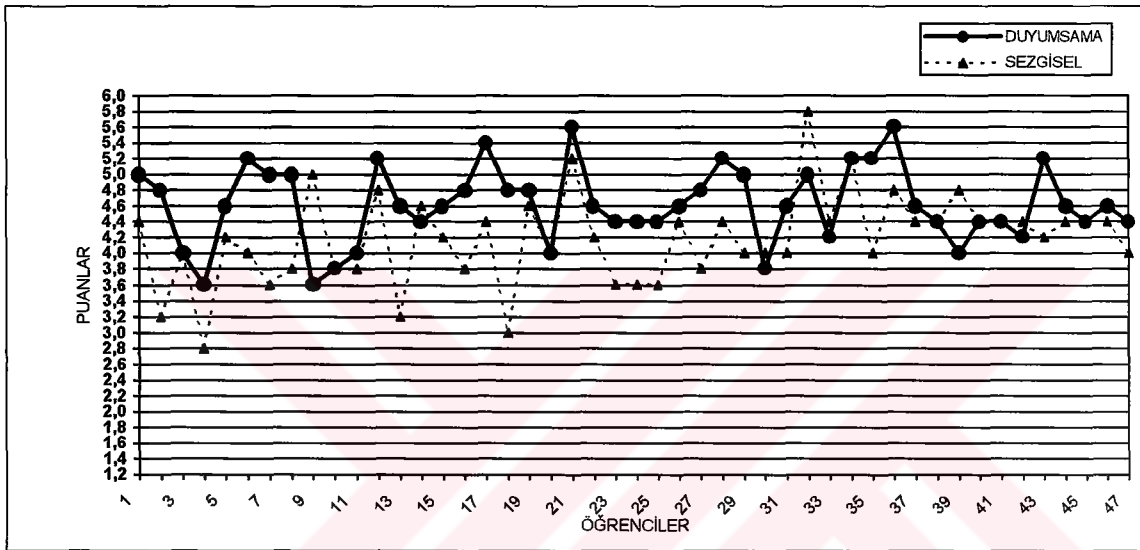
çıkılmaktadır. Araştırmanın I. bölümünde de belirtildiği gibi düşünme boyutundaki bireyler, karar verme ile ilgili her alternatifi göz önünde bulundururlar ve sonuçların adil ve anlaşılabilir olması ile ilgilenirler. Oysa, hissetme boyutundaki bireyler kararlarını verirken diğer insanların bundan nasıl etkilendiğini düşünürler. Bu iki öğrenci grubu öğretmenleri tarafından sadece düşünme ve hissetme boyutunda birbirlerinden ayrıldıkları gibi kararsız kalma oranları açısından da farklılıklar göstermektedir. Kararsız kalan öğretmenler başarısız öğrencilerin öğretmenleridir. Buradan hareketle Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin, normal ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre öğrencilerini daha iyi gözlemledikleri ileri sürülebilir.

Örneklemdaki 47 başarısız öğrencinin kişilik özellikleri ile ilgili veli görüşleri grafik 13,14,15 ve 16 ' da verilmektedir. Velilerin doldurdukları anketlerde her bir boyutu ölçmeye yönelik 6 yargı yer almaktadır. Yargılardaki seçenek sayısı 5 olduğundan öğrencinin alabileceği en yüksek değer 6; en düşük değer ise 1,2 'dir.



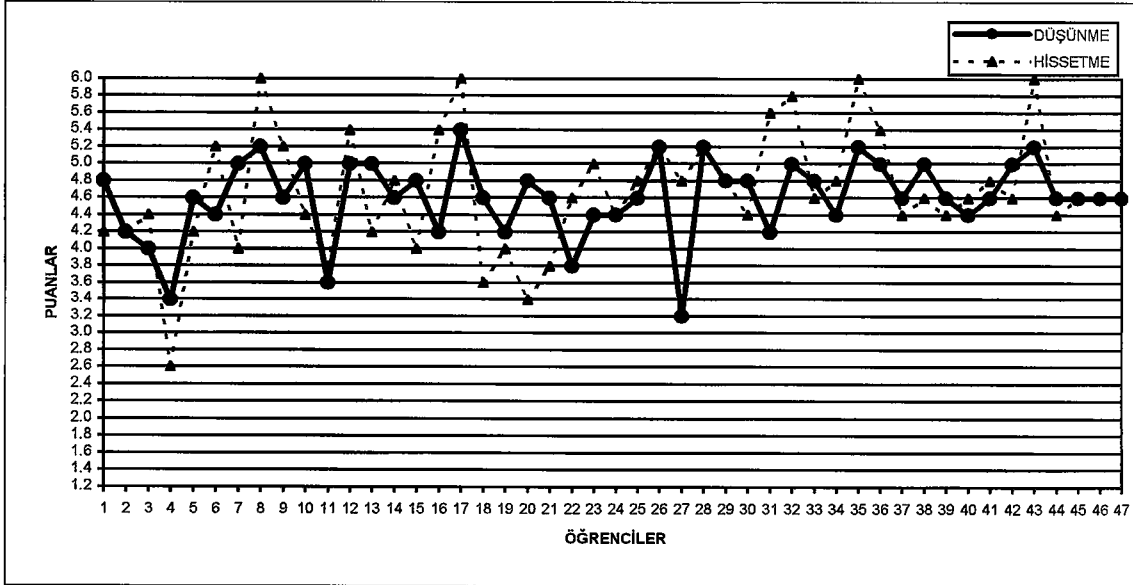
Grafik 13: Başarısız Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Boyutlarına Velilerin Verdikleri Değerler

Grafik 13 incelendiğinde başarısız öğrencilerin dışadönük ve içedönük kişilik boyutları ile ilgili veli görüşlerinde dışadönük boyutunun en yüksek 5,00, en az 3,00 aralığında olduğu görülmektedir. Aynı grafikte İçedönük boyuta ilişkin değerler ise en yüksek 6,00, en az 2,20 aralığında olduğu görülmektedir. Velilere göre; 47 öğrencinin %76,6 'sı dışadönük, %19,1 'i de içedönük boyuttur. Ancak; veliler, öğrencilerin %4,3 'ünü değerlendirmede kararsız kalmışlardır.



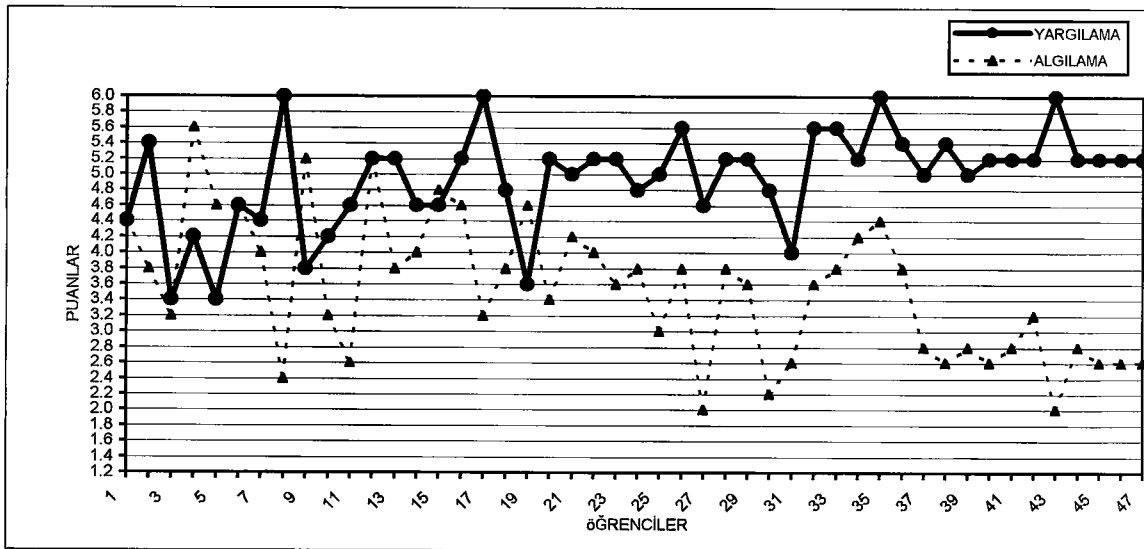
Grafik 14: Başarısız Öğrenci Velilerinin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Boyutlarına Verdikleri Değerler

Grafik 14 incelendiğinde başarısız öğrencilerin duyumsama ve sezgisel kişilik boyutları ile ilgili veli görüşlerinde duyumsama boyutunun en yüksek 5,60, en az 3,60 aralığında olduğu görülmektedir. Aynı grafikte Sezgisel boyuta ilişkin değerler ise en yüksek 5,80, en az 2,80 aralığında olduğu görülmektedir. Velilere göre; 47 öğrencinin %68,1 'i duyumsama boyutunda, %14,9 'u da sezgisel boyuttur. Veliler öğrencilerin, %17 'sini değerlendirmede kararsız kalmışlardır.



Grafik 15: Başarısız Öğrenci Velilerinin Düşünme ve Hissetme Kişilik Boyutlarına Verdikleri Değerler

Grafik 15 incelendiğinde başarısız öğrencilerin düşünme ve hissetme kişilik boyutları ile ilgili veli görüşlerinde düşünme boyutunun en yüksek 5,40, en az 3,20 aralığında olduğu görülmektedir. Aynı grafikte Hissetme boyuta ilişkin değerler ise en yüksek 6,00, en az 2,60 aralığında olduğu görülmektedir. Velilere göre; 47 öğrencinin %38,3 'ü düşünme, %44,7 'si de hissetme boyutundadır. Veliler, öğrencilerin, %17 'sini değerlendirmede kararsız kalmışlardır.



Grafik 16: Başarısız Öğrenci Velilerinin Yargılama ve Algılama Kişilik Boyutlarına Verdikleri Değerler

Grafik 16 incelendiğinde başarısız öğrencilerin yargılama ve algılama kişilik boyutları ile ilgili veli görüşlerinde yargılama boyutunun en yüksek 6,00, en az 3,40 aralığında olduğu görülmektedir. Aynı grafikte Algılama boyuta ilişkin değerler ise en yüksek 5,60, en az 2,00 aralığında olduğu görülmektedir. Velilere göre; 47 öğrencinin %83 'ü yargılama boyutunda, %10,6 'sı da algılama boyutundadır. Veliler, öğrencilerin, %6,4 'ünü değerlendirmede kararsız kalmışlardır.

Veliler tarafından öğrenciler; dışadönük, duyumsama, düşünme ve yargılama kişilik boyutlarında algılanmışlardır. Başarısız öğrencilerin değerlendirilmesinde velilerle öğretmenlerin görüşleri arasında paralellik vardır.

Kararsız kalma oranının başarısız öğrencilerin gerek velilerinde gerekse öğretmenlerinde, başarılı gruba istinaden daha fazla ortaya çıkması dikkat çekicidir. Buradan yola çıkarak başarılı öğrencilerin hem öğretmenlerinin hem de velilerinin, başarısız gruba göre tutarlı ve gerçekçi bir yaklaşım içinde oldukları sonucuna varılabilir.

III. İLKÖĞRETİM 2. KADEMESİNDEKİ BAŞARILI ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Başarılı öğrencilerin dışadönük kişilik boyutu ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı (r) -.03' dür ve görüşler arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Aynı öğrencilerin içedönüklük boyutundaki öğretmen ve veli görüşleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı (r)-.14 ' dür ve görüşler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Bu bulgu velilerin çocuklarına karşı objektif olmamalarından veya çocukların ev ve okul ortamında farklı davranışlar sergilemelerinden kaynaklanmış olabilir.

Başarılı öğrencilerin duyumsama kişilik boyutu ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı (r) -.09' dur ve görüşler arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Aynı öğrencilerin sezgisel kişilik boyutundaki

öğretmen ve veli görüşleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı (r) $-.21$ ' dir ve görüşler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Bu bulgu velilerin çocuklarını kişilik özellikleri konusunda yeterince analiz etmemelerinden kaynaklanmış olabilir.

Başarılı öğrencilerin düşünme kişilik boyutu ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı (r) $-.06$ ' dir ve görüşler arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Aynı öğrencilerin hissetme boyutundaki öğretmen ve veli görüşleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı (r) $.04$ ' dir ve görüşler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Başarılı öğrencilerin yargılama kişilik boyutu ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı (r) $.491$ ' dir ve görüşler arasında 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Aynı öğrencilerin algılama boyutundaki öğretmen ve veli görüşleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı (r) $-.103$ ' dür ve görüşler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Yargılama boyutundaki değerlendirmelerin anlamlı çıkması, bu kişilik boyutunun nitelik itibarıyla kolay gözlenebilen ve hissedilebilen bir kişilik özelliği olmasından kaynaklanmış olabilir.

IV. İLKÖĞRETİM 2. KADEMESİNDEKİ BAŞARISIZ ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Başarısız öğrencilerin dışadönük kişilik boyutu ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı (r) $.43$ ' dür ve görüşler arasında 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Aynı öğrencilerin içedönüklük boyutundaki öğretmen ve veli görüşleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı (r) $.28$ ' dir ve görüşler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Toplumumuzda "Hareketli çocuk zekidir" gibi yargıların velileri etkilemiş olması ve çocuklarını kendi istedikleri gibi gözlemlemeleri ihtimali olabilir.

Başarısız öğrencilerin duyumsama kişilik boyutu ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı (r) $.19$ ' dur ve görüşler

arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Aynı öğrencilerin sezgisel boyutundaki öğretmen ve veli görüşleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı (r) .22 ' dir ve görüşler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Başarısız öğrencilerin düşünme kişilik boyutu ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı (r) .05' dir ve görüşler arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Aynı öğrencilerin hissetme kişilik boyutundaki öğretmen ve veli görüşleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı (r) .36 ' dır ve görüşler arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır.

Hissetme kişilik boyutunun özellikleri toplumumuzun insanlardan beklediği davranış özellikleri ile benzerlikler göstermesi nedeni ile bu boyutta anlamlı bir sonuca ulaşıldığı düşünülebilir.

Başarısız öğrencilerin yargılama kişilik boyutu ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı (r) .51' dir ve görüşler arasında 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Aynı öğrencilerin algılama kişilik boyutundaki öğretmen ve veli görüşleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı (r) .24 ' dür ve görüşler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Yargılama boyutunun öğretmenler ve veliler tarafından kolayca gözlenmesi ve algılama boyutunun da velilerce yeterince gözlenememesinden dolayı böyle bir sonuca ulaşıldığı düşünülebilir.

V. İLKÖĞRETİM 2. KADEMESİNDEKİ BAŞARILI VE BAŞARISIZ ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ BRANŞLARA GÖRE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Tablo 2: Fen Bilgisi Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DISFEN	1,00	33	4,3455	,6047	3,900	78	,000
	2,00	47	3,8085	,6071	3,903	69,209	,000
İCFEN	1,00	33	3,3333	,5307	-2,872	78	,005
	2,00	47	3,6979	,5777	-2,915	72,487	,005

T testi sonuçlarına göre başarılı ve başarısız öğrencilerin dışadönük ve içedönük kişilik özellikleri ile ilgili Fen Bilgisi öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin dışadönük boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,35; içedönük boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,33 'dür. Yine Fen Bilgisi öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin dışadönük boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,81; içedönük boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,70 'dir.

Bu bulgulara göre Fen Bilgisi öğretmenlerinin başarılı öğrencileri, başarısız öğrencilere göre dışadönük olarak algıladıkları ileri sürülebilir.

Tablo 3: İngilizce Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DISING	1,00	33	4,5030	,7971	5,804	78	,000
	2,00	47	3,4596	,7879	5,792	68,529	,000
İCING	1,00	33	3,3394	,9199	-1,656	78	,102
	2,00	47	3,6638	,8205	-1,623	63,871	,110

T testi sonuçlarına göre başarılı ve başarısız öğrencilerin dışadönük kişilik özellikleri ile ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Başarılı ve başarısız öğrencilerin içedönük kişilik özellikleri ile ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin dışadönük boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,50; içedönük boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,34 'dür. Yine İngilizce öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin dışadönük boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,46; içedönük boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,66 'dir.

Bu bulgulara göre İngilizce dersinin anlama ve ifade ağırlıklı olması ve sınıf içi aktiviteyi daha fazla gerektirmemesi nedeniyle başarılı öğrencileri İngilizce öğretmenleri daha dışadönük olarak algılamış olabilirler.

Tablo 4: Matematik Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DISMAT	1,00	33	4,3576	,6159	3,177	78	,002
	2,00	47	3,8426	,7745	3,307	76,716	,001
ICMAT	1,00	33	3,1697	,6227	-2,898	78	,005
	2,00	47	3,7021	,9164	-3,094	77,941	,003

T testi sonuçlarına göre başarılı ve başarısız öğrencilerin dışadönük ve içedönük kişilik özellikleri ile ilgili Matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin dışadönük boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,36; içedönük boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,17 'dir. Yine Matematik öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin dışadönük boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,84; içedönük boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,70 'dir.

Bu bulgulara göre Matematik öğretmenlerinin her iki gruptaki öğrencileri ağırlıklı olarak dışadönük kişilik boyutunda değerlendirdikleri ileri sürülebilir. Dışadönük algılama oranı başarılı öğrencilerde daha yüksektir. Buradan hareketle başarısız öğrencilerin içinde buldukları sınıfın ve okulun öğretmence ölçü olarak kullanıldığı ve objektif olmadığı ileri sürülebilir.

Tablo 5: Sosyal Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DISSOS	1,00	33	3,9515	,6404	-3,414	78	,001
	2,00	47	4,5830	,9164	-3,628	78,000	,001
ICSOS	1,00	33	3,7515	,6226	-2,207	78	,030
	2,00	47	4,0894	,7075	-2,258	74,011	,027

T testi sonuçlarına göre sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin dışadönük kişilik boyutuna verdikleri değerlere bakıldığında 0,001 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülür. Başarılı ve başarısız öğrencilerin içedönük kişilik özellikleri ile ilgili Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin dışadönük boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,95; içedönük boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,75 'dir. Yine Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin dışadönük boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,60; içedönük boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 4,10 'dur.

Her iki öğrenci grubunda da öğretmenlerin daha dışadönük algıladıkları görülmektedir. Ancak oranlama yapıldığında, başarısız öğrencilerin başarılı öğrencilere göre daha dışadönük algılandığı görülmektedir. Başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri konusunda sürekli uç noktalarda olduğu, ancak başarılı öğrencilerde kişilik özelliklerinin biraz daha oturmuş ve dengeli olma eğiliminde bir grafik çizdiği söylenebilir.

Tablo 6: Türkçe Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DISTURK	1,00	33	4,2545	,6951	-,228	78	,821
	2,00	47	4,2936	,7955	-,233	74,239	,816
ICTURK	1,00	33	3,9697	,6598	2,562	78	,012
	2,00	47	3,5787	,6805	2,576	70,349	,012

Türkçe öğretmenlerine göre içedönük kişilik boyutunda başarılı ve başarısız öğrenciler arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Yine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin dışadönük boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,25; içedönük boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,97 'dir. Yine Türkçe öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin dışadönük boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,29; içedönük boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,58 'dir.

Ancak, dışadönük kişilik boyutunda anlamlı bir ilişkiye ulaşılmamıştır. Aritmetik ortalamalara baktığımızda başarısız öğrencilerin yüksek sonuçlar elde ettiği görülmüştür. Buradan hareketle dışadönük kişilik boyutundaki aktifliğin başarısız öğrencilerin Türkçe öğretmenlerince ilgisizlik ve yaramazlık gibi kavramlarla karıştırıldığı ihtimali ileri sürülebilir.

Tablo 7: Fen Bilgisi Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DUYFEN	1,00	33	4,4970	,5704	4,724	78	,000
	2,00	47	3,9191	,5153	4,640	64,458	,000
SEZFEN	1,00	33	4,4364	,5600	9,084	78	,000
	2,00	47	3,4723	,3899	8,541	53,204	,000

T testi sonuçlarına göre başarılı ve başarısız öğrencilerin duyumsama ve sezgisel kişilik özellikleri ile ilgili Fen Bilgisi öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin duyumsama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,50; sezgisel boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 4,44 'dür. Yine Fen Bilgisi öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin duyumsama boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,92; sezgisel boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,48 'dir.

Bu bulgulara göre Fen Bilgisi öğretmenlerinin başarılı öğrencileri, başarısız öğrencilere göre hem duyumsama, hem de sezgisel yönlerini güçlü olarak algıladıkları ileri sürülebilir. Her iki öğrenci grubunun duyumsama kişilik özellikleri, sezgisel kişilik özelliğine göre daha güçlü çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, başarılı öğrencilerin duyumsama ve sezgisel kişilik boyutlarına ilişkin değerlerin başarısız öğrencilere göre daha yüksek çıktığı görülebilir. Başarılı öğrencilerin bu noktada başarısız öğrencilerden ayrılmasının nedeni olarak, başarılı bireyde görülen kişilik özelliklerine sahip oldukları ve Fen Bilgisi öğretmenleri tarafından objektif olarak değerlendirildikleri ileri sürülebilir.

Tablo 8: İngilizce Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DUYING	1,00	33	4,5515	,5100	7,578	78	,000
	2,00	47	3,4085	,7529	8,094	77,927	,000
SEZING	1,00	33	4,2970	,6785	6,643	78	,000
	2,00	47	3,2894	,6604	6,611	67,852	,000

T testi sonuçlarına göre başarılı ve başarısız öğrencilerin duyumsama ve sezgisel kişilik özellikleri ile ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin duyumsama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,55; sezgisel boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 4,30 'dur. Yine İngilizce öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin duyumsama boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,41; sezgisel boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,29 'dur.

Bu bulgulara göre İngilizce öğretmenlerinin başarılı öğrencileri, başarısız öğrencilere göre hem duyumsama, hem de sezgisel yönlerini güçlü olarak algıladıkları ileri sürülebilir. Her iki öğrenci grubunun duyumsama kişilik özellikleri, sezgisel kişilik özelliğine göre daha güçlü çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, başarılı öğrencilerin duyumsama ve sezgisel kişilik boyutlarına ilişkin değerlerin başarısız öğrencilere göre daha yüksek çıktığı görülebilir. Başarılı öğrencilerin bu noktada başarısız öğrencilerden ayrılmasının nedeni olarak, başarılı bireyde görülen kişilik özelliklerine sahip oldukları ve İngilizce öğretmenleri tarafından objektif olarak değerlendirildikleri ileri sürülebilir.

Tablo 9: Matematik Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DUYMAT	1,00	33	4,6424	,4841	3,561	78	,001
	2,00	47	4,1574	,6685	3,763	77,903	,000
SEZMAT	1,00	33	4,2788	,6818	4,020	78	,000
	2,00	47	3,7745	,4406	3,737	50,496	,000

T testi sonuçlarına göre başarılı ve başarısız öğrencilerin duyumsama ve sezgisel kişilik özellikleri ile ilgili Matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin duyumsama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,64; sezgisel boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 4,28 'dir. Yine Matematik

öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin duyumsama boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,16; sezgisel boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,77 'dir.

Bu bulgulara göre Matematik öğretmenlerinin başarılı öğrencileri, başarısız öğrencilere göre hem duyumsama hem de sezgisel yönlerini daha güçlü olarak algıladıkları ileri sürülebilir. Benzer bulgular Tablo 6 ve Tablo 7'de de ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle; Fen Bilgisi, İngilizce ve Matematik derslerinin sınıf içi aktiviteyi ve üst düzey bilişsel işlemleri daha fazla gerektirmesi; bunu sonucunda da öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarının daha somut olarak gözlenmesi ileri sürülebilir.

Tablo 10: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DUYSOS	1,00	33	4,2606	,3889	-1,501	78	,138
	2,00	47	4,4894	,8117	-1,677	70,206	,098
SEZSOS	1,00	33	3,7152	,3906	-3,622	78	,001
	2,00	47	4,3106	,8845	-4,083	67,607	,000

T testi sonuçlarına göre; başarılı ve başarısız öğrencilerin sezgisel kişilik özellikleri ile ilgili Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Yine, T testi sonuçlarına göre başarılı ve başarısız öğrencilerin duyumsama kişilik özellikleri ile ilgili Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin duyumsama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,26; sezgisel boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,72 'dir. Yine Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin duyumsama boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,49; sezgisel boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 4,31 'dir.

Tablo 11: Türkçe Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DUYTURK	1,00	33	4,1030	,5570	-,768	78	,445
	2,00	47	4,2043	,5964	-,777	71,854	,440
SEZTURK	1,00	33	4,2667	,5331	2,297	78	,024
	2,00	47	3,9574	,6310	2,366	75,261	,021

T testi sonuçlarına göre; başarılı ve başarısız öğrencilerin sezgisel kişilik özellikleri ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Yine, T testi sonuçlarına göre başarılı ve başarısız öğrencilerin duyumsama kişilik özellikleri ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin duyumsama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,10; sezgisel boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 4,27 'dir. Yine Türkçe öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin duyumsama boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,20; sezgisel boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,96 'dir.

Türkçe öğretmenlerinin başarılı ve başarısız öğrencilerin duyumsama ve sezgisel kişilik boyutları ile ilgili verdikleri değerler Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin verdikleri değerlerle paralellik göstermektedir. Bu paralellik Tablo 9 ve Tablo 10'da verilmektedir. Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerini sadece ders etkinliği yönünden gözledikleri ileri sürülebilir.

Tablo 12: Fen Bilgisi Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DUSUNFEN	1,00	33	4,4303	,6085	4,812	78	,000
	2,00	47	3,7872	,5739	4,763	66,429	,000
HISFEN	1,00	33	3,7455	,9358	-1,951	78	,055
	2,00	47	4,0638	,5160	-1,774	45,674	,083

T testi sonuçlarına göre başarılı ve başarısız öğrencilerin düşünme kişilik özellikleri ile ilgili Fen Bilgisi öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde

anamlı farklılık vardır. Yine, T testi sonuçlarına göre başarılı ve başarısız öğrencilerin hissetme kişilik özellikleri ile ilgili Fen Bilgisi öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin düşünme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,43; hissetme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,74 'dür. Yine Fen Bilgisi öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin düşünme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,79; hissetme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 4,06 'dır.

Bu bulgulara göre Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirmede, bilişsel aktivitelerinin yanı sıra deneysel çalışmalarda davranışlarını da göz önünde bulundurdıkları ve daha objektif bir sonuca ulaştıkları ileri sürülebilir.

Tablo 13: İngilizce Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DUSUNING	1,00	33	4,4606	,6235	7,381	78	,000
	2,00	47	3,4723	,5648	7,253	64,585	,000
HISING	1,00	33	3,2788	,8092	-4,001	78	,000
	2,00	47	3,9149	,6125	-3,813	56,558	,000

T testi sonuçlarına göre; başarılı ve başarısız öğrencilerin düşünme ve hissetme kişilik özellikleri ile ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin düşünme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,46; hissetme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,28 'dir. Yine İngilizce öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin düşünme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,47; hissetme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,91 'dir.

Tablo 14: Matematik Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DUSUNMAT	1,00	33	4,4848	,4501	3,032	78	,003
	2,00	47	4,1234	,5711	3,161	76,890	,002
HISMAT	1,00	33	4,8303	,7091	3,546	78	,001
	2,00	47	4,2298	,7701	3,598	72,403	,001

T testi sonuçlarına göre; başarılı ve başarısız öğrencilerin düşünme ve hissetme kişilik özellikleri ile ilgili Matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin düşünme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,49; hissetme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 4,83 'dür. Yine Matematik öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin düşünme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,12; hissetme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 4,22 'dir.

Bu bulgulara göre matematik öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirmede bilişsel aktivitelerini ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurduğu ve daha objektif bir sonuca ulaştıkları ileri sürülebilir.

Tablo 15: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DUSUNSOS	1,00	33	4,0727	,4208	-2,628	78	,010
	2,00	47	4,5021	,8687	-2,934	70,555	,005
HISSOS	1,00	33	4,5212	,4151	-1,041	78	,301
	2,00	47	4,7021	,9342	-1,173	67,803	,245

T testi sonuçlarına göre; başarılı ve başarısız öğrencilerin düşünme kişilik özellikleri ile ilgili Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Yine, T testi sonuçlarına göre başarılı ve başarısız öğrencilerin hissetme kişilik özellikleri ile ilgili Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin düşünme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,07; hissetme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 4,52 'dir. Yine Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin düşünme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,50; hissetme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 4,70 'dir.

Bu bulgulara göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin sadece akademik yönleri ile ilgilendikleri ve bireysel farklılıklara dikkat etmedikleri ileri sürülebilir.

Tablo 16: Türkçe Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DUSUNTUR	1,00	33	4,1030	,4157	-,051	78	,960
	2,00	47	4,1106	,7855	-,056	73,259	,955
HISTURK	1,00	33	4,1939	,6680	-,768	78	,445
	2,00	47	4,3234	,7897	-,791	75,224	,431

T testi sonuçlarına göre başarılı ve başarısız öğrencilerin düşünme ve hissetme kişilik özellikleri ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin düşünme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,10; hissetme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 4,19 'dur. Yine Türkçe öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin düşünme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,11; hissetme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 4,32 'dir.

Bu bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin, öğrencileri tanıma konusunda yeterince objektif olmadıkları ileri sürülebilir.

Tablo 17: Fen Bilgisi Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
YARFEN	1,00	33	4,3939	,5820	3,651	78	,000
	2,00	47	3,8851	,6348	3,707	72,569	,000
ALGFEN	1,00	33	3,5697	,5876	-,329	78	,743
	2,00	47	3,6085	,4662	-,316	58,573	,753

T testi sonuçlarına göre; Fen Bilgisi öğretmenlerinin başarılı öğrencilere, yargılama ve algılama kişilik boyutları hakkında verdikleri değerlere bakıldığında, 0,001 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin yargılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,39; algılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,57 'dir. Yine Fen Bilgisi öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin yargılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,89; algılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,61 'dir.

Önceki verilerde dikkate alındığında başarılı öğrencilerin en belirgin ve kendini hissettiren kişilik boyutunun yargılama kişilik boyutu olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 18: İngilizce Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
YARING	1,00	33	4,5212	,7999	6,252	78	,000
	2,00	47	3,4043	,7774	6,220	67,779	,000
ALGING	1,00	33	3,0121	,6402	-7,828	78	,000
	2,00	47	3,9830	,4697	-7,422	55,264	,000

T testi sonuçlarına göre; yargılama ve algılama kişilik boyutlarında, hem başarılı hem de başarısız öğrencilere İngilizce öğretmenlerinin verdikleri değerler arasında 0,001 düzeyinde anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin yargılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,52; algılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,01 'dir. Yine İngilizce

öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin yargılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,40; algılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,98 'dir.

İngilizce öğretmenleri başarısız öğrencileri algılama boyutunda değerlendirirken, başarılı öğrencileri de yargılama boyutunda değerlendirmişlerdir. Yargılama boyutunun başarılı öğrencilerde daha etkin bir şekilde kendini hissettirmesi diğer öğretmenlerinde görüşleri ile paralellik göstermiştir.

Tablo 19: Matematik Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
YARMAT	1,00	33	4,9758	,5262	3,589	78	,001
	2,00	47	4,3617	,8774	3,902	76,386	,000
ALGMAT	1,00	33	3,6061	,5884	-1,555	78	,124
	2,00	47	3,8298	,6633	-1,588	73,741	,117

T testi sonuçlarına göre; başarılı ve başarısız öğrencilerin yargılama kişilik özellikleri ile ilgili Matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Yine, T testi sonuçlarına göre; başarılı ve başarısız öğrencilerin algılama kişilik özellikleri ile ilgili Matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin yargılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,98; algılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,61 'dir. Yine Türkçe öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin yargılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,36; algılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,83 'dür.

Yapılan işleri planlama, sonuçları açık ve net olarak görme vb. özellikler yargılama kişilik boyutunun en bariz özellikleri arasındadır. Matematik işlemlerinde bu kişilik özelliğini ortaya çıkaracak işlem, mantık yürütme, tahminleri doğrulama gibi olayların sıkça yaşanması bu özelliğin ortaya çıkmasını ve kendini hissettirmesini artırıcı etkenler olabilir.

Tablo 20: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
YARSOS	1,00	33	4,3515	,5478	-,853	78	,396
	2,00	47	4,5149	,9980	-,939	74,284	,351
ALGSOS	1,00	33	3,5333	,4916	-4,982	78	,000
	2,00	47	4,3191	,8061	-5,403	76,702	,000

T testi sonuçlarına göre; başarılı ve başarısız öğrencilerin algılama kişilik özellikleri ile ilgili Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Yine, T testi sonuçlarına göre; başarılı ve başarısız öğrencilerin yargılama kişilik özellikleri ile ilgili Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin yargılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,35; algılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,53 'dür. Yine Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin yargılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,51; algılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 4,32 'dir.

Tablo 21: Türkçe Öğretmenlerine Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
YARTURK	1,00	33	4,2364	,6294	-,441	78	,660
	2,00	47	4,3234	1,0022	-,476	77,184	,635
ALGTURK	1,00	33	3,5152	,4556	1,070	78	,288
	2,00	47	3,3702	,6776	1,144	77,889	,256

T testi sonuçlarına göre; başarılı ve başarısız öğrencilerin yargılama ve algılama kişilik özellikleri ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre başarılı öğrencilerin yargılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 4,24; algılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,51 'dir. Yine Türkçe öğretmenlerine göre başarısız öğrencilerin yargılama boyutundan aldıkları

puanların aritmetik ortalaması 4,32; algılama boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 3,37 'dir.

Bu bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerini, yargılama ve algılama kişilik boyutlarında yeterince tanıyamadıkları ileri sürülebilir.

VI. İLKÖĞRETİM 2. KADEMESİNDEKİ BAŞARILI VE BAŞARISIZ ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ VELİ GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Tablo 22: Velilere Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Dışadönük ve İçedönük Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	T	Serbestlik Derecesi	P
DISVELİ	1,00	33	4,3636	,5159	-1,349	78	,181
	2,00	47	4,5489	,6600	-1,407	77,036	,163
İCVELİ	1,00	33	3,3758	,7137	-2,633	78	,010
	2,00	47	3,8085	,7306	-2,644	70,039	,010

T testi sonuçlarına göre; başarılı ve başarısız öğrencilerin dışadönük kişilik özellikleri ile ilgili veli görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yine, T testi sonuçlarına göre; başarılı ve başarısız öğrencilerin içedönük kişilik özellikleri ile ilgili velilerin görüşleri arasında 0.01 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Başarılı öğrencilerin dışadönük kişilik boyutu ile ilgili veli görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,36; içedönük boyutu ile ilgili görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3,38 'dir. Başarısız öğrencilerin dışadönük kişilik boyutu ile ilgili veli görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,55; içedönük boyutu ile ilgili görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3,81 'dir.

Bu bulgulara göre hem başarılı öğrencilerin hem de başarısız öğrencilerin velileri çocuklarını daha dışadönük olarak algıladıkları ileri sürülebilir.

Bulgulardan hareketle velilerin çocuklarını ev ortamında gözlediklerinden, başarılı ve başarısız olmasına bakmaksızın daha dışadönük olarak algıladıkları düşünülebilir. Bunun da çocukların; ev ortamında diğer ortamlara göre daha

rahat hareket etmeleri ve kendilerini daha güven içerisinde hissetmelerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Tablo 23: Velilere Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Duyumsama ve Sezgisel Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DUYVELİ	1,00	33	4,6909	,4503	,683	78	,496
	2,00	47	4,6170	,4931	,695	72,718	,490
SEZVELİ	1,00	33	4,4848	,5591	2,378	78	,020
	2,00	47	4,1787	,5722	2,388	70,025	,020

Başarılı öğrencilerin duyumsama kişilik boyutu ile ilgili veli görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,69; sezgisel boyutu ile ilgili görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 4,48 'dir. Başarısız öğrencilerin duyumsama kişilik boyutu ile ilgili veli görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,62; sezgisel kişilik boyutu ile ilgili görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 4,18 'dir.

Bu bulgulara göre veliler çocuklarını ağırlıklı olarak duyumsama boyutunda değerlendirmişlerdir. Ancak bu değerlendirmede anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Diğer taraftan veliler çocuklarını sezgisel kişilik boyutunda değerlendirmiş ve alınan sonuçlara bakıldığında 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Duyumsama boyutunda aritmetik ortalamaların yüksek çıkmasının ve anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamasının nedeni olarak, velilerin çocuklarını bu kişilik boyutunda görmek istemeleri ve bu isteklerini ölçme aracına yansıtırken hissi davranmış olabilecekleri ileri sürülebilir.

Tablo 24: Velilere Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Düşünme ve Hissetme Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	P
DUSUNVEL	1,00	33	4,8061	,4315	1,870	78	,065
	2,00	47	4,6128	,4707	1,899	72,569	,061
HISVELİ	1,00	33	3,6545	1,0384	-5,219	78	,000
	2,00	47	4,6766	,7145	-4,898	52,758	,000

Başarılı öğrencilerin düşünme kişilik boyutu ile ilgili veli görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,81; hissetme kişilik boyutu ile ilgili görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3,65 'dir. Başarısız öğrencilerin düşünme kişilik boyutu ile ilgili

veli görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,61; hissetme kişilik boyutu ile ilgili görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 4,68 'dir.

Bu bulgulara göre velilerin çocuklarını düşünme kişilik boyutunda değerlendirmede objektif olmadıkları ileri sürülebilir. Aynı şekilde, aritmetik ortalamalara bakıldığında başarısız öğrencilerin velileri her iki kişilik boyutunda da birbirlerine yakın değerler vermişleridir. Genel olarak bireylerde bu kişilik boyutlarından birisinin daha kuvvetli çıkması beklenir. Buradan hareketle başarılı öğrencilerin velilerinin çocuklarını, başarısız öğrencilerin velilerinden daha iyi tanıdıkları ileri sürülebilir. Daha farklı bir tabirle, öğrencinin başarısında ve kişiliğinin oluşmasında velilerin çocuklarına karşı davranışlarının ve ilgilerinin etkisi daha iyi anlaşılabilir. Buradan hareketle başarının rastlantısal olmadığı, aile, okul ve öğrenci üçgeninde kendini gösterdiği ileri sürülebilir.

Tablo 25: Velilere Göre Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Yargılama ve Algılama Kişilik Özelliklerinin İstatistikleri

	OKUL	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	T	Serbestlik Derecesi	P
YARVELİ	1,00	33	4,6848	,6801	-1,835	78	,070
	2,00	47	4,9574	,6351	-1,813	65,975	,074
ALGVELİ	1,00	33	3,2485	,5767	-1,704	78	,092
	2,00	47	3,5489	,8890	-1,832	77,595	,071

Başarılı öğrencilerin yargılama kişilik boyutu ile ilgili veli görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,68; algılama kişilik boyutu ile ilgili görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3,25 'dir. Başarısız öğrencilerin yargılama kişilik boyutu ile ilgili veli görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,96; algılama kişilik boyutu ile ilgili görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3,55 'dir.

Bu bulgulara göre hem başarılı hem de başarısız öğrencilerin velileri çocukları yargılama yönünde algılamış olmasına rağmen, T testi sonuçlarına göre anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Bununda velilerin çocuklarını sürekli okul ortamından farklı yerlerde gözledikleri ve akademik performanslarını öğretmenleri kadar izleyemedikleri ileri sürülebilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak önerilere yer verilmiştir.

I. SONUÇ

İlköğretim 2. kademesindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Başarılı öğrencilerin kişilik boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, öğretmenler öğrencilerini dışadönük, duyumsama, düşünme ve yargılama boyutunda algılamışlardır.

Başarılı öğrencilerin kişilik boyutlarına ilişkin velilerin görüşlerine bakıldığında, veliler çocuklarını dışadönük, duyumsama, düşünme ve yargılama boyutunda algılamışlardır.

Başarılı öğrenciler, öğretmenleri ve velileri tarafından aynı kişilik boyutlarında değerlendirilmiştir. Öğretmenler ve veliler arasında, düşünme-hissetme, duyumsama-sezgisel kişilik boyutlarında değerlendirme aşamasında kararsız kalanların oranı, dışadönük-içedönük ve yargılama-algılama kişilik boyutlarına göre daha fazladır.

Başarısız öğrenciler, öğretmenleri ve velileri tarafından dışadönük, duyumsama, düşünme ve yargılama kişilik boyutlarında algılamışlardır. Ancak, değerlendirmelerde başarısız öğrencilerin velileri öğretmenlere göre daha fazla kararsız kalmışlardır.

İlköğretim 2. kademesindeki başarılı öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin karşılaştırıldığında öğretmenlerin daha objektif oldukları görülmüştür. Velilerin duygusal ve subjektif davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Başarısız öğrencilerin öğretmenleri ve velilerinin sonuçları karşılaştırıldığında duyumsama-sezgisel kişilik boyutunda farklılıklar çıkmıştır.

Fen Bilgisi, İngilizce ve Matematik öğretmenleri, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerine göre daha tutarlı bir tavır ortaya koymuşlardır. Sonuçlarda kararsız kalma oranı da bu iki branştaki öğretmenlerde daha fazladır.

Başarılı ve başarısız öğrenci velilerinin görüşleri karşılaştırıldığında sadece dışadönük-içedönük, düşünme-hissetme, yargılama-algılama kişilik boyutlarında ortak noktalara rastlanmıştır. Ancak genel olarak sonuçlara bakıldığında, veliler çocuklarını dışadönük, duyumsama, düşünme ve yargılama kişilik boyutlarında değerlendirmişlerdir. Başarılı öğrencilerin velileri başarısız öğrencilerin velilerine göre daha tutarlı değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

II. ÖNERİLER

- Ailelere yönelik, çocukların kişilik gelişim özellikleri ile ilgili olarak rehberlik uygulamalarının başlatılması önerilebilir.
- Branş öğretmenlerini yetiştirilirken alan bilgisinin yanı sıra öğrenci tanıma teknikleri ile ilgili daha fazla bilgi verilmesi önerilebilir.
- Eğitim Fakültelerinde ve hizmet içi eğitim kurslarında öğretmenlerin öğrenciyi daha iyi tanımasına yönelik dersler konulması düşünülebilir.
- Bu konuda daha sonra araştırma yapacaklar için farklı değişkenler dikkate alınarak ve öğretmenlerin kişilik özelliklerinin de belirlenerek bir araştırma yapılması önerilebilir.
- Bu araştırmada sadece Anadolu Lisesi sınavı ve öğretmenlerin vermiş olduğu notlar dikkate alındı. Bundan sonraki araştırmalarda başka başarı testlerinin uygulanması önerilebilir.

EKLER

EK 1

ANKET FORMU

Sayın Eğitimci;

Bu araştırma, bilimsel bir çalışma olup, ilköğretim II. kademesindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özelliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Elde edilen veriler, bilimsel çalışmalar dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Bu nedenle, cevaplarınızı samimi ve dürüstçe vermeniz bu bilimsel çalışmanın güvenilirlik ve geçerliliğini artıracaktır.

Ekte verilen anketteki kişilik özellikleri ile ilgili cümleleri dikkatle okumanız ve size en uygun gelen katılma derecenizi, ilgili yere işaretlemeniz beklenmektedir.

LÜTFEN HİÇBİR MADDEYİ BOŞ BIRAKMAYINIZ. Olabildiğince size en uygun cevabı işaretleyiniz.

Anket sorularından önce araştırmanın değişkenleri ile ilgili kimlik bilgileri yer almaktadır. Sizinle ilgili olanları işaretleyiniz.

Bilimsel bir araştırmaya katkıda bulunmak için değerli zamanınızı ayırdığınız için **TEŞEKKÜR EDERİM.**

H. Kağan KESKİN

A.K.Ü.

Sosyal Bil. Enstitüsü

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Lütfen Branşınızı İşaretleyiniz.

() Fen Bilgisi () İngilizce () Matematik () Sosyal Bilgiler () Türkçe

Aşağıda yazılı olan kişilik özellikleri ile ilgili cümlelerde adı belirtilen öğrencinin özelliklerine en uygun olanına ilişkin katılma derecenizi ilgili boşluğa X koyarak işaretleyiniz.	Katılma Dereceniz.				
	Tamamıyla Katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Hiç Katılmıyorum.
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ					
1. Yaptığı bir iş yada düşündüğü bir konu ile ilgili arkadaşlarının ve büyüklerinin düşüncelerini öğrenmek ister.	()	()	()	()	()
2. Herhangi bir olayın o andaki durumundan ziyade sonuçları ile ilgili fikir yürütmekten ve ihtimaller ileri sürmekten hoşlanır.	()	()	()	()	()
3. Okulda veya sınıfta, arkadaşları arasındaki kavga ve küskünlükler onu rahatsız eder, üzer.	()	()	()	()	()
4. Arkadaşlarının kendisi gibi planlı ve düzenli olmasını ister, onları yönlendirir.	()	()	()	()	()
5. Bir şeyler yapmaktan, aktif olmaktan hoşlanır.	()	()	()	()	()
6. Genelde alçak sesle, sakin ve yavaş konuşur.	()	()	()	()	()
7. Evde veya okulda sadece kendisine değil, başkasına yapılan haksızlığa da tahammül edemez, hemen itiraz eder.	()	()	()	()	()
8. Günlük yapacağı işlerde belirli hedefler koymak ve kesin kararlar vermekten kaçınır.	()	()	()	()	()
9. Boş zamanlarında yalnız kalmayı istemez ve arkadaşları ile olmayı tercih eder.	()	()	()	()	()
10. Günlük hayatında hep aynı şeyleri yaşamaktan ziyade değişim ve çeşitliliğin olmasından hoşlanır.	()	()	()	()	()
11. Yaptığı işlerde çevresindeki insanların memnuniyeti onun için ilk plandadır.	()	()	()	()	()
12. Planlarını bozacak ani değişikliklerden hoşlanmaz, yapılacak değişikliği önceden bilmek ister.	()	()	()	()	()
13. Pratik ve gündelik işleri genellikle çabuk kavrar.	()	()	()	()	()
14. Arkadaşları ile çalışmak yerine, kendi başına çalışmayı tercih eder.	()	()	()	()	()
15. Yeni karşılaştığı bir durum ya da konunun ayrıntıları ile ilgili sorular sorar.	()	()	()	()	()
16. Sınava hazırlanmak için önünde daha çok zamanı olduğunu düşünür ve aceleci davranmaz.	()	()	()	()	()
17. Öğretmeni "Bana kim yardımcı olabilir?" diye sorduğunda hemen atılır, verilen görevi nasıl yapacağı üzerinde daha sonra düşünür.	()	()	()	()	()
18. Yeni gördüğü bir mekanın ayrıntılarına dikkat etmez ve ikinci gidişinde aynı adresi bulmakta zorlanır.	()	()	()	()	()

	Katılma Dereceniz.				
	Tamamıyla Katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
19. Sevinçlerini, üzüntülerini ve kızgınlıklarını saklayamaz, hemen belli eder.	()	()	()	()	()
20. Kararsızlık ve belirsizlik onu rahatsız eder.	()	()	()	()	()
21. Sorunlarını akılcı yollarla çözmeye çalışır hissi davranmaz.	()	()	()	()	()
22. Fazlaca arkadaşına ihtiyaç duymaz, sadece bir veya iki arkadaşı vardır.	()	()	()	()	()
23. Arkadaşları arasındaki bir tartışmada her iki tarafı da dinledikten sonra kimin haklı, kimin haksız olduğuna akılcı bir şekilde karar verir.	()	()	()	()	()
24. Yapacağı işi, ödevi oyun oynamak ve dinlenmek için erteleyebilir.	()	()	()	()	()
25. Tek bir alana değil (müzik, hayvanlar, otomobiller vs.) değişik ilgi alanlarına yönelir.	()	()	()	()	()
26. Bir ödevi veya işi yapmadan önce enine boyuna düşünür.	()	()	()	()	()
27. Bildiği bir takım gerçekleri karşısındaki üzmek, incitmek için söylemeyebilir.	()	()	()	()	()
28. Okula ve söz verdiği buluşmalarına zamanında gider.	()	()	()	()	()
29. Sonucu açık ve net olmayan işler veya sorunlar (sonucunu tahmin edemediği sınavlar gibi.) onu huzursuz eder.	()	()	()	()	()
30. Değişik ilgi alanları ile uğraşmak yerine, belli bir konu ile uğraşmak ve onun üzerinde düşünmek daha çok ilgisini çeker.	()	()	()	()	()
31. Duygularını belli etmek istemez ve dışarıdan bakılınca neler hissettiğini anlamak zordur.	()	()	()	()	()
32. Arkadaşları ile arasında çıkan tartışmaları, sorunları hemen çözmek yerine, çözümü zamana bırakmayı tercih eder.	()	()	()	()	()
33. Kendisini fark ettirecek şekilde biraz yüksek sesle ve beden hareketlerini de katarak konuşur.	()	()	()	()	()
34. Sırasının üstündeki veya çantasındaki eşyaları dışarıdan dağınık görünse de çocuğun kendine göre bir düzeni vardır.	()	()	()	()	()
35. Sınıf ortamında kendi isteklerini ortaya koymaktan ziyade, arkadaşlarının isteklerine anlayış gösterir, onlarla uyumlu olmaya çalışır.	()	()	()	()	()
36. Genellikle belli bir zaman zarfında yapması gereken işi zamanında bitirir.	()	()	()	()	()

	Katılma Dereceniz.				
	Tamamıyla Katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
37. Okulda veya sınıfta eşya düzeni ile ilgili yapılan bir değişikliği hemen fark eder.	()	()	()	()	()
38. Çalışma grupları ya da sosyal etkinliklerde pek konuşmayı istemez ve sessiz kalmayı tercih eder.	()	()	()	()	()
39. Yaşından beklenenin üstünde, olumlu davranışlar gösterir.	()	()	()	()	()
40. Değişik konularda yeni bilgilere ulaşmaktan zevk alır.	()	()	()	()	()
41. Kendisi ile ilgili konuları, düşündüklerini, hissettiklerini sınıf ortamında rahatlıkla ve sıkılmadan anlatır.	()	()	()	()	()
42. Gördüğü, yaşadığı ve okuduğu bir konu ya da olayı hayal gücünü de katarak anlatır.	()	()	()	()	()
43. Genelde çevresindeki insanların olumlu ve olumsuz duygularını çabucak hisseder.	()	()	()	()	()
44. Yaptığı işi, ödevini bitirmek için gerekirse ihtiyaçlarını (yemek yeme, teneffüse çıkma vb.) bile göz ardı edebilir.	()	()	()	()	()
45. İçinde yaşadığı "şu an"a önem verir. Yaptığı işin veya yaşadığı olayların gelecekteki ihtimali sonuçlarına önem vermez.	()	()	()	()	()
46. Kendisi ile ilgili konularda konuşmak istemez.	()	()	()	()	()
47. Kurallara uyması için önce, kuralın neden konulduğu ile ilgili kendisine açıklama yapmamız gerekir.	()	()	()	()	()
48. Bir işi, ödevi önceden konulmuş belirli kurallara göre değil, kendi istediği gibi yapmayı tercih eder.	()	()	()	()	()

EK 2

ANKET FORMU

Sayın Veli;

Bu araştırma, bilimsel bir çalışma olup, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin kişilik özelliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Elde edilen veriler bilimsel çalışmalar dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Sizin ve çocuğunuzun adı ne araştırma raporunda ne de başka bir yerde belirtilmeyecektir. Bu nedenle, cevaplarınızı samimi ve dürüstçe vermeniz bu bilimsel çalışmanın güvenilirlik ve geçerliliğini artıracaktır.

Ekte verilen anketteki kişilik özellikleri ile ilgili cümleleri dikkatle okumanız ve size en uygun gelen katılma derecenizi, ilgili yere işaretlemeniz beklenmektedir.

LÜTFEN HİÇBİR MADDEYİ BOŞ BIRAKMAYINIZ. Olabildiğince size en uygun cevabı işaretleyiniz.

Anket sorularından önce araştırmanın değişkenleri ile ilgili kimlik bilgileri yer almaktadır. Sizinle ilgili olanları işaretleyiniz.

Bilimsel bir araştırmaya katkıda bulunmak için değerli zamanınızı ayırdığınız için **TEŞEKKÜR** EDERİM.

H. Kağan KESKİN

A.K.Ü.

Sosyal Bil. Enstitüsü

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Aşağıda yazılı olan kişilik özellikleri ile ilgili cümlelerde çocuğunuzun özelliklerine en uygun olanına ilişkin katılma derecenizi ilgili boşluğa X koyarak işaretleyiniz.	Katılma Dereceniz.				
	Tamamıyla Katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Hiç Katılmıyorum.
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ					
1. Yaptığı bir iş yada düşündüğü bir konu ile ilgili arkadaşlarının ve büyüklerinin düşüncelerini öğrenmek ister.	()	()	()	()	()
2. Herhangi bir olayın o andaki durumundan ziyade sonuçları ile ilgili fikir yürütmekten ve ihtimaller ileri sürmekten hoşlanır.	()	()	()	()	()
3. Evdeki veya sınıftaki kavga ve küskünlükler onu rahatsız eder, üzer.	()	()	()	()	()
4. Çevresindeki insanların kendisi gibi planlı ve düzenli olmasını ister, onları yönlendirir.	()	()	()	()	()
5. Bir şeyler yapmaktan, aktif olmaktan hoşlanır.	()	()	()	()	()
6. Genelde alçak sesle, sakin ve yavaş konuşur.	()	()	()	()	()
7. Evde veya okulda, sadece kendisine değil, başkasına yapılan haksızlığa da tahammül edemez, hemen itiraz eder.	()	()	()	()	()
8. Günlük yapacağı işlerde belirli hedefler koymak ve kesin kararlar vermekten kaçınır.	()	()	()	()	()
9. Boş zamanlarında yalnız kalmayı istemez ve arkadaşları ile olmayı tercih eder.	()	()	()	()	()
10. Günlük hayatında hep aynı şeyleri yaşamaktan ziyade değişim ve çeşitliliğin olmasından hoşlanır.	()	()	()	()	()
11. Yaptığı işlerde çevresindeki insanların memnuniyeti onun için ilk plandadır.	()	()	()	()	()
12. Planlarını bozacak ani değişikliklerden hoşlanmaz, yapılacak değişikliği önceden bilmek ister.	()	()	()	()	()
13. Pratik ve gündelik işleri genellikle çabuk kavrar.	()	()	()	()	()
14. Kendi kendine çalışır ve fırsat buldukça yalnız kalmaktan hoşlanır.	()	()	()	()	()
15. Yeni karşılaştığı bir durum ya da konunun ayrıntıları ile ilgili sorular sorar.	()	()	()	()	()
16. Sınava hazırlanmak için önünde daha çok zamanı olduğunu düşünür ve aceleci davranmaz.	()	()	()	()	()
17. Evde kendisine bir görev verildiğinde hemen harekete geçip uygulamaya başlar, daha sonra, "o an"a kadar yaptıkları ve yapacakları üzerinde düşünür.	()	()	()	()	()
18. Yeni gördüğü bir mekanın ayrıntılarına dikkat etmez ve ikinci gidişinde aynı adresi bulmakta zorlanır.	()	()	()	()	()

	Katılma Dereceniz.				
	Tamamıyla Katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Hiç Katılmıyorum
19. Sevinçlerini, üzüntülerini ve kızgınlıklarını saklayamaz, hemen belli eder.	()	()	()	()	()
20. Kararsızlık ve belirsizlik onu rahatsız eder.	()	()	()	()	()
21. Sorunlarını akılcı yollarla çözmeye çalışır hissi davranmaz.	()	()	()	()	()
22. Fazlaca arkadaşına ihtiyaç duymaz, sadece bir veya iki arkadaşı vardır.	()	()	()	()	()
23. Arkadaşları arasındaki bir tartışmada her iki tarafı da dinledikten sonra kimin haklı, kimin haksız olduğuna akılcı bir şekilde karar verir.	()	()	()	()	()
24. Yapacağı işi, ödevi oyun oynamak ve dinlenmek için erteleyebilir.	()	()	()	()	()
25. Tek bir alana değil (müzik, hayvanlar, otomobiller vs.) değişik ilgi alanlarına yönelir.	()	()	()	()	()
26. Bir ödevi veya işi yapmadan önce enine boyuna düşünür.	()	()	()	()	()
27. Bildiği bir takım gerçekleri karşısındakini üzmemek, incitmek için söyleyebilir.	()	()	()	()	()
28. Okula ve söz verdiği buluşmalarına zamanında gider.	()	()	()	()	()
29. Sonucu açık ve net olmayan işler veya sorunlar (sonucunu tahmin edemediği sınavlar gibi.) onu huzursuz eder.	()	()	()	()	()
30. Değişik ilgi alanları ile uğraşmak yerine, belli bir konu ile uğraşmak ve onun üzerinde düşünmek daha çok ilgisini çeker.	()	()	()	()	()
31. Duygularını belli etmek istemez ve dışarıdan bakılınca neler hissettiğini anlamak zordur.	()	()	()	()	()
32. Arkadaşları ile arasında çıkan tartışmaları, sorunları hemen çözmek yerine, çözümünü zamana bırakmayı tercih eder.	()	()	()	()	()
33. Kendisini fark ettirecek şekilde biraz yüksek sesle ve beden hareketlerini de katarak konuşur.	()	()	()	()	()
34. Kendine ait eşyalar (kıyafetleri, kitapları vs.) dağınık görünse de çocuğun kendine göre bir düzeni vardır.	()	()	()	()	()
35. Evde kendi isteklerini ortaya koymaktan ziyade, diğer aile üyelerinin isteklerine anlayış gösterir, onlarla uyumlu olmaya çalışır.	()	()	()	()	()

	Katılma Dereceniz.				
	Tamamıyla Katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
36. Genellikle belli bir zaman zarfında yapması gereken işi zamanında bitirir.	()	()	()	()	()
37. Evinde veya sınıfta eşya düzeni ile ilgili yapılan bir değişikliği hemen fark eder.	()	()	()	()	()
38. Aileler arası ziyaretlerde veya başka kalabalık gruplarda konuşmak istemez, sessiz kalmayı tercih eder.	()	()	()	()	()
39. Yaşından beklenilenin üstünde, olumlu davranışlar gösterir.	()	()	()	()	()
40. Değişik konularda yeni bilgilere ulaşmaktan zevk alır.	()	()	()	()	()
41. Kendisi ile ilgili konuları, düşündüklerini, hissettiklerini o an yanında olanlara rahatlıkla ve sıkılmadan anlatır.	()	()	()	()	()
42. Gördüğü, yaşadığı ve okuduğu bir konu ya da olayı hayal gücünü de katarak anlatır.	()	()	()	()	()
43. Genelde çevresindeki insanların olumlu ve olumsuz duygularını çabucak hisseder.	()	()	()	()	()
44. Yaptığı işi, ödevini bitirmek için gerekirse ihtiyaçlarını (yemek yeme, teneffüse çıkma vb.) bile göz ardı edebilir.	()	()	()	()	()
45. İçinde yaşadığı "şu an"a önem verir. Yaptığı işin veya yaşadığı olayların gelecekteki ihtimali sonuçlarına önem vermez.	()	()	()	()	()
46. Kendisi ile ilgili konularda konuşmak istemez.	()	()	()	()	()
47. Kurallara uyması için önce, kuralın neden konulduğu ile ilgili kendisine açıklama yapmamız gerekir.	()	()	()	()	()
48. Bir işi, ödevi önceden konulmuş belirli kurallara göre değil, kendi istediği gibi yapmayı tercih eder.	()	()	()	()	()



T.C.
AFYON VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

77

SAYI : B.08.4.MEM.4.03.00.05/ 8266
KONU : Anket.

16 NISAN 1999

EK 3

VALİLİK MAKAMINA
AFYON

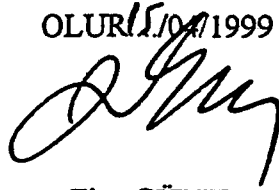
İlimiz Karahisar İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı H.Kağan KESKİN'in AKÜ SOS.BİL .ENS'de yüksek lisans yapmakta olduğundan, Anadolu Liseleri.Fatih ve Yunusemre İlköğretim Okulunda anket yapmak isteği ile ilgili okul müdürlüğünün yazısı, ilgili öğretmenin dilekçesi, öğrenci belgesi ve anket formu ekte sunulmuştur.

İlimiz Karahisar İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı H.Kağan KESKİN'nin, Anadolu Liseleri, Fatih ve Yunusemre İlköğretim Okulunda anket yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

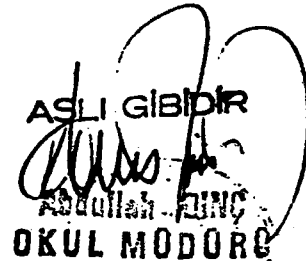
Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Hüseyin ÖZDİNG
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLURU 15/04/1999



Ziya GÜLER
Vali Adına
Vali Yardımcısı


ASLI GIBİDİR
Abdullah ZİNG
OKUL MÜDÜRÜ

KAYNAKLAR

- ARSEVEN, Ali, "Çocukta Benlik Gelişimine Ailenin Etkisi ve Çocuğun Okuldaki Başarısı" *Eğitim ve Bilim*, C.X, S.60, :11-17
- ATAÇ, Füsün, *İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim*, Beta Yayınevi, İstanbul, 1991
- ATKINSON, Richard, ATKINSON, Rita , HILGARD, Ernest, *Psikolojiye Giriş*, İngilizceden Çevirenler: Kemal ATAKAY, Mustafa ATAKAY, Aysun YAVUZ, Söğüt Yayınevi, İstanbul, 1995
- BALTAŞ, Acar, *Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı*, 3. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1997
- BARAN, Gülen, "Çocuğun Okul Başarısını Etkileyen Faktörler" *Yaşadıkça Eğitim*, 38: 13-15, 1995
- BAŞARAN, İbrahim Ethem, *Eğitim Psikolojisi, (Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri)*, Ankara, 1994
- BAŞARIR, Deniz, "Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde, Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişki" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, S.B.E, 1990
- BIEHLER, Robert, F, SNOWMAN, Jack, *Psychology Applied To Teaching*, Seventh Edition, Houghton Mifflin Company, 1993
- BİLGİN, Asude, "Anne-Babaların Çocukların, Yetenek, İlgi ve Değerlerini Algılamaları" *Eğitim ve Bilim* , 104: 31-40, 1997
- BOZKURT, Erdoğan, "Toplumsal İletişim Sürecinin Psikolojik Açidan İncelenmesi" *Yaşadıkça Eğitim*, 58 : 7-9, 1998
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş, "Okula Uyumsuzluk ve Başarısızlıkta Ailenin Rolü" *Eğitim ve Bilim*, 78:29-33, 1990
- CÜCELOĞLU, Doğan, *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1996

- DAVASLIGİL, Ümit, "Üstün Çocuklar" *Yaşadıkça Eğitim*, 13 :17-22, 1990
- _____, "Çocukları Sadece Okulda mı Başarılı Kılalım Yoksa Okul Sonrası Tüm yaşamlarında mı?", *Yaşadıkça Eğitim*, 45 :11-12, 1996
- ENÇ,M, *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*, Karatepe Yayınları, Ankara, 1990
- ERDEN, Münire ve Yasemin AKMAN, *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme- Öğretme)* 5. Basım, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 1997
- ERGÜN, Mustafa, *Eğitim Sosyolojisine Giriş*, Ocak Yayınları, Ankara, 1994
- G, L, "Öğrenci-öğretmen Savaşları" *Radikal İki Pazar*, 14 Mart 1999
- GÜNEŞ, Firdevs, *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara, 1997
- GÜNEYSU, Sibel ve Duyan MAĞDEN, "Ana-Babaların Çocuklarına Karşı Tutumlarını Etkileyen Etmenler" *Eğitim ve Bilim*, C.12, 65:45-53, 1987
- HEDGES, Patricia, *Kişiliğinizi Tanımanın Yolları*, İstanbul, 1997
- <http://wholechild.net/ei.htm>
- KEPÇEOĞLU, Muharrem, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara, 1995
- KÖKNEL, Özcan, *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1985
- KÖSE, Ruhi, "Effects Of Gender Differences Achievement Orientations on Academic Preference and Acquisition" *Eğitim ve Bilim*, C.22, 107:36-43, 1998
- Milli Eğitim Bakanlığı, *İlköğretim Okulu Programı*, Milli Eğitim Yayınevi, İstanbul, 1997
- ONUR, Bekir ve Diğerleri, *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, İmge Kitabevi, Ankara, 1993
- ÖZBACI, Nilüfer Ş. Tiryakioğlu , "Okul Başarısızlığı" *Yaşadıkça Eğitim*, S.47: 17, 1996
- ÖZBEN, Şüheda, "Başarısızlık Psikolojik Bir Zehir midir?" *Yaşadıkça Eğitim*, S.47:2-4, 1996

PULLUKÇU, Nuran, "Çocuğunuzu Tanıyor musunuz? Adım Adım Gelişim" *Yaşadıkça Eğitim*, (Childhood Education'dan çeviri) , C.32:16-20, 1994

Resmi Gazete. 15747; 27 Ekim 1976

SARAL, Şaduman, "Özel Trabzon Ata Koleji Öğrencilerinin Uyum Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, S.B.E, 1993

SELÇUK, Ziya, *Eğitim Psikolojisi*, 3. Baskı, Atlas Kitabevi, Konya, 1994

ÜLGEN, Gülten, "Başarı Beklentisi Önemli mi?" *Eğitim ve Bilim* , s:21-24, 1994

ÜLKÜER, Savaş Nurper "Başarma Motivasyonu ve Ebeveyn Tutumları" *Eğitim ve Bilim*, C.61,:41-44, 1989

YAVUZER, Haluk , *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1992

YÖRÜKOĞLU, Atalay, "Eğitimde Başarı" *Yaşadıkça Eğitim*, C.33 :8-9, 1994

WICKENS, Roy, Stewart, CLARKE, Bernstein, *Psychology*, Houghton Mifflin Company, Newyork, 1997