



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK BENLİK DÜZEYLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Necmettin YILMAZ

Yüksek Lisans Tezi

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul, 2009



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
AKADEMİK BENLİK DÜZEYLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Necmettin YILMAZ

Yüksek Lisans Tezi

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**Danışman
Doç. Dr. Halil EKŞİ**

İstanbul, 2009



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik
Bazlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Necmettin YILMAZ

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Halil EKŞİ

Üye

Yrd. Doç. Dr. Ahmet SİRİN

Üye

Dr. Mustafa OTRAR

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 08.10.2009

**YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI**

08 / 06 / 2009

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden

Necmettin YILMAZ'ın, 08 / 06 / 2009 tarihinde yapılan Yüksek Lisans

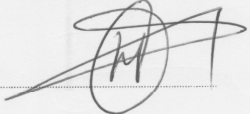
Tez/Savunması sonucunda jüri tarafından oyçokluğu / oybirliği ile

- Başarılı bulunmuştur.
 Başarısız bulunmuştur.
 Düzeltmeler için adaya ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: Doç. Dr. Halil EKŞİ

İmzası : 

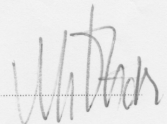
Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet SİRİN A. SİRİN

İmzası :

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Dr. Mustafa ÖZCAR

İmzası : 

İÇİNDEKİLER	V
ÇİZELGELER LİSTESİ	IX
SİMGELER LİSTESİ	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ	XIV
ÖNSÖZ	XV
ABSTRACT	XVI
ÖZET	XVII
I. BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1. Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
1.5. Sayıtlılar	4
1.6. Sınırlılıklar	4
1.7. Tanımlar.....	4
II. BÖLÜM	
2.1. KİŞİLİK TANIMI VE KAVRAMI	6
2.1.1. Kişiliğin oluşmasında etkili olan faktörler.....	8
2.1.1.1. Bedensel (fizyolojik-biyolojik) faktörler.....	8
2.1.1.2. Sosyo-kültürel faktörler.....	9
2.1.1.3. Aile faktörü	9
2.1.1.4 Sosyal sınıf ve sosyal yapı faktörü.....	9
2.1.1.5. Diğer faktörler	10
2.2.KİŞİLİK KURAMLARI	10
2.2.1.Psikoanalitik kuramlar.....	10
2.2.2.Sosyo-psikolojik kuramlar.....	10
2.2.3.Treyt (özellik) kuramı	12
2.3.BENLİK KAVRAMI VE TANIMI	12
2.3.1.Benlik imgesi.....	16

2.3.2.İdeal benlik.....	18
2.3.3.Benliğin yapısı.....	19
2.3.4. Benlik saygısı (Özsaygı).....	20
2.3.5.Benlik tasarımının öğeleri ve fonksiyonları.....	22
2.3.6.Ergenlik döneminde benlik.....	22
2.3.7.Ergenlik kuramları.....	24
2.3.7.1. G.Stanley Hall'ın özünü yineleme kuramı.....	24
2.3.7.2.Öğrenme kuramın ergenliğe yaklaşımı.....	25
2.3.7.3.Sulliva'ın kişilerarası kuramı.....	25
2.3.7.4.Erikson'un Psikososyal Kuramı.....	26
2.3.7.5.Kurt Lewin'in alan kuramı.....	26
2.4. AKADEMİK BENLİK KAVRAMI.....	26
2.5.REHBERLİK KAVRAMI VE ÖNEMİ.....	27
2.5.1.Rehberlik hizmetlerinin çeşitleri.....	28
2.5.2.Rehberlik hizmetlerinin amaçları.....	31
2.5.3.Çağdaş eğitimde rehberlik hizmetlerinin yeri.....	32
2.6.MESLEKİ REHBERLİK KAVRAMININ TANIMI VE ÖNEMİ.....	33
2.7.MESLEKİ YÖNLENDİRME SONUÇLARI.....	34
2.7.1.Öğrenci açısından.....	34
2.7.2. Aile açısında.....	36
2.7.3.Toplum ve devlet açısından.....	36
2.8. MESLEKİ YÖNLENDİRMEDE KULLANILAN METOTLAR.....	37
2.9. MESLEKİ GELİŞİM KURAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE YAKLAŞIMLAR	39
2.9.1.Ginzberg kuramı.....	39
2.9.2. Super'i Belik Kuramı.....	39
2.9.3.Holland kişilik kuramı.....	41
2.10 MESLEK SEÇİMİ VE MESLEKLERİ TANIMA.....	42
2.11. ÖĞRENCİLERİN MESLEK İLGİLERİNİ BELİRLEME.....	43
2.12. KİŞİYİ TANIMA ENVANTERLERİNİN ÖNEMİ, ÇEŞİTLERİ VE İŞLEVLERİ.....	43

2.13 BİREYİN KİŞİSEL NİTELİKLERİ İLE MESLEKLERİN GEREKTİRDİĞİ ÖZELLİKLER ARASINDA BAĞLANTI KURMAK VE KENDİNE UYGUN MESLEĞİ SEÇEBİLMESİ.....	44
2.14. KİŞİNİN MESLEK SEÇİMİNİ ETKİLEYENFAKTÖRLER.....	45

III. BÖLÜM

3.1. YÖNTEM.....	46
3.1.1. Araştırmanın Modeli	46
3.1.2. Evren	46
3.1.3. Örneklem.....	46
3.1.4. Veri Toplama Araçları	46
3.1.4.1. Kişisel bilgiler formu.....	47
3.1.4.2. Akademik Benlik Kavramı Ölçeği.....	47
3.1.5. Verilerin Toplanması	53
3.1.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	53

IV. BÖLÜM

4.1. BULGULAR VE YORUMLAR	54
4.1.1. Araştırmaya katılanlarla ilgili frekans ve yüzde tabloları.....	54
4.1.2. ABKÖ nin yetenek ve ilgiler alt bölümlerin cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi amacıyla t testi yapılmıştır.....	56
4.1.3. Öğrencilerin annelerin eğitim durumuna göre yetenek ve ilgilerinin farklılaşp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır.....	63
4.1.4. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre yetenek ve ilgilerinin farklılaşp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır.....	72
4.1.5. Öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna göre yetenek ve ilgilerinin farklılaşp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır.....	80

V. BÖLÜM

5.1. SONUÇLAR, TARTIŞMALAR VE ÖNERİLER	91
5.1.1. Sonuçlar ve Tartışmalar	91
5.1.2. Öneriler	94
KAYNAKÇA	95
EKLER	102
EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU	102
EK-2 AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ.....	103
ÖZGEÇMİŞ	112

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1: Cinsiyete göre Frekans ve yüzde dağılımı.....	54
Çizelge 2: Anne eğitim durumuna göre Frekans ve yüzde dağılımı.....	54
Çizelge 3: Baba eğitim durumuna göre Frekans ve yüzde dağılımı.....	55
Çizelge 4: Oturulan evin durumuna göre Frekans ve yüzde dağılımı.....	55
Çizelge 5: Ailenin gelir durumuna göre Frekans ve yüzde dağılımı.....	55
Çizelge 6: Ailedeki birey sayısı durumuna göre Frekans ve yüzde dağılımı.....	56
Çizelge 7: ABKÖ'nin sözel alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi....	56
Çizelge 8: ABKÖ'nin sayısal alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi...	57
Çizelge9: ABKÖ'nin şekil uzay alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi.....	57
Çizelge 10: ABKÖ'nin göz el koordinasyonu alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi.....	57
Çizelge 11: ABKÖ'nin Fen Bilgisi alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi.....	58
Çizelge 12: ABKÖ'nin Sosyal Bilgiler alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi.....	58
Çizelge 13: ABKÖ'nin İkna alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi....	59
Çizelge 14: ABKÖ'nin Yabancı dil alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi.....	59
Çizelge 15: ABKÖ'nin Ticaret alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi.....	59
Çizelge 16: ABKÖ'nin Ziraat alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi.....	60
Çizelge 17: ABKÖ'nin Mekanik alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi.....	60
Çizelge 18: ABKÖ'nin Ayrıntı alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi.....	61
Çizelge 19: ABKÖ'nin Edebiyat alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi.....	61
Çizelge 20: ABKÖ'nin Sanat alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi...	61

Çizelge 21: ABKÖ'nin Müzik alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi..	62
Çizelge 22: ABKÖ'nin Sosyal Yardımlaşma alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi.....	62
Çizelge 23: ABKÖ'nin sözel alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	63
Çizelge 24: ABKÖ'nin Sayısal alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	63
Çizelge 25. ABKÖ nin sayısal alt boyutu puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları.....	64
Çizelge 26: ABKÖ'nin Şekil uzay alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	64
Çizelge 27: ABKÖ'nin Göz-el Koordinasyonu alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	65
Çizelge 28: ABKÖ'nin Fen Bilgisi alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	65
Çizelge 29: ABKÖ'nin Sosyal Bilgiler alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	66
Çizelge 30: ABKÖ'nin İkna alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	66
Çizelge 31. ABKÖ'nin ikna alt boyutu puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları.....	67
Çizelge 32: ABKÖ'nin Yabancı dil alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	67
Çizelge 33: ABKÖ'nin Ticaret alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	68
Çizelge 34: ABKÖ'nin Ziraat alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	68
Çizelge 35: ABKÖ'nin Mekanik alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	69

Çizelge 36: ABKÖ'nin Ayrıntı alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	69
Çizelge 37: ABKÖ'nin Edebiyat alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	70
Çizelge 38: ABKÖ'nin Sanat alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	70
Çizelge 39: ABKÖ'nin Müzik alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	71
Çizelge 40: ABKÖ'nin müzik alt boyutu puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları.....	71
Çizelge 41: ABKÖ'nin Sosyal Yardımlaşma alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	72
Çizelge 42: ABKÖ'nin sözel alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	72
Çizelge 43: ABKÖ'nin Sayısal alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	73
Çizelge 44: ABKÖ'nin Şekil uzay alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	73
Çizelge 45: ABKÖ'nin Göz-el Koordinasyonu alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	74
Çizelge 46: ABKÖ'nin Fen Bilgisi alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	74
Çizelge 47: ABKÖ'nin Sosyal Bilgiler alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	75
Çizelge 48: ABKÖ'nin İkna alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	75
Çizelge 49: ABKÖ'nin Yabancı Dil alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	76
Çizelge 50: ABKÖ'nin Ticaret alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	76

Çizelge 51: ABKÖ'nin Ziraat alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	77
Çizelge 52: ABKÖ'nin Mekanik alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	77
Çizelge 53: ABKÖ'nin Ayrıntı alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	78
Çizelge 54: ABKÖ'nin Edebiyat alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	78
Çizelge 55: ABKÖ'nin Güzel sanatlar alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	79
Çizelge 56: ABKÖ'nin Müzik alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi.....	79
Çizelge 57: ABKÖ'nin Sosyal Yardımlaşma alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi	80
Çizelge 58: ABKÖ'nin sözel alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi.....	80
Çizelge 59: ABKÖ'nin Sayısal alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi.....	81
Çizelge 60: ABKÖ'nin Şekil uzay alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi.....	81
Çizelge 61: ABKÖ'nin Göz-el Koordinasyonu uzay alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi.....	82
Çizelge 62: ABKÖ nin göz-el koordinasyonu alt boyutu puanlarının gelir durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları.....	82
Çizelge 63: ABKÖ'nin Fen Bilgisi uzay alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi.....	83
Çizelge 64: ABKÖ'nin Sosyal Bilgiler uzay alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi.....	83
Çizelge 65: ABKÖ'nin İkna alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi.....	84

Çizelge 66: ABKÖ nin İkna alt boyutu puanlarının gelir durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları.....	84
Çizelge 67: ABKÖ'nin Yabancı Dil alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi.....	85
Çizelge 68: ABKÖ nin yabancı dil alt boyutu puanlarının gelir durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları.....	85
Çizelge 69: ABKÖ'nin Ticaret alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi.....	86
Çizelge 70: ABKÖ'nin Ziraat alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi.....	86
Çizelge 71: ABKÖ'nin Mekanik alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi.....	87
Çizelge 72: ABKÖ'nin Ayrıntı alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi.....	87
Çizelge 73: ABKÖ'nin Edebiyat alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi.....	88
Çizelge 74: ABKÖ'nin Sanat alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi.....	88
Çizelge 75: ABKÖ nin sanat alt boyutu puanlarının gelir durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları.....	89
Çizelge 76: ABKÖ'nin Müzik alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi.....	89
Çizelge 77: ABKÖ'nin Sosyal Yardımlaşma alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi.....	90

SİMGELER LİSTESİ

%	: Yüzde
n	: Frekans
ss	: Standart Sapma
x	: Ortalama

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	: Aktaran
Çev	: Çeviren
Ed	: Editör
ABKÖ	: Akademik Benlik Kavramı Ölçeği

ÖNSÖZ

Eğitim işinin sonunda insanlara yeni başarılar kazandırmak ve en uygun mesleği seçmeleri için karar vermelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Bireyin başarılı olması ve kendine uygun mesleği seçmesi işinin hangi faaliyetler sonucu geręekleřtirebileceđi bizi doğrudan doğruya bireyin ilgi, yetenek ve akademik başarısına götürür. Bu süreç öğrencinin geğirdiği yaşantılar ve etkinlikler, kurduğu etkileşimler, zihinsel ve davranışsal düzeyini belirleyecektir.

Bu nedenle eğitim sürecinin ilk basamağında eğitim alan öğrencilerin gelecekleri şekillendirilirken onların ilgi, yetenek ve akademik benlik durumlarının ihmal edilmemesi gerekmektedir. Bu araştırma bireyin ilgi, yeteneği ve akademik benlik kavramının etkililiği konusunda bazı sorulara cevap aramayı amaçlamaktadır.

Tez ęalıřmamın başlamasından bitimine kadar görüş ve önerileri ile yardımcı olan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Halil EKŞİ Bey'e, tez jüri üyelerime ve Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bölümü Öğretim Üyelerine teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın yapımında bana destek olan değerli arkadaşım M.Őerif KESKİNOĞLU'na yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırma süresince bana destek olan aileme teşekkür ederim.

Mayıs, 2009

Necmettin YILMAZ

ABSTRACT

EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL 8 TH GRADE STUDENT'S LEVEL OF ACADEMIC EGO.

YILMAZ,Necmettin

M.A, 2009-05-28 supervisor:Associated Prof.Halil EKŞİ

The purpose of this study is to evaluate the concept of academic ego of 8 th grade students. The study consists of eight main sections. These are introduction,literature,review,method,findings and comments,results and lastly discussion and suggestion.

This study analyzes the concept of academic ego of 8 th grader students and it's relation with demographic features .Scanning model is used in this study. The data was collected in 2007-2008 academic year from randomly selected three primary schools in Tuzla,Pendik,Kartal districts of İstanbul .Questionnaires were applied in order to collect data. The questionnaire consists of two parts: personal information form and ascale of academic ego concept which is developed by Yıldız KUZGUN.

In the study,first of all,demographic variances have been grouped and the scale of academic ego concept has been scored.The statistical analisis of the data has been carried out in the computer.In the following stages if descriptive frequencies and percentage distribution of demographical features of students from experimental group,according to gender,vary or not,independent varience T-test has been carried out. Tosee if the scores vary according to the educational level of parents,one-way varience analisis (ANOVA) has been applied through SPSS for Windows 13.0 version and significance has been tested in the level of 0.05

Here are the results of the study:

- 1- In terms of gender ,in the interest field of verbal skills,art and music positive differences have been observed in favor of girls.In terms of mechanical interest field,positive variances have been observed in favor of boys.
- 2- In terms of 'Mother–educational level',in the interest field of mathematical skills,persuasion and music,positive variances have been observed in favor of the ones whose mothers are lycee-graduates.
- 3- In terms of income-level,in the interest field of eye-hand coordination,persuasion and foreign language,positive variances have been observed in the favor of the ones with good income level.In the art field ,positive variances (differences) have been observed in the favor of the students with-below-avarage income –level
- 4- It's been observed that 'father –educational level' of students doesn't result in positive differences

Through this study,it has been tried to put forward to what extend demographic features effect student's level of academic ego.

The results have been compared with the related studies carried out previously

Key words: Academic Ego,Ego,Personality,Professional Guidance

ÖZET

İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BENLİK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YILMAZ, Necmettin

Yüksek Lisans, 2009

Danışman: Doç. Dr. Halil EKŞİ

Bu araştırma,İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Kavramı düzeylerinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırma; Giriş, İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular ile Yorum ve Sonuç,Tartışma ve Öneriler olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır.

Bu araştırma, ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin akademik benlik kavramı düzeylerinin demografik özelliklerle ilişkisini inceleyen , tarama modeli kullanılan bir çalışmadır.Bu çalışmanın verileri 2007-2008 öğretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakası Tuzla, Pendik ve Kartal ilçelerinde bulunan tesadüfî örnekleme seçilen 3 ilköğretim okulunda öğrenim gören 300 ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için anket uygulanmıştır. Anket iki kısımdan oluşmaktadır.' Kişisel bilgiler formu' Yıldız Kuzgun tarafından geliştirilen Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'uygulanmıştır.

Araştırmada demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan Akademik benlik kavramı ölçeğinin (ABKÖ) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bunları izleyen aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre (ABKÖ) puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi,anne ve baba eğitim durumu ile gelir durumlarına göre (ABKÖ) puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),yapılmıştır.Elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows 13.0 Versiyonu"programında çözümlenmiş, anlamlılıklar 0,05 düzeyinde sınanmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar:

1-Cinsiyete göre ;sözel yetenek ve sanat,müzik ilgi alanlarında kız öğrenciler lehine olumlu farklılık görülmüştür.Mekanik ilgi alanında erkek öğrenciler lehine olumlu farklılık görülmüştür.

2-Anne eğitim durumuna göre ;sayısal yetenek ve ikna,müzik ilgi alanlarında annesi lise mezunu öğrenciler lehine olumlu farklılık görülmüştür.

3-Gelir durumuna göre ise ;göz el koordinasyonu yetenek alanında ,ikna,yabancı dil ilgi alanlarında gelir durumu iyi olan öğrenciler lehine olumlu farklılık görülmüştür.Gelir durumu ortanın altında olan öğrencilerde sanat ilgi alanında olumlu farklılık görülmüştür.

4-Baba eğitim durumunun öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarının gelişiminde olumlu bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür.

Araştırma ile öğrencilerin demografik özelliklerinin akademik benlik düzeylerini ne kadar etkilediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları bu konular da daha önce yapılmış araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik Benlik, Benlik, Kişilik, Mesleki Rehberlik

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt amaçları, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada adı geçen terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Benlik kavramı, bireyin kendisi hakkındaki yargılarından oluşmaktadır. Kuzgun(1993) benliği, bir kimsenin çeşitli özelliklerinin kendisinde bulunuş derecesi hakkındaki değerlendirmelerinin tümü ,kısacası kişinin kendisini algılama biçimi olarak görür (Kuzgun,1993).

Çocuğun okul yaşamında okul hayatı, aile içi yaşamından sonra gelen en önemli sosyal çevredir. Çocuğun okula başlaması, onun yaşamında önemli bir dönemin başlamasına sebep olur. Çocuk o güne kadar geliştirdiği ve oluşturduğu benlik tasarımına yeni bir benlik tasarımı daha ekler. Bu benlik tasarımına “Akademik Benlik Tasarımı” denir. Akademik Benlik Tasarımı, bir öğrencinin belli bir akademik uğraşı karşısında, diğer öğrencilere göre kendisinin ne kadar yetenekli olduğu hakkında geliştirdiği kanısı olarak tanımlanmaktadır (Akt.Avcı,2007).

Son yıllarda benlik kavramı davranış bilimcileri tarafından ilgi ile incelenmeye başlanmıştır. Bir insanın kendisini ve çevresini algılayış tarzının onun genel tutum ve davranışlarını büyük ölçüde etkilediği dikkati çekmiştir. Eğitim ortamında kendini algılama biçiminin gösterdiği etkiler de önemli olmaktadır. Eğitimin temel amacı, fiziksel ve psikolojik yönden sağlıklı bireyler yetiştirmektir. Sağlıklı bir kişilik gelişimi için de benlik kavramı çok önemlidir (Piyancı,2007).

Benlik kavramının gelişiminde ilk yaşantıların, önemli kişilerin düşünceleri ve okuldaki başarı yada başarısızlıklarının rolü büyüktür. Benlik kavramının temelleri ailede atılır. Aile içinde değer verilen, yeteneklerini keşfetmesine ve geliştirmesine uygun zemin hazırlanan çocuğun benlik kavramı olumlu olacaktır. Sürekli eleştirilen, yasaklanan ve horlanan çocuğun benlik kavramı olumsuz olacaktır (Çalışkan,2004).

Öğrencilerin akademik ben kavramları okul yaşantılarının bir ürünüdür. Çünkü yıllarca süren başarı ve övgü ya da başarısızlık ve yergi kişinin kendi kendisi hakkında bazı genel kanılara varmasına neden olacaktır. Bloom ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmalarda özellikle birinci devresinin sonuna gelindiğinde (4-6 sınıf) bu zamana kadar başarılı olan öğrencilerin kendilerini beğendikleri, olumlu bir öz kavram geliştirdikleri, başarısızlığa uğrayan öğrencilerin ise kendilerini öğrenci olarak olumsuz buldukları , olumsuz bir öz kavramı geliştirdikleri gözlenmiştir (Akt.Avcı,2008).

Coyle (1993) benlik kavramını olduğumuzu düşündüğümüz kişi, benliği ise gerçekte olduğumuz kişi olarak tanımlar. Bir başka ifadeyle benlik kavramı bireyin kendine sorduğu ben neyim?, ne olmak istiyorum? gibi soruların cevaplarından oluşur. Birey bu cevaplarında kendini değerli, yetenekli olarak değerlendiriyorsa benlik kavramı olumlu, tersi değerlendirmelerinde ise benlik kavramı olumsuzdur (Akt.Piyancı,2007).

Öğrenim yaşamları boyunca öğrenciler, okul seçme,seçimlik derslere veya ders dışı etkinliklerden birine yönelme konusunda kararlar vermektedirler. Bu kararlardan bazıları küçük ve önemsiz görülebilir.Ancak,her kararın, yapılan her tercihin gelecekte seçilebilecek mesleği adım adım belirleyici etkileri vardır.Bu nedenle öğrencilerin doğru ve isabetli karar verme becerileri geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır(Çalışkan,2004).

Okullarda rehberlik hizmetlerinin temel amacı,öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmektir.Karar verme, bir güçlüğü giderecek seçenekler arasından birini seçme işlemidir.Seçme,seçenekler arasından istenilir yönleri en çok ve istenmeyen yönleri az olana yönelmelidir.Bir kimsenin doğru ve yerinde bir karar verebilmesi için önce neler istediğini bilmesi ve mevcut seçenekleri,istediklerini karşılayabilme derecesi açısından irdelemesi,her bir seçeneğin sağladığı olanakları değerlendirmesi gerekir.Seçeneklerin erişebilirliği ise, bireyin sahip olduğu fiziksel,zihinsel,duyuşsal, ve parasal olanaklarla sınırlıdır.O halde karar verme durumunda olan kişinin yapması gereken yeteneklerini ve olanaklarını değerlendirmek ve sahip olduğu olanaklarla, istenilir yönleri en çok ve istenmeyen yönleri en az ve erişme olasılığı en yüksek olan seçeneğe yönelmektir.Bu işlemi sağlıklı olarak gerçekleştirmenin ön koşulu ise ilgiler,yetenekler ve değerler hakkında açık,berrak bir fikre sahip olmaktır(Kuzgun,1996).

Eğitim sistemimizde öğrenciler ilk ve en önemli kararlarını ilköğretim 8. sınıfın sonunda vermekte, genel liseye veya bir meslek lisesine girerek eğitimine devam etme veya bir ıraklık eğitiminden sonra bir iŖe girme seçeneklerinden birine yönelmektedirler.

Buna bağlı olarak,öğrencilerin geleceklerini belirleyecek olaylar üzerinde karar vermelerini etkileyen, akademik benliklerine , ailelerinin demografik özelliklerinin etkisi, incelenmeye değer bir konu olarak grlmŖ ve bu araŖtırmanın problemini oluŖturmuŖtur.

1.2. Problem Cümlesi

Akademik benlik kavramı leği demografik özelliklere göre deđiŖmekte midir?

1.2.1. Alt Problemler

1. Akademik benlik kavramı leğinin ölçtüğü ilgi ve yetenekler cinsiyete göre farklılaŖmakta mıdır?
2. Akademik benlik kavramı leğinin ölçtüğü ilgi ve yetenekler çocukların annelerinin eğitim durumuna göre farklılaŖmakta mıdır?
3. Akademik benlik kavramı leğinin ölçtüğü ilgi ve yetenekler çocukların babalarının eğitim durumuna göre farklılaŖmakta mıdır?
4. Akademik benlik kavramı leğinin ölçtüğü ilgi ve yetenekler çocukların ailelerinin gelir durumuna göre farklılaŖmakta mıdır?

1.3.AraŖtırmanın Amacı

Bu araŖtırmanın temel amacı , ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan ‘Akademik benlik kavramı leğinin ’demografik özelliklere göre deđiŖiklik gösterip göstermediğinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda problem cümlesi ve alt problemlerdeki sorulara yanıt aranması yoluna gidilmiŖtir.

1.4. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Eğitim sistemimizde öğrenciler geleceğe yönelik sahip olmak istedikleri meslek seçimi konusunda ilk ve en önemli kararlarını ilköğretimin sonunda vermekte ,tercih edecekleri mesleğe göre eğitimini almak üzere ,genel liseye veya meslek lisesini tercih ederek eğitime devam etmeyi veya çıraklık eğitiminden sonra bir işe girme seçeneklerinden birine yönelmektedirler.Lise 1. sınıfı başarı ile tamamlayan öğrencilerin alan/meslek alanı seçmesi beklenmektedir. Bu nedenle ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan akademik benlik kavramı ölçeğinin, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin demografik özelliklere göre değişip değişmediği amaçlayan bu araştırmanın bulgu ve sonuçları bu ölçeği uygulayanlar ve bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara katkıda bulunması açısından önem taşımaktadır.

1.5. Sayıtlılar

Araştırmaya katılan öğrencilerin hazırlanan anket sorularını içten ve yansız olarak cevaplandıracakları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, İstanbul ili, Anadolu yakası, Tuzla, Pendik ve Kartal ilçeleri ile sınırlıdır.

Araştırma, İlköğretim sekizinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı, 3 ilköğretim okulu, 300 öğrenci ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

İlköğretim: Bir ülkede eğitim sisteminin bir alt sistemi ve kademesi olan, okul çağındaki nüfusa temel bilgi, beceri ve anlayışları, vatandaşlık bilincini kazandıran ve buna ek olarak bireyi bir üst eğitime hazırlayan eğitim-öğretim basamağıdır (Oktay ve Çağlar, 1997).

Benlik: Kendimizle alakalı duygu,düşünce ve tutumlarımızı ifade etmektedir (Açıkgöz,2003).

Kişilik: Kişilik, bir bireyi diğerinden ayıran, zihinsel, duygusal ve davranışsal özelliklerin tamamıdır (Ordun, 2004).

Akademik Benlik: Öğrencinin öğrenme öz geçmişine dayalı olarak herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğini ilişkin kendini algılayış tarzı(Kuzgun,1996).

Yetenek: Öğrenebilme gücü,belli bir eğitimden yararlanabilme gücüdür(Kuzgun,1996).

İlgi: Kişinin çevresinde bulunan şeylere karşı özel bir yönelişi(Kuzgun,1996)

Meslek rehberlik: Bireyin kendi nitelik ve şartlarını kavrayarak onlara en uygun mesleği seçmesi, bu meslek için hazırlanması ve bu mesleğe girerek orada başarıyla ilerlemesi oluşumuna yardım faaliyetleridir (Tan, 1992).

BÖLÜM II

2.1. Kişilik tanımı ve kavramı

Kişilik terimi, bireylerin karakteristik özelliklerinin ve bu özellikler arasındaki ilişkilerin, kişinin diğer insanlara ve durumlara uyum gösterme yollarının incelenmesini kapsayan bir kavram olarak düşünülür. (Erdoğan, 1991).

Kişilik kavramı geçmişten günümüze davranış bilimleri, psikoloji, pazarlama gibi değişik bilim dallarında farklı şekillerde ele alınmıştır. Kişilik çok yönlü ve karmaşık bir kavram olduğu için kişiliğin tanımı konusunda fikir birliğine varılamamıştır (Şimşek, 2006 ve Arkonaç, 2005).

Davranışsal açıdan kişilik, bireyin zihinsel, bedensel ve ruhsal özelliklerinde görülen farklılıklardır (Eroğlu, 2000).

Davranış bilimcilerine göre bireyler 'kendilerine özgü kişilik' geliştirip bu buna uygun biçimde davranmaktadırlar. Kendini genç, sportif, dışa dönük gören ve çevresince bu şekilde tanımlandığını düşünen kişiler modayı ve yenilikleri yakından takip etmektedirler. Kendini yaşlı, çökmüş, toplum dışı kalmış olarak tanımlayan kişiler ise tamamen farklı bir şekilde davranmaktadırlar (Karafakıoğlu, 2005).

Kişilik; bireyin kendi iç dünyasıyla ve içinde yaşadığı dünya ile kurduğu bir ilişki biçimi, bireyi diğerlerinden ayıran (bir diğer deyişle kişiye özgü), bir kısmı doğuştan getirilen bir kısmı da sonradan kazanılan ve büyük ölçüde değişime dirençli özellikler bütünü olarak tanımlanabilir. Psikolojideki bazı kuramlara göre kişilik gelişimi, önemli ölçüde ergenlik dönemi sonunda tamamlanır, ancak yaşamın daha sonraki dönemlerinde de gelişmenin ve değişikliklerin ortaya çıkması olasıdır. Yetişkinlik döneminde ne tamamen aynı kalması ne de tamamen değişmesi söz konusu olmayan bu yapı, genetik unsurlar, aile, eğitim ve sosyal çevre gibi etkenler ve bu etkenlerin birbirleriyle etkileşimleriyle oluşur. Yaşam boyunca kişinin diğer insanlarla ilişkileri, deneyimleri ve bu yaşantılarına ilişkin yorumları ve kararları kişiliğin oluşumunu etkileyen etkenlerdir. Örneğin çocukluk yıllarında topluluk karşısında konuşma denemeleri, deneyimleri ve bunlarla bağlantılı olarak çevresinden aldığı geribildirimler ve kendisiyle ilgili yorumlarının sentezi kişinin gelecek yaşamında girişken, utangaç veya saldırgan kişilik özelliklerine sahip olup olmasını belirleyici etkenlerdir.

Çünkü kişi bu bilgilere dayalı olarak kendisinin nasıl bir insan olduğuna ve olacağına karar verir, kendisinden beklentilerini bu bilgilere dayalı olarak temellendirir. Benlik kavramı olarak isimlendirilen bu yapı; kişinin kendine ilişkin duygu ve düşünceleri olarak şekillenip, davranışlar olarak diğer insanlarca gözlenebilir hale dönüşür. Bu dışarıdan gözlenebilen öğeler kişinin diğer insanlarla ilişkilerinin şekillenmesinde aracı olur.

Psikolojik olarak kişilik söz konusu olduğu zaman bireyin bütün özellikleri anlatılmak istenmektedir (Eroğlu, 2000). Psikologlara göre ise kişilik bireyin özel ve ayırıcı yanlarını içermektedir. Özeldir, çünkü bireyin sıklıkla yaptığı ya da tipik davranışlarını temsil etmektedir. Ayırt edicidir, çünkü bu davranışlar kişiyi başkalarından ayırmaktadır. Kısacası psikologlar kişilikten söz ettiklerinde genellikle bireysel farklılıklarla ilgilenmektedirler (Morgan, 1999).

Kişilik, bireyin kendine özgü ve ayırıcı davranışlarının bütünü olarak tanımlanır. Kişilik bir insanın başkalarından ayıran bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerin bütünü olarak değerlendirilmiştir. Bir başka deyişle, kişilik kavramından bir insanın nesnel ve öznel yanlarıyla diğerlerinden farklı kılan duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin tümü anlaşılır. (Köknel, 1982).

Kişilik, bireyin çevresine özgün ve farklı bir biçimde uyumunu belirleyen psikofiziksel sistemlerin dinamik bir bütünleşmesidir (Güney, 2000).

Yapılan kişilik tanımları incelendiğinde çeşitli bilim dallarındaki araştırmacıların genellikle kişiliğin birtakım özelliklerini dikkate aldıkları görülmektedir. Kişiliğin özelliklerini ise şöyle sıralayabiliriz; kişilik, doğuştan getirilen ve sonradan kazanılan özelliklerden oluşmaktadır; sosyal ortam içinde sergilenen davranışların toplamıdır; planlı bir şekilde oluşturulan bir çevrenin ortaya çıkardığı bir olgudur; bedensel ve zihinsel özelliklerin toplamından oluşmaktadır; davranışlara yön vermekte ve idare etmektedir; belirli zaman dilimleri içindeki davranışların bütünleşmesinden oluşmaktadır ve bireysel dengenin oluşturduğu bir bütündür (Güney, 2000; Şimşek , Akgemci ve Çelik, 2005,).

Kendini gerçekleştirme, kişiliğin bütünüyle gelişimi ve kişiliğin tüm yönlerinin uyum içerisinde olması demektir (Özden, 1999: 97). Zaten Küçükahmet'e göre eğitsel ortamlardaki

etkinliklerinin tümü öğrencinin yalnızca bilgi ve becerisini artırmaya değil aynı zamanda tüm kişiliğinin gelişmesine yönelik olmalıdır (Uğuroğlu, 1998 : 340).

2.1.1. Kişiliğin oluşmasında etkili olan faktörler

Bireyin kişiliği değerlendirilirken birçok faktörün dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü kişilik doğuştan gelen potansiyel, eşsiz deneyimler ve sosyo-kültürel etkilerle şekillenmektedir (Chisnall,1995,Akt.Deniz,2007).

Kişiliğin oluşmasında rol oynayan faktörleri dört ana grup içerisinde incelemek mümkündür. Bu faktörler şunlardır; bedensel (fizyolojik-biyolojik) faktörler, sosyokültürel faktörler, aile faktörü, sosyal yapı-sosyal sınıf ve diğer faktörler.

2.1.1.1 Bedensel (fizyolojik-biyolojik) faktörler

Kişiliği oluşturan temel faktörlerden birincisi bedensel ya da fizyolojik faktörlerdir. Kişilerin fizyolojik yapı ve özellikleri ile kişilik yapıları ve kişiliğin davranışsal yönü arasında ilişki bulunmaktadır. Kişilik ile ilgili çalışmalar yapan bazı kuramcılar, bireyin cinsiyeti, yaşı, bedensel yapısı ile kişiliği arasında ilişki olduğunu ileri sürmektedirler. Bireyin cinsiyetine göre yapabileceği ya da yapamayacağı davranışları kişiliğin oluşmasında etkili olmaktadır. Cinsiyet kadar yaş da kişiliği etkilemektedir. Toplumun farklı yaş gruplarından beklentileri farklıdır. Bu nedenle kişiler yaşlarına göre toplumun beklentilerini karşılayacak davranışlar sergilemektedirler. Bu durum da kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasına katkıda bulunmaktadır. Bireyin vücut yapısı da kişiliği üzerinde etkilidir. İlk kişilik kuramlarından birinde bireyler vücut yapılarına dayalı olarak üçe ayrılmış ve bu vücut tipleri ile kişilik özellikleri arasında bağ kurulmuştur. Buna göre kısa boylu ve tımbul bir kişinin girişken, rahat ve yumuşak huylu olduğu; uzun, zayıf bir kişinin sakin, kontrollü, sıkılgan olduğu ve yalnızlıktan hoşlandığı; kasları gelişmiş, iri yapılı bir insanın ise gürültülü, saldırgan ve fiziksel olarak aktif olduğu tespit edilmiştir. Ancak cinsiyet, yaş, bedensel yapı gibi kalıtsal özelliklerin kişiliği etkileme derecesi bireyden bireye değişmektedir. Yani kalıtsal özellikler kişiliği her bireyde aynı ölçüde oluşturmamaktadır (Yakut, 2006).

2.1.1.2. Sosyo-kültürel faktörler

Kişilik sadece kalımsal faktörler tarafından belirlenemez (Güney, 2000). Bütün insanlar hem kalıtımın hem de sosyal çevrenin ortak eserleridir. Kalıtım ve çevre şartları arasındaki karşılıklı etkileşme sonucunda meydana gelen gelişmeyle birlikte olgunlaşarak belirli bir kişilik özelliği kazanmaktadırlar. Çevre şartları içerisinde insanları en fazla etkileyen faktör, fertlerin içinde yaşadıkları toplumun sosyo-kültürel özellikleridir. Her fert, kendi kültüründen yoğun bir şekilde etkilenmektedir. Çoğu zaman da fertlerin bazı kişilik özellikleri, seçme şansını olmadığı için kendi kültürünün çeşitli unsurlarıyla şekillenmektedir (Eroğlu, 2000). Aslında kişiliğin bazı yönleri kültürel yapının bir fonksiyonu olarak ortaya çıkmaktadır. Bazı davranışsal özellikler ise kültürel yapıyla birlikte değişip gelişmektedir. Yemek yeme, giyinme şeklindeki değişimler ve bunun kişilik üzerindeki etkisi düşünüldüğünde kültür-kişilik ilişkisi daha açık bir biçimde görülmektedir (Yakut, 2006).

2.1.1.3. Aile faktörü:

Kişiliğin biçimlenmesinde en önemli çevresel faktör ailedir (Kültür, 2006, s.69). Bireylerin sosyo-kültürel değerleri ilk öğrenmeye başladıkları yer aile ortamıdır. Çocuklar hem sosyo-kültürel değerleri ve tutumları hem de özel bazı davranış biçimlerini, anne babayı örnek alarak öğrenmektedirler. Çocuklar yetişirken, anne babanın birçok kişilik özelliklerini, ahlâki ve kültürel standartlarını taklit ederek öğrenirler.

2.1.1.4. Sosyal sınıf ve sosyal yapı faktörü:

Toplumsal yaşamda bireylerin ait oldukları sosyal sınıflar ve içinde buldukları alt kültürler de kişiliğin oluşmasında etkilidir. Toplumun kültürel yapısı, kişiliğin genel olarak kabul edilen yönlerini oluşturmaktadır. Her toplumun kültürel yapısı farklı birçok alt kültürden meydana gelmiştir. Bu farklı alt kültürler değişik grupların ve buna bağlı olarak farklı kişilik tiplerinin oluşmasına neden olmaktadır. Bireyin ait olduğu sosyal sınıf da, onun eğitim imkânlarını, yaşama biçimini, düşünce ve eğilimlerini, tüketim biçimlerini ve kişilik özelliklerini etkilemektedir (Güney, 2000).

2.1.1.5. Diğer faktörler:

Kişiliğin oluşumunda, insanın içinde doğup büyüdüğü coğrafyanın da etkisi vardır. Coğrafi çevre içerisinde iklimin, tabiat ve yaşanan bölgenin fiziki şartlarının kişilik özellikleri üzerinde belirgin etkileri vardır (Kültür, 2006, s.70). Kişiliğin oluşmasında sayılabilecek bu faktörlerin dışında kalan diğer faktörler ise kitle yayın organları, kitaplar, dergiler, medyadır. Bunların kişilik üzerindeki etkileri giderek artmaktadır.

2.2.Kişilik Kuramları

2.2.1.Psikoanalitik kuramlar

Kişilik konusunda en tutarlı çalışmalar Sigmund Freud'un kurucusu olduğu "Psikoanalitik Okulu" tarafından yapılmıştır (Tuncer ve diğerleri, 1992). Benlik ise insanın engel tanımayan içgüdüleri ilkel benlikle toplumsallaşmaya yönelik üst benlik arasında denge kurmaya çalışmaktadır. Gerçeklik ilkesine göre hareket etmektedir. Üst benlik ise bilinç ilkeleri ve vicdandan meydana gelmektedir. Ahlaki değerleri kapsamakta, içgüdüleri hoş görülebilir kanallara yöneltmektedir.

Freud kişiliği bir buzdağına benzetmektedir. Kişiliğin büyük bir bölümü, tıpkı bir buzdağın su yüzeyinin altında kalan büyük parçası gibi, farkındalık seviyesinin üstünde kalmaktadır. Diğer bir deyişle Freud en önemli kişilik süreçlerinin çoğunun farkındalık düzeyinin üstünde gerçekleştiğine inanmıştır. Freud'un geliştirdiği bu kişilik modelinin pazarlamada kullanılması ise genellikle pazar bölümlenmesi, medya seçimi, reklâmcılık ve yeni ürün geliştirme konularında olmaktadır (Odabaşı ve Gülfidan, 2002).

2.2.2.Sosyo-psikolojik kuramlar

Sosyo-psikolojik kuramların önde gelen isimleri Alfred Adler, Karen Horney, Eric Fromm ve Carl Jung'dır. Bu kuramcılar aslında Freud'cu olmalarına karşın bazı yönleriyle ondan ayrılmaktadırlar. Sosyo-psikolojik kuramcılara göre; kişiliğin oluşmasında sosyal değişkenler biyolojik değişkenlere göre daha önemli rol oynamaktadır ve bilinçli güdüler, bilinçsiz güdülere göre daha önemlidir.

Kişilik, sosyal etkileşimle oluşmaktadır. Bu kuramı destekleyen araştırmacılar, ilk defa kişinin diğer insanlara ihtiyacı olduğuna değinmişlerdir. İnsanların sosyal birliktelik için yaşadıklarını ve kişiliğin insanlardan gelen geribildirimler ile oluştuğunu ileri sürmüşlerdir (Altuğ, 2004).

Alfred Adler, amaca dönük ve bütünlüğü olan, yaratıcı benlik anlayışına dayalı bir kişilik kuramı geliştirmiştir. Adler'e göre bireyin kişiliği davranış, duygu ve bilişsel süreçlerden etkilenmektedir. Bilişsel süreç, davranış ve duygudan daha etkilidir. Bireyin gözlemci niteliği, kendisine ve dünyaya ilişkin düşünce ve kanaatleri bilişsel olgunun kapsamına girmektedir. Aynı zamanda birey, toplumsal ilgi ve işbirliği ile karakterize edilen sosyal bir varlıktır (Akyıldız ve Kayalar, 2003). Adler, insanların temel yönlendiricisinin cinsellik içgüdüleri olmadığını, aslında amacın üstünlük elde etmeye çalışmak olduğunu iddia etmiştir. Kuramcı, yaşamın temel gayesinin, aşağılık duygularının üstesinden gelmek olduğunu belirtmiştir. Ona göre insanlar, kendini mükemmelleştirme ve aşağılık duygularından kurtulma çabası içinde mesleklerini ve eşlerini seçmekte, evler ve otomobiller satın almaktadırlar.

Fromm, kişiliği ekonomik ve kültürel kökenleriyle ele alan ilk kuramcıdır. İnsanın kişiliğinin onun sosyal sınıfı, eğitim durumu, dini ve felsefi alt yapısı, mesleği ve benzer durumlarının bir yansıması olduğunu savunmaktadır (Akt.Şimşek, 2006). Yani O'na göre kişilik sosyal etkiler sonucu yaşam tecrübeleriyle oluşmaktadır. Kalıcı olan kişilik, bireyin fiziksel yapısı ve kalıtsal yönleri ile sosyal ve kültürel etkilerin tümünün ortak ürünüdür.

Carl Jung, insanın kendi geleceğini belirleyebilen bir kişiliğe sahip olduğunu ifade etmiştir. Çünkü insan beyni aktif olduğu zaman içinde iki eylem gerçekleştirmektedir. Bu iki eylem, algılamak (bilgi almak) ve yorumlamaktır. Yani karar verirken kullanmak üzere toplanılan bilgiyi organize etmek ve öncelik sırasına koymaktır. Jung insanın dünyayı algılayıp organize etmesinde içe dönük ve dışa dönük olmak üzere iki yaklaşımdan söz etmektedir (Odabaşı, Barış, 2002). Ayrıca, Jung'ın kişilik tipleri teorisine göre bireylerin bilişsel tarzlarını etkileyen üç temel boyut bulunmaktadır. Bunlar; bireyin hayata bakış açısı, dünyayı kavrama şekli, dünya hakkındaki sonuçlara ulaşma şeklidir (Akt.Kültür, 2006).

Horney de Jung ve Adler gibi sosyal ilişkilerin önemine dikkat çekmiştir. Horney'e göre, kişiliğin temel elemanı endişe ve korkudur. Her birey endişelerini ve korkularını yenmek amacıyla faaliyette bulunmaktadır. O'na göre, bireyin temel amacı, tehlikeden uzak ve

emniyet içinde bir yaşam sürmektir. Birey korkmadan yaşamak istemektedir. Korku ve güvenlik aynı temel ihtiyacın iki kutbudur. Birey güvenlik aramakta, korkudan kaçmaktadır (Akt.Eren, 2000,).

2.2.3.Treyt (özellik) kuramı

Treyt kuramı kişiliği ölçmede en çok kullanılan kuramdır. Bu kurama göre kişilik, bireyin sahip olduğu özellikler tarafından belirlenen bir yapıdır. Treyt, davranışın özellikleri ve ayıricılığı olarak tanımlanmaktadır. Treyt kuramının varsayımı bazı kişilik özelliklerinin kişilik testleriyle ölçülebileceğidir. Yapılması gereken şey amaca uygun en doğru” özelliklerin seçimidir (Morgan, 1999). Kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik ilk çalışma 1936 yılında Allport veOdbert tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar Webster’s New International Dictionary’i incelemiş ve bir kişinin davranışını diğerlerinden ayırdığını iddia ettikleri bir terimler listesi oluşturmuşlardır. Bu listeden genel davranışları eledikten sonra kişiliği tanımlamak için kullanılan yaklaşık 18000 kelimelik bir liste ortaya çıkarmışlardır (Akt.Deniz,2007).

Benlik ve kişilik arasında gelişme ve yapı bakımından kesin sınır çizmek çok zordur. Benlik ile kişilik iç içe olmakla birlikte, benlik kişilikten farklı özellikler taşır. Benlik insanın kendi kişiliğine ilişkin kanılarının toplamı, insanın kendisini tanıma ve değerlendirme biçimidir. Benlik kişiliğin öznel yanıdır. (Köknel, 1982).

2.3.Benlik kavramı ve tanımı

Benlik kavramı (self-concept) terimi, bireyin kendi hakkındaki temsillerinin bütününe ifade etmektedir. Bu açıdan benlik kavramı, kişinin kendisi, vasıfları ve özellikleri hakkında sahip olduğu genel fikir olarak tanımlanabilir; dolayısıyla bir kişinin, kendisine ilişkin bilişsel temsillerini içeren algılarının bir özeti gibi düşünülebilir.

Tarihsel açıdan bakıldığında, benlik içebakış (introspection) yönteminin popüler olduğu dönemde üzerinde önemle çalışan bir konu olmuştur. Benlik incelemeleri radikal davranışçı yaklaşımla birlikte bir kenara itilmiş, ancak daha sonra sarkaç yeniden geri gelmiş, psikoloji ve ilgili bilim dalları benlik incelemelerine büyük bir hevesle yeniden başlamışlardır. (Gabay,

1996). Benlik sosyal psikolojinin kişilik psikolojisinin ve gelişim psikolojisinin ortak bir araştırma konusu haline gelmiştir. Benliğin durumu, yapısı, gelişimi, kişinin davranışları ve sözleri yoluyla ortaya çıkan belirtileri farklı disiplinlerden birçok araştırmacının dikkatini çekmiş ve benlik kavramı çerçevesinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. (Altıntaş, 1991).

Benlik kavramı, insanların kendileri hakkındaki bilgilerine göndermesi dolayısıyla, benliğin bilişsel yanını ifade eder. Çeşitli imajların, şemaların, prototiplerin, anlayışların, teorilerin, amaçların, görevlerin bir bütünü ya da koleksiyonu olarak nitelendirilen benlik kavramı dinamik bir yapı özelliğindedir. Dolayısıyla, kişiler arası ilişkilerde, bireyin amaçlarına ve değerlerine göre uyum gösterir. Bireyin iç tutarlılığını ifade etmesi anlamında oldukça istikrarlıdır ve çevreye uyma anlamında da esnek bir özelliكتedir. Benlik kavramının duruma göre değişmelerini, aktüel benlik kavramı olarak adlandırmak da mümkündür (bibilgi.com, 2008)

Benlik kavramı, şahsın kendisi ile ilgili algılamalarının, kişisel atıflarının (yüklemelerinin), geçmiş yaşantılarının, gelecekle ilgili hedeflerinin, sosyal rollerinin, onun zihninde temsil ediliş ve zihinde kavramsal ben olarak odaklaşmasıdır. (Aydın, 1996).

Günlük yaşamımızda yeni bir durumla karşılaştığımızda, yeni bir işe, projeye veya ilişkiye başlarken, belli bir endişeye kapılırız. Bu görevin üstesinden gelip gelemeyeceğimiz konusunda kendi kendimizi ikna etme çabası içine gireriz. Zaman zaman kendimiz hakkında birtakım kuşuklara sahip oluruz. Kendimize biçtiğimiz değer, kendimize güven düzeyimiz, bu duyguları ne kadar sıklıkla ve hangi şiddette hissettiğimize bağlıdır. (Çelikel.org, 2008)

Benlik kavramı, bireyin kendisiyle ilgili algı, tutum ve inançlarını içerir; oluşması yaşam boyu devam eder ve bireyin kendisini tanımasıyla daha da gelişir. Kendini tanıma; bireyin kendisiyle, düşünce ve duygularıyla ilişki kurması, kendisinde meydana gelen duygusal ve düşünsel süreçlere yönelik anlayışa sahip olmasıdır. Bu sürecin temelinde ise, bireyi birey yapan, başkalarından ayıran duygu, tutum ve davranışların tümünün bütünlüğünü anlatan benlik kavramı yer almaktadır. Başka bir deyişle benlik kavramı, insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak kendisini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini anlatmaktadır. Rogers'a göre, benlik kavramı, bireyin kendisini nasıl algıladığını ve diğer insanlarla olan ilişkilerini içermektedir. Gelişme ve kendini gerçekleştirme eğilimi, yaşantıların benlikte sembolize edilmesi ile ortaya çıkmakta, benlik ile organizmanın yaşantıları arasında bağdaşım

varsa, benliğin gelişmesi daha iyi düzeyde olmakta ve bireyin kendini gerçekleştirme süreci daha iyi gerçekleştirmektedir. Benliğin yeterli hale gelmesinde ideal benlik ile gerçek benlik arasındaki tutarlılık önemlidir. İdeal Benlik “bir kişinin nasıl olması gerektiğidir”, Gerçek Benlik ise “bir insanın gerçekte nasıl olduğu ile açıklanabilir. Bu iki benlik ne kadar çok örtüşürse kişiler kendilerini daha çok olumlu algılar ve yüksek benlik saygısına sahip olurlar (Akt.Altunay ve Öz, 2006).

Benlik kavramı, bireyin kendine ilişkin bilinçli algılarından oluşmaktadır. Bireyin kendine ilişkin algıları "ben zekiyim", "ben çekiciyim" gibi kişisel; "insanlar benim iyi biri olduğumu düşünüyor" gibi sosyal ve "çok başarılı olmak istiyorum" gibi ideallere ilişkin olabilir. Benlik kavramımız, diğer insanlarla etkileşimde bulunduğumuzda bize ait olan ile bizim dışımızda kalanı ayırt eden bir alan gibidir. "Ben çok çalışkanım", "ben iyi bir insanım", "ben işimi seviyorum", "ben gürültüden hoşlanmam" dediğimizde kendimizi, içinde bulunduğumuz toplumun veya grubun içinde konumlandırmış oluruz. Benlik kavramı ile, kendimizi bizim dışımızda kalanlardan ayırır, kendimize özel bir alan oluştururuz. Oluşturduğumuz alanı korumak, geliştirmek ve sosyal etkileşim içinde konumlandırmak için de çok büyük çaba gösteririz. Bu çaba "ben olma savaşı" biçiminde nitelendirilmektedir (Cüceloğlu, 1997; 1992).

Benliğin 'düşünen, yalın ve ölümsüz bir töz' (ruh) olduğu görüşünün ilk sahiplerinden biri hiç kuşkusuz Descartes'tır. Descartes, benliğin mahiyetine ilişkin bu bilgiye rasyonel bir sezgi ile ulaşılabileceğini öne sürerek bu bilgiyi diğer bilgilerden ayırmıştır. Ben bilgisini ve benliğin varlığını ispat etmeyi felsefesinin çıkış noktası yapan Descartes, ben bilgisinin tüm bilgilerimiz arasındaki en kesin bilgi olduğunu iddia etmiştir. Ünlü cogito argümanı (cogito, ergo sum: Düşünüyorum, o halde varım) kendimize ilişkin bilgimizin, sahip olduğumuz ilk ve en kesin bilgi olduğunu öne süren Descartes, bu bilginin sahip olduğu nitelikleri (açıklık ve seçiklik) diğer tüm bilgilerin ölçütü haline getirerek bir anlamda ben bilgisini mihenk taşı olarak kullanmıştır. Descartes, her şeyden kuşku duysak bile kendimizin varlığından asla kuşku duyamayacağımızı zira kendimizin varlığından kuşku duymak bile kendimizin varlığının bir kanıtı olduğunu öne sürerek kuşkunun benliğin varlığına ilişkin bilgimize tesir etmeyeceğini iddia etmiştir. Ben bilgisinin diğer bilgilerden örneğin fiziksel nesnelere bilgisinden daha kesin olduğunu düşünen Descartes, bunun sebebinin de bu bilginin elde edilme tarzı olduğunu iddia eder. Descartes'a göre ben bilgisinin ayrıcalıklı bir durumu vardır, zira kendimize ilişkin bilgimiz doğrudan entelektüel bir sezgiyle elde edilen

apriori bir bilgidir. Yani ben bilgisinin elde edilış tarzı, onun sahip olduğu kesinliğin garantisidir bir bakıma. İebakış denen özel bir yöntemle elde ettiğimiz ben bilgisinin yanlış olma ihtimali olamaz, zira burada özne ile nesne arasında herhangi bir üçüncü öğe olmadığı gibi ben bilgisinde özne ile nesne aynıdır (Yalçın, 2003).

Benlik tanımında benlik kavramlarından bazıları, daha önemlidir. Bunlar benliğe ilişkin enformasyonların işlenmesinde etkin bir rol oynayan benlik şemalarıdır (Markus) ya da bir başka deyişle kronik olarak ulaşılabilir benlik kavramlarıdır (Higgins). Diğer bazı benlik kavramları, bireyin duygusal ve motivasyonel durumlarına veya sosyal koşullara göre ulaşılabilir hale gelirler, yani belirli bir olay veya duruma tepki olarak devreye girerler; örneğin iş (yaşamındaki) benlik kavramı gibi (bibilgi.com, 2008).

Bir kimsenin, çeşitli kişilik- özelliklerinin kendinde bulunuş derecesi hakkındaki değerlendirmelerinin bütünü, ya da kısaca, kişinin ..kendini algılaması olarak tanımlayabileceğimiz “Benlik Kavramı”, son elli yıldır danışma psikolojisi ile: ilgilenen psikologların, üzerinde önemle durdukları konulardan biridir. Rogers tarafından geliştirilen ve insanın dışardan değerlendirilip değiştirilebileceği görüşüne karşıt olan «Benlik Kuramı», benlik kavramını davranışın en önemli belirleyicisi saymaktadır. Yani bu kurama göre, insan, benlik kavramına uygun hiçimde davranır. Benlik kavramı, kişinin kendini bildiği andan itibaren, çevresi ile etkileşimi yoluyla oluşur ve birey çevresini, bu oluşan benlik kavramına uydurarak algılar; benlik kavramına uygun yaşantıları benliğe özümle (sembolize eder), uygun düşmeyenleri ya yadsır ya da benlik kavramına uyacak biçimde değiştirir (Akt.Meyvacıoğlu, 2008).

Benlik, ego ve kimlik kavramları zaman zaman birbirlerinin yerine geçebilecek bir biçimde kullanılmaktaysalar da, bu kavramların farklılıkları üzerinde düşünün ve bunları ortaya koymaya çalışanlar da olmuştur. Örneğin Rosenberg (1979)'e göre benlik, Freudien egoya tekabül etmemektedir. Freud'un 6ego9su başta id ve süperegonun ilgileri doğrultusunda hizmet etmek üzere, bireyin gerçeklerin üstesinden gelebilmesi için gerekli zihinsel süreçleri içermektedir. Ego; düşünme, algılama, hatırlama, usavurma, dikkat etme gibi bilişsel süreçlere işaret etmektedir. Murphy ve Allport'un da işaret ettikleri gibi ego, benlik kavramını koruma ve zenginleştirme işini yapmakta, ancak benlik kavramının kendisini meydana getirmemektedir. Bilgin (1994)'e göre ego benliğin bir alt kümesidir; bu anlamda benlik ile ego elbette kesişmektedir, ancak aynı şey değildir. L'Ecuyer'e göre de benlik, bireyin kendi

kendisini algılayış tarzım, ego ise kişiliğin gerçekliğe dönük, uyumsal, aktif ve bilişsel işlevlerini içermektedir. Sullivan da benliğin bir dinamizm olduğunu belirterek, benliğin ego ve id olmadığını belirtmiştir. (Akt.Gabay, 1996).

2.3.1.Benlik imgesi

Offer, Ostrov, Howard (1981)'e göre; Bireyin benlik imajı, onun kendini nasıl düşündüğü ve hissettiği ile ilgilidir. Benliğin gerçekte ne olduğu değil, bireyin kendisi hakkındaki düşünceleri önemlidir. Çünkü bireyin kendisi hakkındaki görüşleri, fikirleri gerçeklerden daha fazla benlik imajı üzerinde etkilidir. Bireyin ne olduğunu en doğru olarak onun kendisi hakkındaki düşünceleri ve yaşantıları açıklayabilir. Bu nedenle birey çevresindeki diğer insanların kendi gerçeklerinin farkına varmadığını ya da yanlış fikirler edindiklerini düşünebilir. Bireyin gerçek benlik imajının ne olduğu değil de onun kendi benliğini nasıl yorumladığı bilirse, davranışları daha kolay denetleyebilir ve tahmin etme olanağı bulunabilir. (Akt.Ergül, 1995).

Olumsuz benlik kavramının gelişmesinde, bireyin kendini yetersiz görmesi, başarısız geçen tecrübelerinin yanı sıra bireyin çevresindekilerin tavırları da etkili olmaktadır. Özellikle okul çağlarından başlayarak, çocuğun başkalarının yanında alay edilmesi, beğenilmemesi yüzünden iğneleyici konuşmalar yapılması, çocuğun başarısızlığı yüzünden başka çocuklarla mukayese edilmesi, değersiz görülmesi, çocuğun bazı davranışlarına bakarak (unutkanlık, düzensizlik, kirlilik, tembellik, sakarlık gibi) serzenişlerde bulunmak ve geçmişte yaptığı hataları, devamlı olarak yüzüne vurmak, düşük olumsuz benlik kavramının gelişmesinde etkili etmenlerdir. William James, benlik' in bireyin kendisini madde, ruh ve sosyal benlik olarak 3 ana oluşana göre nasıl gördüğüne ait şahsi görüşleri olarak tanımlamıştır. Madde derken anlatılmak istenilen şey kişinin bedeni, ailesi ve tutkularıdır. Bireyin sosyalliği ise başkalarının birey hakkında düşündüklerini içerir. Ruhsal benlik bireyin duyguları ve isteklerini kapsar. Benlik, bireyin fiziksel ve sosyal çevresiyle olan etkileşimleri sonucu kazandığı bir takım kişisel duygu, değer ve kavramlar sistemidir (Yavuzer,2003).

Benlik kavramı bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin toplamı ve bireyin sahip olduğu bütün bu özelliklere ilişkin kendini değerlendirmesi olarak tanımlanabilir. Benlik kavramının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu vardır. Söz konusu kavram ayrıca,

benlik imgesi, ideal benlik ve özsaygı gibi üç alanda gelimse göstermektedir. Benlik kavramını bir bakıma ideal benlik, benlik imgesi ve özsaygı kavramını içine alan semsiye bir kavram olarak görebiliriz. Bu şemsiyenin altındaki üç kavramın yani benlik imgesinin, ideal benliğin ve özsaygının gelişimi, bu semsiye kavramın gelişimiyle ilişkilidir (Kuzgun,2002)

Benlik kavramı, bireyin kendini algılamasına ve değerlendirmesine ilişkin geliştirdiği görüşler olarak tanımlanabilir. Benlik bireyin kendine bakısından oluşmakta ve bireyin davranışını tespit eden değerlerin, amaçların ve ideallerin, bir organizasyonu olarak da tanımlanmaktadır. Benlik psikolojik bakımdan bireyin çevresini algılamasında, değerlendirmesinde, yapılandırmasında ve çevresine tepkide bulunmasında en önemli dayanaktır. Kişilik, benlik ve kimlik kavramlarını da içinde taşıyan bireye ait bütün ayırım özellikleridir (Kulaksızoglu, 2000).

İç varlığımızın bütününe teşkil eden benlik, kişilik gibi karmaşık bir kavramdır. Bu karmaşık kavramı çözümleyecek olursak benlik belki su sorunların cevaplarını içerir (Baymur,1994).

A-) Ben neyim? Bu sorunun cevabını bazı kimseler, daha çok olumsuz olarak yani, “ben beceriksizim, aptalım, çirkinim, soğuk insanın biriyim.”Diye cevaplandırabilir. Bir başkasının ise kendisi hakkında “ben akıllıyım, güzelim, becerikliyim, sevimliyim” diye daha olumlu bir kanısı bulunabilir.

B-) Ben ne yapabilirim? Bende ne gibi yeterlilikler var? “ Ben iyi konuşurum, güzel resim yaparım, müzikten anlarım, matematiğe kabiliyetim var, gibi kendimizde ne gibi yetenekler olduğuna ilişkin kanılarımız benliğin bir yanını oluşturur. Benliğin bu yanı da bireyin kendisi tarafından olumlu, ya da olumsuz olarak değerlendirilmiş olabilir.

C-) Benim için neler değerlidir? Ben ne yapmalıyım ve ne yapmamalıyım? Örneğin, “başkalarına yardım etmeliyim” , “ para kazanmalıyım” , “ kopya yapmamalıyım”, ya da yakalanmamak şartıyla kopya yapmakta bir sakınca yoktur” , “ her şeyden önce kendimi düşünmeliyim” gibi bireyin içinde bulunduğu toplumdan kendine göre edindiği az çok olumlu ya da olumsuz yargılardan meydana gelen bir değerler sistemi vardır. Bu da benliğin önemli bir yanıdır.

D-) Hayatta ne istiyorum? Doktor, mühendis, öğretmen, sanatkar, iyi bir ev kadını, veya evcimen, bir aile reisi olmak, sosyete mensup iyi giyinen bir insan olmak gibi çeşitli emel

ve idealler de benliğin bir yanını oluşturur. Kişinin kendini tanıması, içsel durumlarının farkında olması, kendisi ile ilgili düşünceleri nasıl düşündüğünü düşünme, manevi duyguların farkındalığı gibi özellikleri içerir. Bu zekâyâ sahip kişiler kendilerini nesnel bir şekilde değerlendirebilir ve denetleyebilirler. Kendinin, yani ne olduğunun, ne yaptığını, ne istediğini, ne yapması gerektiğinin farkındadır (Başarılı, 2001).

Bireysel benlik kavramları doğrultusunda davrandıklarında kendilerini güvenli ve yeterli hissederler. Davranışları, kendilerini değerlendirmelerinden, kendilerine verdikleri rolden farklı olduğunda ve bireyler istediklerinin dışında davranmaya zorlandıklarında rahatsız olurlar, kendilerine olan güvenleri zedelenir. ^Lnsanoğlu, benlik kavramına uygun ve tutarlı bir biçimde davranma eğilimindedir. Bireylerin benlik kavramlarını öğrenmeler ve çevreyle ilişki kurma yolu ile oluşur, olgunlaşma ve yeni öğrenmeler sonucu değişip gelişebilir. Ergenler başkalarının, öncelikle değer verdikleri insanların gözünde nasıl birisi olarak görüldüğüne önem verir, onların kendisi hakkındaki yargılarının, kendisinin kendisi hakkındaki yargıları ile uyuşmasını bekler. başkalarının kendisine, kendisinin kendisi hakkındaki değerlendirmeleriyle çelişen bir yakıştırmada bulunmaları (veya ergenin böyle zannetmesi) onu fazlasıyla üzer. başkalarının onu “ anlamadığını”, “yanlış tanıdığını” yanlış değerlendirdiğini “ düşünür. Ergenin kendisi hakkındaki kanaatlerini (benlik kavramının) yanında, ileride nasıl bir insan olmak istediğine göre bir öngörüsü vardır. Ergenin gerçekleştirmek istediği ideallerini de içeren geleceğe yönelik istekleri iyi bir eğitim almak, arzu ettiği mesleğe girmek değer verilen birisi olmak şeklinde sıralanabilir. Bu istekleri gerçekleştirdiğinde de nasıl bir insan olacağına dair geliştirdiği düşünceler “ ideal benliğini” veya “ ümit edilen benliğini” oluşturur. Ergenler ideal benliğe ulaşmak için gayret gösterirken, gelecekte olmak istediği hoşça gitmeyen durumlarda kalmaktan da sakınır. Bu ona hangi adımları atmaması gerektiği konusunda bir ipucu verir (Kulaksızoğlu, 2000).

2.3.2.İdeal benlik

Benlik imgesinin gelişmesiyle çocuk, yavaş yavaş sahip olması gereken ideal özelliklerin neler olduğunu öğrenir. Bu ideal davranışlar, beceriler ve özellikler genellikle içinde yaşanan toplum tarafından değerli kabul edilen ideal standartlardır. Örneğin, yetişkinlerin gözünde çocuğun temiz ve düzenli olması önemlidir. Uslu ve zeki olmak da, yine sahip olunması gereken önemli özellikler arasındadır (Kuzgun, 2002).

“Nereye yönelmeliyim?” Ve “Neden” soruları yanıtlayabilmek ise, ergenlik döneminde, yetişkin yaşamının gerektirdiği yeteneklerin kazanılmasına ilişkin tasarımları geliştirmiş olmayı gerektirmektedir. Kişinin, değersizlik ve umutsuzluk duygularında kurtulabilmesi için kendi istek ve eğilimleri doğrultusunda tasarımlar geliştirmesi ve bunları yasama geçirebilme yeteneği kazanması gerekmektedir (Bakırcıoğlu, 1994,).

Lecky, iyi bir ruh sağlığı için benlik tasarımı ile, özellikle ideal benlik (bireyin ne olması, nasıl davranması gerektiğine ilişkin kendisine mal ettiği değer yargıları) ile gerçek yaşantıları arasında iyi bir ahenk ve tutarlılık olmasının önemine dikkati çekmiştir. Bir insan ne kadar benlik tasarımına uygun davranabilirse, kendini o kadar rahat hisseder, ideal benliğine ne kadar ters düşen yaşantıların etkisinde kalırsa, o kadar huzuru kaçar ve kaygılanır. Kendi değer yargıları ve ideallerine uygun davranmak insanın kendine olan saygısını, güvenini ve mutluluğunu artırır. Ruh sağlığı yerinde bir kimse kendi benlik tasarımına az çok uyarlı davranabilen kimsedir (Baymur,1994).

Bireyin ne zaman, nasıl ve ne ölçüde olgunlaştığının saptanması güç olmakla birlikte olgunlaşmayla birlikte, olgunlaşmayla yani bireyin o ana kadar ki toplam yaşantı ve deneyimlerinin etkisiyle, kendini daha gerçekçi olarak değerlendirmesi beklenir. İlk çocukluk yıllarına ilişkin yaşantılarımızın bugünkü davranışlarımızı belirlemede belli oranda etkili olduğu genelde kabul görmekle birlikte, her bireyin kendi davranışlarını denetleme potansiyelinin de varlığı unutulmamalıdır. Okul çağındaki çocukların ideal hedeflerini belirlemede çevrelerindeki önemli kişilerden etkilenmeleri ve onların ideal standartlarına ulaşma çabaları içine girmeleri yine bu dönemde oldukça sık gözlenir (Kuzgun,2002).

2.3.3.Benliğin yapısı

Psikanaliz ekolüne göre benlik (ego) üç unsurdan oluşmaktadır. Sınıflandırma tamamen didaktik niteliktedir (Ankay,1992):

Alt benlik (id) , benliğin ilkel ve doğuştan gelen parçasıdır. Bilinçsiz, mantıksız ve töre dışıdır. Güdülme sistemi de denir. Zaman ve mekân kavramı yoktur. Haz ilkesine göre davranır. Benlik (ego), alt benlikle çevre arasında bir eşgüdüm sağlamaktadır. İşlevi, bir otomobilin direksiyonuna benzer. Bu nedenle düzenleyici sistemde denemektir. Alt benliği

gerçeklerle etkileşimi sonucunda benlik alt benlikten ayrılmış ve haz ilkesi yerine gerçeklik ilkesi egemen olmuştur. İşlevi çatışmaları çözümlenmektedir. “ Evrenin en vazgeçilmez varlığı sizsiniz. Nerede olduğunuz, ne olduğunuz, hayatınızın ne denli büyük ya da küçük olduğu önemli değil. Kendi dünyanızın merkezi sizsiniz ve daima da öyle olacaksınız.’ diyor Frances Wilshire “Sen” adlı küçük kitabında sunu da ekliyor: “ bu durum egotizm değil egoizm olarak değerlendirilmelidir. Egoizm, gerçek Ben'ini tanımaktır.” (Addington,2001).

Üst benlik (Süper-ego), benliğin ahlaki yönünü teşkil etmektedir. Çocuğa yapılan eğitim ve yasaklamalarla oluşur. Güçlü bir üst benlik, benliği sürekli olarak tehdit eder. Üst benliğe frenleyici sistem de denir. Üst benlik anti sosyal tiplerde zayıf, depresif ve obsesif tiplerde ise genellikle çok güçlüdür. Bu durumda benliğin, alt benlikle üst benlikle arasında uzlaşma sağlanması, çatışmaları çözümlenmesi güçleşir. Katı bir üst benlik, benliğin örselenmesine dolayısıyla güvensizliğe neden olur. Ayrıca güçlü bir iç çatışma sonucunda güçlü bir kaygı ya da bunaltıya neden olur. Bu durumda savunma mekanizmaları sürekli ve yoğun bir biçimde kullanılacağından nevrozlar oluşabilir. Çok zayıf bir üst benlik ise suç niteliğinde davranışlara neden olabilir (Ankay,1992).

2.3.4. Benlik saygısı (Özsaygı)

Özsaygı, bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir. Yani bireyin kendisini nasıl algıladığı ile olmak istediği benliği (ideal benlik) arasındaki fark bize o bireyin özsaygı düzeyini verir. Bu süreçte bireyin bu farkı nasıl değerlendirdiği ve bu farkın onun duygusal dünyasını nasıl etkilediği önemlidir. Benlik imgesi ve ideal benliğin gelişiminde görüleceği gibi, bireyin kendini nasıl gördüğü yani halihazırdaki benlik imgesi ile ulaşmayı arzuladığı ideal benliği arasında bir farkın olması kaçınılmazdır ve bu fark normal bir olgu olarak kabul edilmektedir (Pişkin, 1999).

Benlik saygısının, kişinin geldiği aile, anne - baba, eğitim düzeyi, meslekleri, ekonomik durumları, gibi daha pek çok etkenle ilişkili olabileceği düşünülerek araştırmalar yapılmıştır. Benlik saygısını olumlu veya olumsuz etkileyen durumları inceleyen araştırmalar sonucunda şu sonuçlara varılmıştır (Mangır, 1997).

1. Sosyo-ekonomik ve kültürel seviye benlik tasarımına etkiler.
2. Ergenin cinsiyeti, onun benlik saygısını etkiler.

3. Babanın mesleği yada anne-babanın eğitim düzeyi ile gencin benlik saygısı arasında bir ilişki vardır.

4. Anne-babanın ilgisi ile gencin benlik saygısı arasında ilişki vardır.

5. Akademik basan benlik saygısını etkilemektedir.

6. Okul yaşamında serbest zaman etkinliklerine katılan ve spor yapan öğrencilerin benlik tasarım düzeyleri yapmayanlarınkine göre daha yüksektir. Aynı zamanda dernek ve kulüplere giren gençlerin benlik saygısı da genellikle yükseltmektedir.

7. Anne-baba ile ilgili durumlar gençlerin benlik saygısını etkilemektedir.

8. Aile içinde kardeş sayısı ve doğum sırası ile benlik saygısı arasında ilişki vardır.

9. Ruhsal olarak rahatsız olmak ergenlerin kendilerini olumlu algılamalarında engellemektedir. Bu noktada benlik kavramının alt boyutları dikkat çekmektedir.

Benlik saygısı, bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir. Yani bireyin kendisini nasıl algıladığı ile olmak istediği benliği arasındaki fark bize o bireyin özsaygı düzeyini verir. Bu süreçte bireyin bu farkı nasıl değerlendirdiği ve bu farkın onun duygusal dünyasını nasıl etkilediği önemlidir. Benlik imgesi ve ideal benliğin gelişiminde görüleceği gibi, bireyin kendini nasıl gördüğü yani benlik imgesi ile ulaşmayı arzuladığı ideal benliği arasında bir farkın olması kaçınılmazdır ve bu fark normal bir olgu olarak kabul edilmelidir (Kuzgun,2002).

Bireyin belli bir alana ilişkin özsaygı düzeyinin düşük olması, onun genel özsaygı düzeyini pek fazla etkilemeyebilir. Çünkü her bireyin sahip olduğu yüzlerce hatta binlerce özellik vardır ve her birimiz her gün bir o kadar farklı durumla karşı karşıya kalırız. Başarısız olduğumuz ve özsaygı düzeyimizin düşük olduğu durumlardan kaçmamız mümkün olduğu için, bu durumun üzerimizde yarattığı olumsuz etkiyi bir biçimde telafi etmemiz olasıdır. Ancak başarısız olduğumuz ve kendimizi yetersiz algıladığımız bir durum ile sık sık karşı karşıya kalıyorsak ve kendimizi kötü hissettiğimiz bu durum ve olaylardan kaçmamız bir şekilde olanaklı değilse, nihayet bu duruma ilişkin spesifik özsaygımız bizim genel özsaygı düzeyimizi olumsuz biçimde etkileyebilir (Pişkin 1999).

Gerçekte klinik araştırma sonuçları ideal benliği ile benlik imgesi arasında bir miktar bile olsa bir farkın olmadığı bireylerin genellikle uyuşuk, miskin, amaçsız ve uyum düzeyleri düşük insanlar olduklarını göstermektedir. Nasıl biyolojik yapımız sürekli aktif olmak durumunda ise, psikolojik dünyamız da sürekli aktif olmak zorundadır. Her ne kadar insanoğlu için belli

bir süre tatil yapıp dinlenmek onu rahatlatıyorsa, bu tatilin bütün yıl olduğunu düşündüğümüzde ya da ömür boyu olduğunu düşündüğümüzde bu durum pek de normal değildir. Bu nedenle insanın kendisini geliştirmek için bir çaba içinde olması ve benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı kapatmaya çalışması gereklidir. Bu onun kendi ruh sağlığı açısından son derece gereklidir (Kuzgun,2002,).

2.3.5.Benlik tasarımının öğeleri ve fonksiyonları

Bireyde benlik gelişimi, özellikle de kişiliğin geliştirilebilmesi için bireysel gelişim basamaklarını ve öğretim kademelerini incelemekte fayda vardır. Çocuk doğumdan ilkokula başlayıncaya kadar birtakım duygusal ve sosyal gelişim basamaklarına çıkar. Çocuğun kendine güven, karşısındaki bireye güven kimlik bilincinin gelişmesi, kendini değerli bulması en önemlisi de sosyalleşme boyutunun içerisine girmesi duygusal ve sosyal gelişimi için önem taşımaktadır (Cüceloğlu, 1994).

Bu çağda çocuğun yetiştirilmesi benlik yapısının oluşabilmesi için aileye büyük görevler düşmektedir. Bu görevler arasında; çocuğun fiziksel, psikolojik ve sosyolojik yönden ortaya çıkan gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Kişiliğin gelişmesinde fiziksel etkenler söz konusudur, "kişilik derken, tek bir bireyin ayırt edici niteliği olan, onu tek ve biricik hale getiren kazanılmış ve kalıtımla geçen ruhsal özelliklerin tümü" anlaşılmaktadır (Kulaksızoğlu,1999).

Ergen ve gencin benliğini bulmak için taşıması gereken sorumluluklar vardır. Bu sorumluluğun temel sebebi ise bireyin ulaşmak istediği bir benlik kavramının varlığıdır. Birey özlediği kendine yakıştırdığı bu ideal benlik kavramını geliştirmeye çabalar "ideal ben" e yaklaştıkça mutlu olur. Kimi zaman bu ideal benliği gerçekleştirmek bir ölüm kalım sonucu olur. Kişi bu amaca ulaşmak için çalışır. Amaca ulaşamazsa mutsuz olur (Gallatin'den ,Akt.Onur, 1995).

2.3.6.Ergenlik döneminde benlik

Ergenlik, çocukla yetişkinlik arasında kalan bir "ara dönemdir". Ergenlik, insanda bedence, boyca büyümenin hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel gelişme değişmelerin olduğu, buluşla başlayan ve bedence büyümenin sona ermesiyle sonlandığı düşünülen özel bir evredir (Kulaksızoğlu, 2001).

Ergenlik dönemi çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinin arasında bir hayat dönemidir ve oldukça zor ve dalgalı bir özellik içerir (Kimmel ve Weiner, 1995). Ne yetişkin ne de çocuk olmak; dolayısıyla “arada bir yerde” bulunmak, özellikle benlik, kimlik, benlik saygısı gibi kavramların oluşumunda çatışmalara neden olmaktadır. Bu evrede zaten var olan kaygıyı arttırıcı dış etkenlerin (okul, aile içi ilişkiler... gibi) eklenmesi, bu çatışmaları hızlandırmaktadır (Akt.Ekşi, 1998). Ergenlik çağı, benlik kavramının öne geçtiği çağdır. Bu çağda benlik kavramı sürekli iniş çıkış ve dalgalanma gösterir. Çünkü ergen, kendine yakışacak bir kimlik aramaktadır. Kendisini sürekli tartmakta, değerlendirmekte, eleştirmektedir (Yörükoglu, 1996).

Benlik birtakım yaşantılar sonucunda kazanılan edinik bir yapıdır. Benlik; çocuk doğduğu andan itibaren, yaşadığı sayısız olaylarla çevresindeki, “ben” ve “sen” kavramlarını ilk kez algılayan birey daha sonra puberte döneminde tekrar ciddi olarak, bu kavramlar üzerinde kafa yorar (Ataç, 1991, s.313) ergenlik dönemi, benlik kavramının öne geçtiği bir çağdır. Ergen kendine dönmüştür, duygularını, bedenini inceler; nasıl bir kişi olduğu ve ne olmak istediği konusunda düşünür. Ergen benlik arayışı içerisindedir. Bu dönemde benlik kavramı sürekli bir iniş çıkış içerisindedir.

Erikson (1984)’a göre; kişilik gelişiminde ergenlik dönemi önemli bir dönemdir. Ergen bu dönemde kendisi ve kimliği konusunda kaygı ve arayış içerisindedir. Ergen önceden edindiği rolleri, becerileri yeni durumuyla nasıl bütünleştireceği konusunda sorunlar yaşamaktadır. Çocukluğun, ergenliğin olumlu geçmesi yetişkinliğe de yansı ve birey sağlıklı bir yetişkin olarak yaşamını sürdürür. (Akt.Kulaksızoğlu, 1999, s.66)

Kişilik, ben, benlik kavramlarının ön planda olduğu bu dönemde kimlik arayışı içinde olan birey için, Erikson’un da tanımladığı gibi kritik bir dönem olan 5. evre yani “Kimlik Kazanmaya Karsı Rol Karmaşası” dönemi yaşanmaktadır. Bu dönem, 12–18 yaşları kapsar. Ergenlik dönemi sırasında “Ben kimim?” sorusu çok önemli hale gelir. Ergen, bu soruyu cevaplarken, ana-babasından çok, akran gruplarından etkilenir. Hızlı bir fizyolojik ve fiziksel değişme içindeyken aynı zamanda gelecekteki eğitimi, kariyeri hakkında yeni kararlar verme baskısı, daha önce oluşturduğu psikososyal kimliğini gözden geçirmeye zorlar. Ergenlik dönemi değişme zamanıdır (Senemoğlu, 2003).

Ergenlik döneminde benlik kavramını geliştirirken benlik algısına bazı etmenlerin etkisi söz konusu olmaktadır. Bu etmenlerin bazıları ergenin kendisini fiziksel olarak yetersiz hissetmesi (örneğin kendisini çekici bulmaması) kendisine karşı tutum ve algılamalarını etkilemektedir. Kültürel normlarında etkisi ile kendini yetersiz hissedenden ergenin benlik algısı olumsuz yönde etkilenmekte, aşağılık duyguları oluşabilmektedir.

Can (2003)'a göre, bu dönemde bireye gerekli rehberlik hizmetleri sunulursa sağlıklı bir kimlik gelişimi sağlanmış olur. Rehberlik hizmetlerinin temellendiği önemli alanlardan biri bireysel farklılıklardır. Her birey kendine özgüdür. Bilişsel, duygusal, sosyal, moral ve fiziksel özellikler, aynı yaş ve sosyo-ekonomik düzeydeki bireyler içerisinde bile farklılıklar gösterir. Toplumsal yaşamın temel dinamiklerinden biri de bu farklılıklardır. Toplum dinamik olarak çalışabilme, üretebilme, uygarlık ortaya çıkarma ve devamlılığını sağlayabilme özelliğini bireysel farklılıklar aracılığıyla gerçekleştirir. Günümüzde özellikle yetenek düzeyleri açısından bazı okullarda yapılan sınıf düzenlemelerinin insan doğasına aykırı olduğu söylenebilir. Sınıf, yönetilebilir, eğitim öğretim faaliyetleri açısından tonere edilebilir, üyelerinin tümünün faydalanmalarını sağlayıcı ölçüde bireysel farklılıkları içeren heterojen bir yapıda olmalıdır. Bireysel farklılıklar ilk planda zihinsel yeterlilikler veya özellikler açısından ele alınsa da, öğrencilerin diğer özellikler açısından da birbirlerinden farklı özelliklere sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda, eğitim-öğretim ve okula ilişkin tüm çalışmaların bireyin toplum gelişimine hizmet edebileceği, belirtilmektedir. Tüm öğrencilerin aynı özelliklere sahip olduklarını varsaymak, öğrencinin öznel doğasını, potansiyellerini, kısaca özgünlüğünü ortaya çıkarma açısından büyük engelleri beraberinde getirir. Rehberlik hizmet ve etkinliklerini bireysel farklılıklar üzerine tesis etmek, her öğrenciye kendi özgünlüğü açısından ulaşmak demektir. Problemleri, üstün yönleri, zayıflıkları, başarı ve başarısızlıklarıyla her öğrencinin ayrı bir dünya olduğunu bilmek ve bunları keşfetmeye çalışmak gerekir (Can, 2003).

2.3.7.Ergenlik kuramları

2.3.7.1.G. Stanley Hall'ın özünü yinleme kuramı

G. S. Hall (1844-1924) ergen psikolojisinin babası olarak bilinir. C. Darwin'in evrim konusundaki fikirlerinden yola çıkarak ergen gelişimi üzerine bir psikolojik bir kuram geliştirmiştir (Akt.Dinçel,2006).

Hall, ergenlik karmaşası kavramını psikolojiye kazandıran bilim adamıdır. Hall'ın düşüncesine göre, çocukluğun çeşitli evreleri insan evriminin çeşitli dönemlerine karşılık düşer (Akt.Dinçel,2006).

Her bir insanın yaşam sürecindeki gelişmesi, türün evrim içindeki gelişiminin bir tekrarıdır, bu durum ergenlik için de geçerlidir. Hall, ergenliğin insanın yaşam döngüsünde önemli bir dönem olduğu sonucuna varmıştır. Ona göre, insan bencil güdeleri, ihtiyaçları ve hayatta kalma kaygılarıyla hayvanlar aleminin bir üyesi olarak doğar. Ergenlik sırasında ise sosyal sorumlulukları ve hakları ve başkalarıyla ilgili endişeleriyle, medeni bir ırkın üyesi olarak “yeniden doğar”. Uygur insanın başkalarını düşünme, adalet, sosyal refah gibi idealleri, kendini düşünmesinin önüne geçerken, yaşanan iç çatışma yani kişisel çıkar ve sosyal iyilik arasındaki bu içsel mücadele ise fırtına ve strese yol açar (Akt.Dinçel,2006).

2.3.7.2.Öğrenme kuramın ergenliğe yaklaşımı

Mc Candless (1970), sosyal öğrenme kuramının esaslarını ergenlik gelişimine uyarlamaya çalışmıştır. Mc Candless insan davranışının dürtüler tarafından yönlendirildiğine inanmamaktadır. Cinselliğin insan yaşamında önemli bir güç olduğuna inanmakla birlikte hayal kırıklığı, saldırganlık, endişe, merak ve bağımlılık gibi öğrenilmiş veya öğrenilmemiş dürtü ve isteklerin bireyi harekete geçirdiğini belirtmektedir. Bütün bu dürtüler "öğrenmemden etkilenirler, insanlar çeşitli durumlarda kendilerini nasıl hissettiklerini açıklayan, ipuçlarını tanımayı, sınama ve yanılma süreci aracılığıyla hangi davranışının özel bir dürtüyü doyuracağını ve bu davranışların nasıl devam edeceğini öğrenirler. (Gallatin'den Akt.Onur, 1995).

2.3.7.3.Sulliva'nın kişilerarası kuramı

Sullivan psikoanalitik kuramın cinselliğe çok fazla önem verdiğini belirterek ciddi rahatsızlığı olan hastalarla yaptığı çalışmalardan elde ettiği verilere dayanarak belirli kişilerarası gereksinimlerin doyurulmasının daha önemli olduğu sonucuna varmıştır. Sullivan insanların her şeyden çok aradığı şeyin güven olduğunu belirtir ve güven istemini "kaygıdan kurtulma gereksinimi" olarak tanımlar. (Gallatin,Akt.Onur,1995).

2.3.7.4.Erikson'un Psikososyal Kuramı

Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre, insan yaşamı sekiz evreden oluşmaktadır. Birbirinden kesin sınırlarla ayrılmamakla birlikte, her dönemin kendine özgü özellikleri, çatışmaları ve krizleri vardır. (Yüksel, 1995).

Erikson'a göre, ilk dönemde anne - çocuk ilişkisindeki süreklilik, tutarlılık ve aynılık çocukta temel güven duygusunun özünü oluşturur. Temel güven ve temel güvensizlik arasındaki çatışmanın çözümü için gerekli davranış örüntülerinin geliştirilmesi benliğin ilk görevlerindedir» (Akt.Arık, 1993)

İkinci dönemde ise çocuk, anne - babasını, çevresini, neyi kontrol edip etmeyeceğini "deneyerek" öğrenir. Benlik saygısını kaybetmeksizin kendini kontrol duygusunu geliştirmesi, duyguların serbestçe ifadesi için önemlidir. Ana-baba tutumları ya çocuğun gerekli özerkliği kazanabilmesini sağlar ya da bunun karşıtı olarak kararsızlık ve utanç duyguların geliştirmesine yol açar. Üçüncü dönemde gelişen olumlu benlik ögesi girişim duygusudur. Girişim duygusu, özerk ve özgür düşünmek, geleceğe yönelik emeller beslemek ve eyleme geçmek için rahatlık ve güç sağlar. Bu dönemin tehlikesi aşın suçluluk duygusunun gelişmesidir. (Arık, 1993). Dördüncü dönemde ise çalışkanlık duygusu ve sorunların üstesinden gelme yetisi kazanılır. Bu dönemin tehlikesi ise çocuğun yetersizlik ve aşağılık duyguların geliştirmesidir. (Yüksel, 1995).

2.3.7.5.Kurt Lewin'in alan kuramı

Gelişimin ilk dönemlerinde bireyin hayat sahası daha basittir ve birkaç tane hedefi vardır. Ancak kişi olgunlaştıkça birçok deneyim kazanır ve yaşam alanı çeşitlenirken değişik bölümlere ayrılır. Tüm bu bölümlerin önemini anlamak ve onları düzenlemek bireye düşmektedir. (Kulaksızoğlu, 1999),

2.4. Akademik benlik kavramı

Benlik tasarımı kişinin özellik, yetenek, duygu, düşünce, inanç ve tutumlarının dinamik bir bütünüdür. Shavelson ve arkadaşları (1976) buradan hareket ederek, benlik tasarımının çok boyutlu bir yapısı olduğunu ve benlik tasarımının "akademik benlik tasarımı" ile fiziksel, sosyal ve duygusal alanlarını içeren "akademik olmayan benlik tasarımından" oluştuğunu

savunmaktadırlar (Erdoğan, 1995). Akademik olmayan ben kavramı; karşı cinsten olan kişilerle ilişkiyi, diğer kişilerle ilişkiyi fiziksel güç, fiziksel görünüş hakkındaki kendi düşüncelerini içermektedir (Ülgen, 1997).

Akademik ben kavramı, öğrencinin akademik (bilimsel niteliği olan) yönü baskın olan bir işte başarılı olacağına inanma ve güvenme derecesi olarak tanımlanabilir (Erden, Akman, 1998).

Bu kavram, öğrencinin disiplin alanındaki performansının gelişimiyle ilgili algılarına işaret eder. Örneğin öğrencinin matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve diğer derslerdeki performansı, onun akademik ben kavramı ile ilgilidir (Ülgen, 1997).

Akademik benlik kavramı daha önceki kuramsal belirlemeler çerçevesinde sadece yeteneklerle açıklanamamaktadır. Akademik benlik kavramında ilgiler de önemli bir yer tutmaktadır, ilgiler yetenekleri ifade etme yoludur, "işlerin gerektirdiği faaliyetleri yapmaktan hoşlanma derecesi" olarak tanımlanan ilgi (Kuzgun 1990: 3) bir faaliyeti tekrar tekrar yapma isteği olarak açıklanabilir, ilgiler okulda ve okul dışında geçirilen yaşantılarla gelişebilir veya körelebilir. İlgilere ek olarak, çeşitli meslek değerleri (insanları çalışmaya sevk eden beklentiler) de akademik benlik kavramı kapsamında incelenmektedir. Kişilerin mesleklere ilgi duymalarında önemli rol oynayan meslek değerleri en az ilgiler kadar önemli görülmektedir. Bu açıklamalar çerçevesinde genel ilgi alanları, bilimsel ilgi, teknik ilgi, yönetim ve ikna ilgisi, ticaret ilgisi ve sosyal yardım ilgisi olarak sıralanabilir. Meslek değerleri ise, kazanç, değişiklik, yarışma (yönetim, ticaret alanları), bağımsızlık (özel iş yeri açma), kolay iş bulabilme, adını duyurma olarak açıklanmaktadır (Azizoğlu 2002).

2.5.Rehberlik kavramı ve önemi

Ondokuzuncu yüzyılda batıda eğitim bir zihin terbiyesi olarak görülmüş, bu sebeple, okul programında Latince, eski Yunanca, Matematik, Gramer, Mantık, Şiir gibi konuların okutulmasına özel bir önem verilmiştir. Bu konuların zihin melekelerini işleteceğine inanılmıştır. Böyle bir eğitim anlayışına sahip olan eski tip klasik okul, rehberlik ve danışma fikri üzerinde pek durulmaz. Önemli olan bu konuların öğretilmesidir. Müfredat programındaki konuların öğrenilmesi sürecinde çocuklardaki bireysel faiklar pek düşünülmez. Eğer çocukların dersleri öğrenmelerinin dışında bir yönleri ile uğraşılacaksa, bu ayrı bir faaliyettir. Yani rehberlik ve danışma faaliyetleri eğitimden ayrı bir faaliyet olmaktadır.

Onlara göre rehberlik kişisel ilgi ve gayrete dayanan, ilgililerin kişisel ve gayri resmi çalışmaları olmaktadır (Tan, 1992).

“Rehberlik; bireyin en verimli bir şekilde gelişmesini ve doyum verici uyumlar sağlamasında gerekli olan tercihleri, yorumları, planları yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve bu tercih ve kararları yürütmesi için bireye yapılan sistemli ve profesyonel bir yardımdır” (Tan 1992).

“Rehberlik; bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir” (Kuzgun 1992).

“Rehberlik; kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum göstermesi ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardımlardır” (Kepçeoğlu 1993).

Öğrenci kişilik hizmetlerinin amacı bireyin öğretim hizmetlerinden en iyi şekilde yararlanmasına, azami derecede öğrenmesine ve sağlıklı bir kişilik geliştirmesine olanak sağlayacak ortamı hazırlamaktır. Bu hizmetlerin Özel bir alt bölümünü oluşturan rehberlik işe doğrudan doğruya bireye yönelik ve onun uyum süreci içinde tercih ve planlar yapması, kararlar alabilmesi, bu kararları yürütebilmesi için kendine sağlanan sistemli ve profesyonel bir yardımdır; bu yardım bireyin bağımsız hareket edebilen bir varlık olarak gelişmesini amaçlar (Tan, 1969). Rehberlik hizmetlerinin odağında bireyin kendisini benlik-çevre ilişkileri çerçevesinde tanınması, geliştirmesi, yöneltmesi ve gerçekleştirmesi gibi süreçler bulunur. Özellikle mesleki rehberlik alanında bir otorite olarak kabul edilen

2.5.1.Rehberlik hizmetlerinin çeşitleri

Rehberlik hizmetleri, öğrencinin her yönüyle gelişmesini ve böylece onun kendini gerçekleştirmesini amaçlayan psikolojik yardım hizmetlerini kapsadığı için, bu hizmetlerin bir bütünlük içinde verilmesi gereği önem taşır. Hizmet türleri, genel olarak bu hizmetlerin verildiği eğitim kademesi, kurumun nitelikleri, hizmetlerin temel işlevleri ya da hangi alandaki problemin çözümüne yönelik olarak organize edildiğine bağlı olarak değişebilir

(Yesilyaprak, Güngör ve Kur 1998). Okul içerisinde kültürün belirlenmesi ve Őekillendirilmesi müdürün sorumluluğundadır. Mdr, okul kültürünün saptanmasında ya da oluŐturulmasındaki rolünün ne olduğunu anlayabilmek için öncelikle iş görenlerin, öğrencilerin ve toplumun geçmiŐteki deneyimlerini anlaması gerekir. Okul kültürünü anlamaya çalışan bir müdür için mevcut kültürün incelenmesi ve tanınmasının akıllıca atılacak ilk adım olduğu söylenebilir. Daha sonra yapacağı en önemli iŐler de, okulun hedeflerine önem vermek, okulun değerlerine sürekli olarak ve açık bir Şekilde rnek olmak, okulda meydana gelen kritik olaylara tepki göstermek ve içinde yer almak, bir güdüleme ve takdir ifadesi olarak da iş görenleri ve öğrencileri ödüllendirmek olarak sıralanabilir (elikten 2003).

1-Psikolojik Danışma Hizmeti: Gibson ve Mitchell 'in (Yesilyaprak 2000) tanımına göre psikolojik danışma "Bireyin karar verme ve problem zme ihtiyaçlarını karŐılayarak gelişim ve uyumunu sürdürmesine yardımcı olmak amacıyla bireyle yüz yüze kurulan psikolojik yardım iliŐkisidir". Bu yardımı alan kişiye "danıŐan", yardımı veren uzmana ise "psikolojik danışman" denir. Okullardaki psikolojik danışma hizmetinden, çeşitli uyum sorunlarını zmek isteyen, başarısızlık, karar verme güçlüğü vb. problemleri olan öğrenciler olduğu kadar kendini tanımak ve geliştirmek isteyen herkes yararlanabilir. Psikolojik danışma hizmeti rehberlik hizmetlerinin merkezini oluşturur. (Yesilyaprak 2000).

2-Oryantasyon Hizmeti (Yeni Ortama Alıştırma): Oryantasyon "yeni bir işe, yeni bir okula, niversiteye giren kişinin çevresine, isine, okuluna alıŐabilmesi için başladığı iş ya da okul çevresinde bulunan yetkililer tarafından hazırlanan özel ve oldukça kısa süreli bir eğitim programı" dır (Ceyhan 1995). Böyle bir etkinlik anaokulundan niversiteye dek, hangi eğitim düzeyinde olursa olsun, öğrencinin yeni geldiği bir ortamda karŐılaŐabileceęi güçlükleri en aza indirerek, yeni bir duruma kolay alıŐmasını sağlamak, kendini yalnız ve çaresiz hissetmesini nleme amacına yöneliktir. Böylece ğrencinin kısa sürede tanıyıp uyum sağladığı bir eğitim ortamında daha başarılı olması beklenir. ğrenmeye karşı güdülenmesi artar. Bazı sorunların çıkması engellenebilir. Bu bakımdan oryantasyon hizmetinin "uyum sağlayıcı" iŐlevinin yanı sıra "koruyucu ve önleyici" bir işlevi de vardır (Yesilyaprak 2000).

3-Bireyi Tanıma Hizmeti: Öğrencinin gelişimi ve uyumunun sağlanması için öncelikle öğrencinin yetenekleri, özellikleri, güçlü ve sınırlı yönleri, başarıları, ailevi durumu, beklentileri, ilgileri gibi yönleriyle tanınması ve bilinmesi gereklidir. Tanıma sürecinde ise

öğretmenler daha etkindirler. Bireyi tanımada amaç; bireyin kendini tanıması, kendi özellikleri hakkında bilinçlenmesi, kendini kuvvetli veya zayıf yönleri ile görüp kabul etmesini sağlamaktır (Yesilyaprak 2000).

4-Bilgi Toplama ve Yayma Hizmeti: Bilgi toplama hizmetleri öğrencinin gerek duyabileceği her türlü bilgiyi onun yararlanmasına sunmak için yapılan çalışmalardır (Yesilyaprak 2000). Ülkemizde sekiz yıllık temel eğitim sonunda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun okullara yerleştirilmeleri oldukça önemlidir. Bu okullarla ilgili bilgiler verilmesini bilgi toplama ve yayma hizmetleri kapsamında değerlendirebiliriz. Ayrıca seçilen liseler için de lise sonrasında üniversiteler hakkında da öğrenciyi bilgilendirmek gerekmektedir. Yine üniversiteler ve giriş şartları gibi konularda bilgilendirme çalışmaları lise düzeyi öğrencisi için gereklidir. Bu konularda gerçek ve günün şartlarını ortaya koyan bilgiler öğrencilere ne kadar doğru verilirse öğrenciler de meslekler konusunda o kadar doğru kararlar vereceklerdir. Bilgisayarların okullarda kullanımı ve okul müdürlerinin bilgiyi araştırma ve yayma konusunda bilgisayar kullanımına bakış açısı önemlidir. Çelikten' in yaptığı araştırmadan elde ettiği sonuçlar şöyledir:

a) Görüşme yapılan bazı okul müdürleri bilgisayarın karar vermeye yardım ettiğini ve bilgisayar yolu ile elde edilecek verilerin daha güvenilir olduğunu ve böylece sağlıklı verilere dayanarak verilen kararların da daha isabetli olacağı görüşünü savunmuştur.

b) Araştırmacının gözlemlerine göre özellikle taşra ilköğretim okullarında bulunan bilgisayarlar müdürün odasında muhafaza edilmekte ve çok nadir olarak diğer personelin kullanımına açılmaktadır (Çelikten 2002).

5- Yönelme ve Yerleştirme Hizmetleri: Bu hizmetin amacını; bireyi içinde bulunduğu durumdan bir üst basamağa, gelişimi ve uyumu açısından daha iyi bir konuma yönlendirme ve yerleştirmek için çalışmak olarak özetleyebiliriz. Gençin kendine uygun bir okula, ise ya da başarılı olacağı bir mesleğe yönelmesi sürecinde yapılan hizmetler bu grupta değerlendirilir. Öğrencinin okul içi ya da dışında herhangi bir etkinliğe yönelmesi, kendine uygun ve gelişimine yardımcı olacak alanları seçmesi, staj veya kısa süreli işlere yerleştirilmesi çalışmalarını yönlendirme ve yerleştirme hizmetleri içinde değerlendirebiliriz.

6- İşleme ve Değerlendirme Hizmetleri: Rehberlik çalışmaları kapsamında örgenciye yapılan tüm hizmetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesini ele alır. Çalışmaların izlenmesi ile hizmetlerin etkililiği de tespit edilmiş olacaktır. Yapılan çalışmayla ilgili gelişmeleri izlemek, o alanda yeni düzenlemelere gerek olup olmadığı konuları da izleme ve değerlendirme hizmetleri kapsamında ele alınır.

7- Müşavirlik (konsültasyon) Hizmeti: Bu hizmet, okuldaki rehberlik uzmanının, öğretmen ve yöneticilerin ortak bir rehberlik anlayışı kazanmaları, bu alanlardaki bilgi ve becerilerini artırmaları için onlara yardımcı olmasıdır (Kepçeoğlu 1993).

Okullardaki ortak bir rehberlik anlayışının oluşmasında okul rehber öğretmeninin rolü büyüktür. Öğretmenlerle, velilerle ve okul idarecileriyle birlikte karşılaşılan güçlüklerin çözümlenmesi, öğrencilerin ihtiyaç duydukları konularda işbirliği yapılmasını teşvik konularında okul rehber öğretmeninin aktif olması gerekmektedir. Bu hizmetler birbirinden bağımsız değil birbiri ile tamamen iç içe, bütünü parçaları şeklindedir. Bir hizmeti diğerinden ayırtmadığımız gibi biri diğerini tamamlar konumundadır. Aslında sıraladığımız hizmetlerin ortak amacı, öğrencinin kendini tanıması, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olmasını amaçlamaktadır.

2.5.2.Rehberlik hizmetlerinin amaçları

Rehberliğin temel ya da sosyal (nihai) amacı bireyin kendini gerçekleştirmesidir (Yesilyaprak 2000).

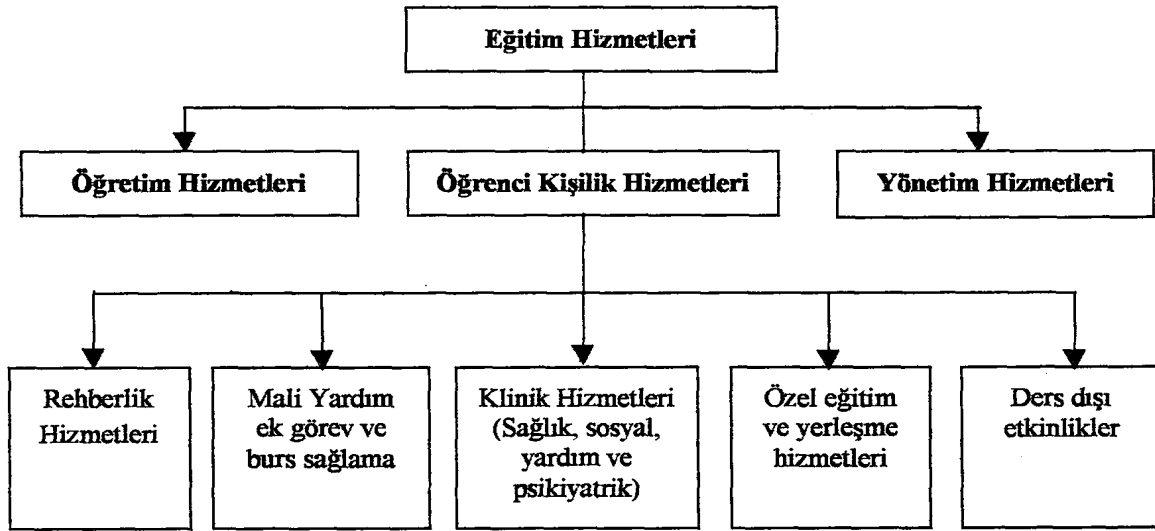
Okullarda rehberlik hizmetlerinin temel amacı, öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmektir. Karar verme, bir güçlüğe giderecek seçenekler arasından birini seçme işlemidir. Seçme, seçenekler arasından istenilir yönleri en çok ve istenmeyen yönleri az olana yönelmelidir. Bir kimsenin doğru ve yerinde karar verebilmesi için önce neler istediğini bilmesi ve mevcut seçenekleri, istediklerini karşılayabilme derecesi açısından irdelenmesi, her bir seçeneğin sağladığı olanakları değerlendirmesi gerekir. Seçeneklerin erişebilirliği ise, bireyin sahip olduğu fiziksel, zihinsel, duygusal ve parasal olanaklarla sınırlıdır. O halde karar verme durumunda olan kişinin yapacağı ikinci iş, yeteneklerini ve olanaklarını değerlendirmek ve sahip olduğu olanaklarla, istenilir yönleri en çok ve istenmeyen yönleri en az ve erişme olasılığı en yüksek olan seçeneğe yönelmektir. Bu işlemi sağlıklı olarak

gerçekleştirmenin ön koşulu ise kişinin ilgileri, yetenekleri ve değerleri hakkında açık, berrak ve bir fikre sahip olması gerekir (Kuzgun, 1996).

2.5.3.Çağdaş eğitimde rehberlik hizmetlerinin yeri

Modern anlamda eğitim hizmetlerinden önemli bir grubu oluşturan rehberliğin, eğitim bütünü içindeki yeri aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 1: Eğitim Hizmetleri Arasında Rehberlik Hizmetlerinin Yeri



Kaynak: Baymur, Feriha. "Genel Psikoloji". İstanbul : inkılap ve Aka Kitabevleri Koll. Şti., 1972., s. 51

Tabloda görüldüğü gibi rehberlik; modern eğitimin öğretim ve yönetim hizmetleriyle bütünleşen üçüncü işlevsel bölgesi olan öğrenci kişilik hizmetleri arasında yer almaktadır. Kuşkusuz rehberlik de kendi içinde bazı hizmet gruplarına ayrılır. Rehberlik hizmetleri genellikle dokuz grup altında toplanmaktadır.

1. Psikolojik danışma hizmeti,
2. Bireyi tanıma hizmeti,
3. Bilgi toplama hizmeti,
4. Yerleştirme hizmeti,
5. izleme hizmeti,
6. Alıştırma-Oryantasyon hizmeti,
7. Müşavirlik (Konsültasyon) hizmeti,

8. Araştırma ve Değerlendirme hizmeti,
9. Çevre ve Veli ile İlişkiler (Yılmaz, Üre, 1997, s. 81).

2.6.Mesleki rehberlik kavramının tanımı ve önemi

Meslek: “Bir kimsenin hayatını kazanmak için yaptığı, kuralları toplumca belirlenmiş ve belli bir eğitimle kazanılan bilgi ve becerilere dayalı etkinlikler bütünü” olarak tanımlanmıştır (Kuzgun 1994). Meslek deyince sadece para kazanma isı aklımıza gelmektedir. Bu durum, insan psikolojisi açısından ele alındığında hiç de öyle olmadığını ortaya koymaktadır. “Bir meslek edinmenin temelinde para kazanarak fizyolojik ihtiyaçları karşılamamanın dışında sosyal ve psikolojik ihtiyaçların doymu söz konusudur. İşte bireyin fizyolojik, psikolojik ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamada en önemli araç durumunda olan meslek eğer doğru bir kararla, isabetli olarak seçilebilmişse bu ihtiyaçların daha üst düzeyde doyurulması mümkün olabilir” (Yeşilyaprak 2000).

Yeşilyaprak; mesleki rehberliği; “Gençlerin çeşitli meslekleri tanımaları ve kendi özelliklerine uygun olan meslekleri seçmeleri, seçtikleri mesleklere hazırlanmaları ve mesleki yönden gelişmeleri amacıyla yapılan yardım hizmetleridir” diye tanımlamaktadır (Yeşilyaprak, 2000).

Meslek rehberliği, bireyin kendi nitelik ve şartlarını kavrayarak onlara en uygun mesleği seçmesi, bu meslek için hazırlanması ve bu mesleğe girerek orada başarıyla ilerlemesi oluşumuna yardım faaliyetleridir (Tan, 1992).

Mesleğe yöneltmenin, bütün Türk gençlerine sosyal ve ekonomik yönden en fazla faydayı temin edecek faaliyet alanlarını ve is sahalarını bulması gerekmektedir. Böylece bu gençlerle is alanları arasındaki uzlaşmanın sağlanması, kalkınmamıza da yardım etmiş olacaktır. Her ferdin kendine has zevk, arzu, ihtiras, zeka, istidat ve kabiliyet ile çeşitli çalışma alanlarından hangisine yöneleceğini araştırmak mesleğe yöneltmenin amacını teşkil eder. Çok hızlı bir şekilde değişen toplumun sosyal, ekonomik şartlarına ve hayatın dinamik isteklerine uyabilecek nitelikte insanlar yetiştirilmesi gerekmektedir. Mesleğe yöneltme bu durumu da gözden uzak tutamaz (Özcan 1985).

Mesleki rehberlikle ilgili olarak son yıllarda vurgulanan bir temel kavrama değinmek yararlı olacaktır. Bu kavram mesleki gelişme kavramıdır. Mesleki gelişme kavramı, mesleki uyumu

da kapsamaktadır. Mesleğe uyumun, meslekte gelişmenin ve meslekte emekli oluşun açıklanmasında gelişimsel niteliği açısından mesleki gelişme gibi geniş kapsamlı bir kavramın kullanılması daha yararlı olmaktadır (Özoğlu, 1997, s. 121).

2.7.Mesleki yönlendirmenin sonuçları

Türkiye’de etkin bir yönlendirme sisteminin kurulmayışı orta öğretimden mezun her öğrencinin yüksek öğretime devam etme arzusunu doğurmaktadır. Çoğu öğrenci yeteneklerinin ve kapasitesinin farkında olamadan (olsa da bunu ölçecek bir ölçme-değerlendirme sistemi oluşturulmadığından) üniversite sınavında aldığı puanın belirleyiciliği ile kendine bir meslek seçmek durumunda kalmaktadır. O mesleğe karşı ilgisinin ve yeteneğinin olup olmadığını bilemeden kendisini üniversitede bulan kimi öğrenciler okullarında ya bölüm değiştirmekte, ya başarısız olmakta ya da en kötüsü mezun olduğunda iş hayatında başarıyı yakalayamamaktadır. Bu durumun hem bireylere hem de ülkemize getirdiği sosyal, psikolojik ve bilhassa ekonomik yük ağır olmaktadır. Genç beyinlerin hayatlarına şekil veren eğitim sistemimizde gerek eğitimsel yaşantıları boyunca gerekse meslek seçme aşamasında ilgi, kabiliyet ve kapasiteleri doğrultusunda isabetli kararlar verebilmeleri için gereken yardımları yapmamız, öğrencileri toplumun ve kendilerinin gerçekleriyle yüz yüze getirmemiz gereklidir. İnanıyoruz ki bu tür bir bilinçle yetişmiş gençler geleceğin mutlu ve başarılı fertleri olacaktır(egitim.aku.edu.tr/mmarslan.doc).

Yeni düzenlemelere göre ülkemizde yönlendirme ilköğretimin 8. yılının ikinci dönemine, çıraklık eğitimi de ilköğretimin tamamlanmasından sonraki döneme kaydırılmıştır. Oysa ki yönlendirme çalışmaları ABD, Almanya, Fransa, Hollanda, İsveç, İtalya gibi gelişmiş ülkelerde, okullarda alan ve meslek belirleme 12-14 yaşları arasında gerçekleştirilmektedir (Unsur, 1998).

2.7.1.Öğrenci açısından

Ekonominin istihdam alanları için insangücü ihtiyacı çok önemli bir faktördür. Uygulanan ekonomik politikaların bu talebi yaratması gerekir. Eğitim bir arz kaynağıdır, görevi doğan talebi karşılamaktır. Bu sebeple insan gücü, eğitim ve istihdam arasında sıkı bir ilişki ve etkileşim vardır (Yeğen, 1992).

Mesleki eğitimde iktisadi ve iktisat dışı sonuçlar, ferdi ve sosyal hedeflerle birlikte ele alınmalıdır. Bu eğitim sistemi meslek okullarından başlayarak okul içi eğitim sisteminden sarf edilen gayretlere, işletme içi seminer ve kurslara kadar çeşitli mesleki faaliyetleri içine alır. Günümüzde mesleki eğitim faaliyeti, iktisadi gelişmede insan kaynakları politikası yönünden büyük önem kazanmıştır (Zaim, 1992).

Eğitim ve ekonomi, kendilerine özgü metotları ve ölçüleri içinde hem ferdi hem de geniş çerçevede toplumu kapsamaktadır. Ferdi refahın ve fert başına düşen gelirin artırılması, sosyal ve ekonomik amaçlı yatırımlardan faydalandırılması kadar makro seviyede toplumun planlanmış ekonomik kalkınma hedeflerine varabilmesi için emekten faydalanabilmesi, emeğin kalitesinin yükseltilmesi konusu eğitim ile ekonomiyi buluşturan noktalardır. Fertlere kapasite ve eğilimlerine göre bilgi ve kabiliyetlerin kazandırılması, eğitimin ekonomik açıdan değerlendirilmesidir (Erkal, 1978).

Mesleki yönlendirmede sosyal sınıflar piramidinde alt tabakaların eğitim yoluyla hareketlilik kazanmaları ve yükselebilmeleri fırsat eşitliği konusuna önem kazandırmaktadır. Herkesi kabiliyet ve kapasitesinin el verdiği ölçüde eğitim imkanlarından faydalandırmak gerekmektedir. Ferdin mensubu olduğu sınıf veya sosyal tabaka, toplum, cinsiyet ve rengi dikkate alınmaksızın bilgi ve becerileri esas alınarak eğitimin uygulanması fertler ve sosyal tabakalar arasında eğitim imkanlarının daha adil ve eşit dağılımını hazırlamaktadır (Erkal, 1996).

Eğitimi sosyolojik ve ekonomik açıdan değerlendirmeye çalışanların ileri sürdüklerine göre, eğitimin fertlere kazandırdığı değer yoluyla sosyal statüsünde meydana gelecek yükselme ve hareketlilik imkanları ile doğuştan gelen statünün önemini kaybetmesi, eğitim yoluyla kazanılan statünün değer taşıması, eğitim seviyesi ile elde edilecek gelir arasında kuvvetli bir ilişki doğurabilir (Erkal, 1996).

Fertler iş ve meslek hayatında kendi yeteneklerini dener, başarılarını değerlendirir, başkalarının kendisi hakkındaki görüşlerini değerlendirir, bazı olguları iyi bir biçimde yaptığını fark ederse bundan psikolojik olarak bir doyum sağlar. Fertlerin sağladığı bu doyum, onun iş ve meslek hayatında kendisine güven duygusunun artmasından dolayı daha verimli bir çalışma içerisine girmesini sağlar (Kuzgun, 1988).

Sadece öğretim faaliyetlerinden ibaret olmayan eğitim, ferdi kuşatan sosyal çevrenin daha iyi ve yeterli olabilmesi için sürdürülen faaliyetlerdir. Mesleki eğitim, hem fertleri üretici ve vasıflı hale getirerek gerekli bilgi ve becerilerle donatmakta, hem de sosyal çevrenin değiştirilmesi ve düzenlenmesine yardımcı olmaktadır (Erkal, 1978).

Mesleki tercihinde fertler, şahsi kabiliyetlerine yönelerek ve onları hesaba katarak bir eğitim tercihinde bulunmaktan ziyade sosyal çevrenin baskısını hissedebilmektedir. Sanayileşme ve teknolojiadaki gelişmeler karşısında mevcut değer hükümlerinin ve sosyal çevre şartlarının önleyici tesirleriyle teknik eğitime öncelik verilmesi engellenirse, eğitim sistemi ile sosyal ve ekonomik gelişme arasında anlamlı bağ da kurulamaz (Erkal, 1978).

2.7.2. Aile açısından

"Türk Köyü'nde Modernleşme Eğilimleri" adlı bir araştırmada, veliye "İmkanların olsa oğlunun en çok hangi mesleğe girmesini arzu edersin?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Verilen cevaplarda doktorluk, mühendislik, subaylık ve öğretmenlik gibi mesleklerin tercih edildiği görülmektedir. Bu meslekler taşıdıkları otorite ve prestijden dolayı seçilmektedirler (Erkal, 1978).

Okul öncesinde ailenin değer yargılan ve tercihlerine dayalı olarak üretilen eğitim, büyük ölçüde okul döneminde talep edilen eğitimin cinsi ve şeklini de belirlemektedir (Seymen, 1998).

2.7.3. Toplum ve devlet açısından

Modern devlet, milletin en yüksek örgütlenme biçimidir. Bu örgütlenme ışığında ortaya çıkan amaç insan topluluklarının ve örgütlerinin yaşamlarını sürdürmeleri, yaşamaları ve gelişmeleridir. Bu da ancak biyolojik olarak üremek, birikimlerini genç kuşaklara ulaştırmak; öğretmek ve toplumsal gereksinmelerin karşılanması ile mümkündür (Aslan, 1997).

Son iki yüz yıllık zaman dilimi içinde devlet eğitim kurumlarının kendi sistematik yapısına dahil etmiştir. Aile kurumlarında başlayan eğitim, amaçlı ilk eğitim biçimi din kurumlarında, ardından milliyetçilik akımlarıyla eğitimin milli birlik ve bilinci oluşturucu boyutu önem kazanmış ve bu doğrultuda eğitim kurumsallaşması hızla sürmüştür. Modern toplumlar

örgütlü toplumlardır ve varlıklarını sürdürmeleri için örgütlenmelidirler. Eğitim kurumları bu politik gücün yapı taşlarından biridir. Bu kurumların işleyişi yapılan eğitim politikaları ile belirlenmektedir. Eğitim politikalarının; ideoloji içinde yer alan bilgi inanç ve değerler, teknoloji, içinde yer alan teknikler, enerji ve madde, örgütler içinde yer alan ilişkiler, yapı ve kuramlar "toplumsal belirleyicileri" dir denilebilir (Aslan, 1997).

Eğitim politikası, bir ülkede ilmi kanun ve kurallara göre eğitim sistemi ve kurumlarında alınan bütün tedbirlere denir. Eğitim kitlelere ve sosyal sınıflara mal edilişi ile aydın sınıfın hakim grup haline geçişi, ülkenin iktisadi gelişmesi ile ilişki halindedir (Aşkın, 1993).

Sanayileşmiş toplumların temel özelliklerinden biri olarak, fertlerin artan hareketliliği gösterilmektedir. Ekonomik büyüme ve teknolojideki ilerlemeler sosyal hayatın her safhasına girdikçe, fertlerin daha fazla eğitim ihtiyaçları artmaktadır ve eğitim yoluyla hareketlilik gerçekleşmektedir (Erkal, 1996).

2.8.Mesleki yönlendirmede kullanılan metotlar

Mesleki eğitim içeriği bakımından dinamik bir yapıya sahiptir. Mesleki eğitim karşılıklı etkileşim içinde olan iş, insan ve eğitimden oluşan üç boyutlu bir bütündür. Mesleki eğitim programları amaç, kapsam ve yönelik olduğu öğrenci grubuna göre farklılık göstermektedir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1996).

Mesleğe yöneltme programları öğrenciye temel eğitim süresince ferde, ilgi ve yeteneklerini tanımasına fırsat verecek eğitim tecrübesi ve izleyeceği eğitim programını seçmede yardımcı olmaktadır.

Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için her ülke kendi ekonomik, toplumsal ve kültürel koşullarına uygun bir biçimde gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Genel olarak mesleki eğitim geniş bir sınıflama içinde ele alınmaktadır:

1. Okula Dayalı Mesleki Eğitim: Orta ve yüksek öğrenimde yapılan örgün mesleki eğitim,
2. Çıraklık Eğitimine Dayalı Mesleki Eğitim: İşyerlerinde çeşitli biçimlerde uygulanan çıraklık, insan gücü geliştirme projeleri, işbaşı eğitimi,

3. Hem Okula Hem İşletmeye Dayalı Mesleki Eğitim: Okul ve işyerlerinin işbirliğine dayalı ikili eğitim ve özel mesleki eğitim kurumları, yaygın mesleki eğitim çerçevesinde ele alınmaktadır. Yukarıda saydığımız bu ölçüt grubunda devletin eğitim içindeki rolü temel alındığında bu gruplama:

1. Bürokratik Model (Okul Modeli),

2. Piyasa Modeli (Çıracılık Eğitimi),

3. Devlet Kontrollü Piyasa Modeli (işbirliği, ikili Model) adlarıyla da belirtilmektedir. Okul modelinin, özellikle yatırım ve yenileme maliyetleri, işletme giderleri açısından en pahalı model olduğu kabul edilmektedir. Örgün ya da okuliçi eğitim yoluyla çağ nüfusuna meslek eğitimi kazandırabilecek ülkeler, eğitim için çok yüksek düzeyde kaynak ayırabilecek durumda olan Hollanda, İsveç gibi gelişmiş ülkelerdir. Örneğin İsveç'te meslek eğitimini yapan okul iş okuludur. İş okulu 15-16 yaşındaki gençleri alır ve tam zamanlı olarak 2-3 yıl arasında yetiştirir. Bu okul mezunlarının becerili işçi unvan alabilmeleri için endüstride bir yıllık tecrübe kazanması gerekmektedir. Bu nedenle, mesleki eğitimde seçilen modelin, eğitime ayırabilecek kaynaklarla uyumlu olması önem taşımaktadır (Baloğlu, 1990).

Kaynak kullanımında etkililik esasında tüm ülkeler için önemlidir. Gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi, yüksek maliyetine ve teknik insan gücünün işsiz olmasına karşın, teknik eğitimde kapasite artırma çalışmaları sürmektedir.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) de yukarıda açıklamaya çalıştığımız bu üç modeli şu şeklide tanımlamaktadır: Japonya, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), İsveç vb. ülkelerde uygulanan, 18 yaşına kadar tam zamanlı örgün eğitimin ağırlıklı olduğu okul modeli; Almanya ve Fransa'da ağırlıklı olarak uygulanan okulda verilen genel eğitimle işe dayalı çıracılık eğitimi sisteminin birlikte uygulandığı ikili (dual) model ya da işbirliği (Corporatist) modeli; İngiltere' de uygulanan önceki modellerin bazı öğelerinin bulunduğu karma modeldir.

Ancak karma modelin, diğer modellerden alman bir yapı olduğu ayrı bir mesleki eğitim modeli olarak ele alınamayacağı da savunulmaktadır. Bu kurama göre, mesleki eğitim modelleri bürokratik, piyasa ve işbirliği modeli olarak ele alınmaktadır.

2.9. Meslek gelişim kuramlarına ilişkin görüş ve yaklaşımlar

Mesleki gelişim kuramları; bireylerde meslek fikrinin nasıl doğup geliştiği, mesleki kararın veya seçimin nasıl yapıldığı bu seçimi etkileyen etmenlerle birlikte bu oluşumu açıklamaya çalışan görüşlerdir (Yesilyaprak , 1998).

2.9.1.Ginzberg kuramı

Meslek seçimini bir gelişim süreci olarak gören Ginzberg ve arkadaşlarına göre birey mesleğini bir anda verilen gelişigüzel bir karar sonucunda değil, hayat boyunca oluşan ve gelişen ve büyük ölçüde geri dönülemez olan davranış örüntüleri yoluyla seçer. Meslek gelişim süreci, hayal dönemi, deneme dönemi ve gerçeklik dönemi olmak üzere üçe ayrılır. 7-12 yaş arasında olan hayal döneminde çocuk genellikle çevresindeki kimselere karşı geliştirdiği özdeşime göre bazı meslek tercihlerini ifade eder. Çocuk, yeteneklerin meslek seçimindeki önemini bilmediği gibi, kendi yeteneklerinin de farkında değildir. 12-18 yaş dönemi arasındaki deneme dönemi geçici seçim dönemi olarak da adlandırılır. Ergenlik dönemine rastlar. Birey sırasıyla şu aşamalardan geçer:

1. Seçimlerin ilgilere dayandığı dönem.
2. Yeteneklerin göz önüne alındığı dönem.
3. Farklı mesleklerin farklı yaşam biçimleri sağladığını görme dönemi.
4. Bireyin bir iş veya ileri eğitimi düşünmeye başladığı dönem.
5. 18-22 yaş arası gerçekçi dönem ise, araştırma, billurlaşma ve belirleme olmak üzere üç alt basamağa ayrılmaktadır.

Bu kuramda meslek seçimi ergenlik dönemi boyunca en az on yıl boyunca süren bir gelişim sürecinin ürünü olarak görülmektedir (earged.meb.gov.tr)..

2.9.2. Super'i Belik Kuramı

Super'a göre bir kimse meslek seçmekle, o ana kadar geliştirmiş olduğu öz kavramını yani kendini algılayış biçimini uygulamaya koymuş olmaktadır. Meslek gelişimi şu basamaklara ayrılmaktadır.

* **Büyüme Dönemi:**(14 yaşa kadar) Çocuk yetişkinlerin rollerini izler ve onlara benzeme arzusu ile birtakım mesleklere özenir. Bu tercihler özenti ve heveslerini yansıtır. Okula başlayınca yeteneklerini geliştirir, neler yapabileceği ve ne olmak istediğine ilişkin bir öz kavramı geliştirir. Meslekler ve çalışma yaşamı hakkında fikir edinir.

* **Araştırma Dönemi:** 14-18 yaş arasını kapsayan bu dönem yoğun bir araştırma ve inceleme dönemidir. Kişinin kendini çeşitli rollerde denediği, deneyimleri üzerinde düşündüğü, kazandığı becerilerle meslek arasında bağlantı kurduğu bir dönemdir. 20'li yaşlardan itibaren bir çalışma alanı kendisine belirlemektedir.

* **Yerleşme Dönemi:** 25 ile 44 yaşlar arasında yerleşme kavramı, bir düzen kurma ve bunu devam ettirmeyi de beraberinde getirir. Uygun bir alan ve o alanda kararlı bir işin bulunması ile nitelendirilir.

* **Sürdürme Dönemi:** Var olan işini geliştirme, sürdürme ve koruma dönemidir.

* **Çöküntü Dönemi:** Bu dönemde insan beden gücünden çok tecrübelerinden yararlanır. İş temposu yavaşlar ve emekliliğe hazırlanır.

Super mesleki gelişim görevleri kavramını ileri sürmüştür. Mesleki gelişim görevleri yaşamın belli bir anında ortaya çıkan, iş etkinliklerine katılma ve buna hazırlanmada bireylerden beklenen bir dizi davranış kalıplarıdır:

Meslek tercihlerini billurlaştırma,

Bir meslek tercihi belirleme,

Bir meslek tercihini uygulamaya konma,

Bir meslekte karar kılma,

Durumu sağlamaştırma ve meslekte ilerlemedir.

Meslek gelişimi ve meslek gelişimi görevleri kavramları doğal olarak meslek olgunluğu kavramını ortaya çıkarmıştır. Toplum belli yaşlardaki bireylerden belli bazı davranışları yapmasını beklemektedir. Birey kendisinden beklenen bu görevleri yaşına uygun olarak yerine getiriyorsa bu kişinin mesleki olgunluğunun yüksek olduğu söylenebilir (earged.meb.gov.tr)..

2.9.3.Holland kişilik kuramı

Bu kuram, kişilik özellikleri ile mesleklerin yürütüldüğü çevre veya mesleklerin gerektirdiği faaliyetler arasındaki ilişkiye dayanır. İnsanların kişilik özellikleri bakımından altı grupta toplanabileceği, yaşadıkları çevrelerinde aynı şekilde gruplanabileceği sonucuna varmış ve meslek danışmanlığı alanında Tipoloji kuramı olarak da bilinen kişilik kuramını geliştirmiştir.

Holland altı tip ve çevreleri de altı tip olarak gruplamıştır. Gerçekçi, Araştırmacı, sosyal, gelenekçi, girişimci, sanatçı. Holland'a göre insan bu altı tipten birisine benzer. Tip teorik bir kavram, bir modeldir. Her tip çeşitli kültürlerin, akranların, ana babaların, sosyal sınıf ve fiziksel çevrenin ürünüdür. Tıpkı tipler gibi aynı adlarla tanımlanan altı çeşit çevre vardır. Her bir çevre belli bir kişilik tipinin başat olduğu bir ortamdır. İnsanlar yeteneklerini, becerilerini kullanmalarına, tutum ve değerlerini ifade etmelerine, üstesinden gelebilecekleri rolleri oynamalarına izin verecek çevreler ararlar. Bir kimsenin davranışı, onun kişiliği ile çevrenin özelliklerinin etkileşimi ile belirlenir. Bu durumda bir kimsenin kişilik özelliklerini ve çevresinin örüntüsünü bilirsek onun nasıl davranacağını, örneğin hangi mesleği seçebileceğini tahmin edebiliriz.

Holland'ın tanımladığı kişilik tipleri:

* **Gerçekçi Tip:** Bu insanlar el ile yapılan işleri tercih eder; nesnelere, alet ve makineleri, hayvanları üretim amacı ile kullanmaya önem verirler. Alet ve makineleri çalıştırmaktan, bitki ve hayvan üretmekten zevk alırken, sosyal ve zihinsel faaliyetlerden hoşlanmazlar. Atletik yapılı, mekanik yeteneği ve ilgisi gelişmiş, açık havada çalışmaktan zevk alan kişilerdir.

* **Araştırmacı Tip:** Bu gruptaki insanlar doğal ve sosyal olayların nedenlerini anlamaktan, onları sistematik bir şekilde gözlemekten, soyut kavramlarla uğraşmaktan hoşlanırlar. İçeriden dönük bir kişilik yapısına sahip olan araştırmacı tiplerin soyut düşünme yetenekleri çok gelişmiş olup, ilgi alanları bilimsel çalışmalardır.

* **Sosyal Tip:** Bu gruptaki bireyler başkalarını bilgilendirmeye, eğitmeye, geliştirmeye, ikna etmeye ve aydınlatmaya önem verirler. Sosyal ilgileri güçlü olan bu kişiler psikolog, din adamlığı, öğretmen gibi meslekleri tercih ederler.

* **Gelenekçi Tip:** Verilerle ilgilenmekten ve bunları sistematik bir şekilde işlemekten, örneğin kayıt tutma, yazıları dosyalarına yerleştirmekten hoşlanırlar. Büro işleri ve hesaplama başlıca ilgi alanlarını oluşturur. Belli başlı yetenekleri ayrıntıyı algılama ve hesaplama değildir.

* **Girişimci Tip:** Ekonomik çıkar elde etmek ya da bir hedefe erişmek için insanları etkilemekten hoşlanırlar. Liderlik , kişiler arası iletişim ve ikna etme özelliklerini sahip olan bu kişiler pazarlama, hukuk gibi alanlarda çalışabilirler.

* **Sanatçı Tip:** Hep aynı şekilde yapılan, biteviye işlerden hoşlanmazlar. Net, sistemli ve belirli olmayan şeylere yönelirler. Bağımsız, kendini ifade eden, yaratıcılık özellikleri gelişmiştir.

Holland bireylerin hangi tipe girdiğini belirlemek için **Kendini Araştırma Envanteri** adı verilen bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu envantere verdiği yanıtlara göre, birey 6 tür puan almaktadır. Bu puanlar altı tipin her birine karşı gelmektedir. Kişi bu altı tipe özgü puanlardan hangisinde en yüksek değeri almışsa birinci derecede o tipi temsil ediyor demektir. Ancak salt bir tipe özgü insan sayısı çok azdır. İnsanları çoğu birden fazla tipin özelliklerine sahiptir. Aldığı puanlar en yüksekten aşağı doğru sıralanarak, kişilik örüntüsü üç harfle belirtilmektedir. Bir kişilik örüntüsü ayrılmış veya ayrılmamış olabilir. Ayrışma, bir kişilik profilinde altı tipten bir veya ikisinin diğerlerinden daha yüksek bir puanla ifade edilmesidir. Bir kişinin profili ne kadar ayrılmışsa onun tercihlerini tahmin etmek mümkün olacaktır.

Holland'a göre insanlar belli bir kalımsal donanımla dünyaya gelirler ve çevre ile etkileşim esnasında ilgiler gelişir. Bu konuda anne ve babalar en önemli rolü oynarlar. Her ana baba belli bir tipi temsil eder ve çocuğuna o tipe özgü gelişim olanakları sağlarlar (earged.meb.gov.tr).

2.10 Meslek seçimi ve Meslekleri tanıma

Birey öncelikle kendini tanımalı, kendi ilgi, istidat ve yeteneklerine uygun mesleği böylece seçmelidir. Ancak genç, seçilecek meslekleri tanımiyorsa, meslekler hakkında doğru ve yeterli bilgiye sahip değilse bendine uygun bir meslek seçemeyecektir. Bir meslek seçilirken bilinmesi gerekenleri şöyle sıralayabiliriz (Yesilyaprak 2000):

Mesleğin gerektirdiği faaliyetler, yapılan isin özellikleri, çalışma ortamı ve koşulları, meslekte çalışacaklarda aranan nitelikler, mesleğe hazırlanma ve giriş, meslekte ilerleme ve kazanç.

2.11.Öğrencilerin meslek ilgilerini belirleme

Ortaöğretim kurumlarında gençlere meslekler tanıtılırken onların ilgilerinin de belirlenmesi gerekmektedir. İlgî; bireyin, bir objeye bir eyleme veya bir kimseye, olguya, belirli bir süreklilikle bağlanması, ilişki kurması olarak ifade edilebilir. Özgüven (1999) ve Özoğlu (1992) ilgileri 4 aşamada ele almaktadırlar:

1- Belirtilen ilgi: Bireyin nelerden hoşlandığı sözel olarak alınır.

2- Gözlenen ilgi: Bireyin yapmaktan hoşlandığı ve hoşlanmadığı etkinliklerin gözlenmesi ve kaydedilmesidir.

3- Başarı testleri ile belirlenen ilgi: Birey başarı testlerinde ilgi duyduğu alanla ilgili soruları doğru yanıtlayacaktır.

4- İlgi envanterleri ile belirlenen ilgi: İlgi envanterlerinde sistematik olarak çok soru vardır, birey yazılı olarak kendini betimler.

2.12.Kişiyi tanıma envanterlerinin önemi, çeşitleri ve işlevleri

Bireyle sahip oldukları tüm özellikler açısından birbirinden farklıdır ve bireyin psikolojik özellikleri de kendi aralarında farklılıklar göstermektedir. Testler aracılığıyla bireyin psikolojik özellikleri nesnel olarak ölçülebilir. Ölçme; varlıklara, özelliklere, belli kurallara uyarak, sembolik değerler vermektedir. Testlerde bireyin özellikleri sayılarla ifade edilir. Bireyin testlerle ölçülen nitelikleri benzer gruplarla karşılaştırılabilir, yorumlanabilir. Bireyin sadece fiziksel özellikleri (boy, kilo gibi) doğrudan ölçülebilir. Bireyin psikolojik özellikleri (Yetenek, ilgi, tutum gibi) doğrudan ölçülmeyeceği için, belirli bir niteliği ölçtüğü varsayılan uyarıcılar (test soruları, envanter maddeleri) aracılığıyla ölçülür (Yesilyaprak 2000).

Ölçtüğü nitelik ve amacına göre testler genel olarak 5 ana grupta toplanabilir. Yetenek testleri, başarı testleri, ilgi envanterleri, kişilik testleri, tutum ölçekleri. Öğrenciyi tanımada test dışı teknik ve araçlar da yaygın olarak kullanılmaktadır. “Bu teknikler, bireyin kendisi hakkında

ve başkalarının birey hakkındaki görüşlerini içerir. Özel yargılama ve betimsel ifadelere dayalıdır (Yesilyaprak 2000).

1- Gözleme dayalı teknikler: Gözlem listeleri, özellik kayıt çizelgeleri, anekdot kaydı, derecelendirme ölçekleri.

2- Kendini anlatma teknikleri: Otobiyografi, arzu listesi, zaman cetveli, problem tarama listesi, soru listesi/ anket.

3- Başkalarının kanılarına dayalı teknikler: Sosyometri, kimdir-bu?, sosyal uzaklık ölçeği,

4- Etkileşime dayalı teknikler: Görüşme, ev ziyaretleri, drama ve oyun etkinlikleri olarak sıralanabilir.

Kişiyi tanıma envanterlerinin işlevleri ise: “bireyler arasındaki farkları ya da aynı kişinin farklı zaman ve durumlardaki tepki farklarını ölçmektir. Psikolojik testlerin en genel işlevi çok çeşitli durumlarda ortaya çıkan bireylere ve gruplara ilişkin karar verme süreci için gerekli bilgileri toplamaya olanak sağlamasıdır” (Özguven 1999).

2.13. Bireyin kişisel Nitelikleri ile mesleklerin gerektirdiği özellikler arasında bağlantı kurmak ve keline uygun mesleği seçebilmesi

Özcan' a göre “Mesleğe yöneltmenin amacı, sosyo-ekonomik ve kültürel faktörleri dikkate alarak, fert ile meslek arasındaki en uygun olan ilişkileri tespit etmektir. Bunun neticesi, kişinin kendi istidat ve kabiliyetleri ile sosyo-ekonomik ve kültürel imkanlarına en uygun meslek alanlarına yöneltmesiyle toplum kalkınmasına hizmet eden bir ilim haline gelmiştir. Meslek seçimi de tesadüflere ve sansa bağlı olmaktan çıkıp daha mantıki ve rasyonel, ilmi hale gelmiştir”. (Özcan 1985, s. 19).

“Mesleğe yöneltme ülkelerin eğitim sistemleriyle de sıkı bir ilişki içindedir. Yani mesleğe yöneltici, çalıştığı ülkedeki mesleki eğitim ve formasyon veren sistemi çok iyi bilmek zorundadır. Ayrıca çalıştığı ülkenin ekonomik yapısını ve bu ekonominin gelecekteki gelişimini de gözden kaçırmaması ve buna göre hareket etmesi gerekir. Çünkü mevcut

ekonomik yapı bilinmeden, bu ekonomik yapıdaki meslekler, hatta gencin içinde yaşadığı çevredeki meslekler bilinmeden rasyonel bir yöneltme yapmak imkansızdır. Değişik mesleklerdeki şartlar, ülkede çalışan nüfusun miktarı, mali durumları, meslekte ilerleme ve yükselme imkanları iyice bilinmelidir. (Özcan 1985, s. 21).

2.14.Kişinin meslek seçimini etkileyen faktörler

Bireyin meslek seçimini etkileyen sosyal faktörlerin basında hızlı gelişmelerin meydana getirdiği karmaşık durumlara uyum güçlüğü gelir. Yakın geçmişimizde birbiri ardı sıra geçirdiğimiz politik, sosyal ve kültürel devrimler, batılılaşma hareketi; yurdumuzda sosyal ortamı ve yasama koşullarını başka ülkelerindekinden çok daha hızlı bir tempo ile değiştirmektedir. Kırsal bölgelerden şehirlere akın da bireyin meslek seçiminde önemli bir rol oynamaktadır. Geleneksel tarım ekonomisinden ayrılarak yavaş yavaş endüstrileşmeye yöneleli beri köylerden şehirlere akının dünyada esine az rastlanır şekilde hızlandığını görmekteyiz. Genç kuşakta bunalım da bir başka nedendir (Baymur 1961).

Öğrenciler ergenlik dönemi 11-19 yaşlar arasında çok önemli gelişim sorunları ile karşı karşıyadırlar. Bedensel, duygusal ve cinsel yönden gelişim bu dönemlerde öylesine hızlıdır ki, delikanlı adeta her gün yeni bir kimliğe bürünür. Yetişkinliğe hazırlanma dönemi de sayılan bu yıllarda toplumun kendisinden beklentileri de artmaktadır. Kimliğini bulma, kendisini ve çevresindeki insanları tanıma, anlama ve topluma iyi bir uyum sağlama çabasında olan gence, bedensel ve duygusal gelişimin ilkeleri, toplumda geçerli olan görgü kuralları, insanlarla daha etkili ilişkiler kurabilme yolları vb. konularda bilgi vermek ve bu konular üzerinde düşündürmek yoluyla yardımcı olunursa ilerde ortaya çıkabilecek bazı uyum sorunlarının vaktiyle önüne geçilmiş olur (Meyvecioğlu 1984).

III. BÖLÜM

3.1.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının hazırlanması, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliği, verilerin toplanması ve çözümlenmesi anlatılacaktır.

3.1.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin akademik benlik kavramı düzeylerinin demografik özelliklerle ilişkisini inceleyen , tarama modeli kullanılan bir çalışmadır.

Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006).

3.1.2.EVREN

Bu araştırmanın evreni 2008-2009 eğitim öğretim yılında Tuzla,Pendik,Kartal İlçesinde bulunan İlköğretim 8. sınıf öğrencileridir.

3.1.3.ÖRNEKLEM

Tuzla,Pendik,Kartal İlçesinde ilçesindeki İlköğretim öğrencilerinden basit tesadüfî örneklem metodu kullanılarak belirlenen 300 öğrenciden evrenin örnekleme oluşturulmuştur.

3.1.4.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada verilerin toplanması için anket uygulanmıştır. Anket iki kısımdan oluşmaktadır.

1. Kişisel bilgiler formu
2. Akademik Benlik Kavramı Ölçeği

3.1.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin cinsiyetlerini, sınıf düzeylerini, annesinin ve babasının eğitim durumlarını, gelir durumlarını, akademik başarılarını öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış formdur.

3.1.4.2. Akademik benlik kavramı ölçeği

Öğrencilerin yetenek ve ilgilerini tesbit etmek amacıyla Kuzgun(1996) tarafından geçerlilik ve güvenilirliği yapılmış olan Akademik Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ile öğrencinin dört yetenek ve onbir ilgi alanı ölçülmektedir.

Sözel Yetenek :Sözcüklerle akıl yürütebilme, okuduğunu anlayabilme ve düşüncelerini sözcüklerle açık bir şekilde ifade edebilme.

Sayısal Yetenek : Sayılarla akıl yürütebilme, problemleri çözebilme.

Şekil-Uzay Yeteneği :Şekiller arasında benzerlikleri ve farkları görebilme, cisimlerin ve şekillerin döndürüldükleri zaman alacakları durumları göz önünde canlandırabilme.

Göz-El Koordinasyonu : Kesme, delme gibi el ve gözün işbirliği ile yapılabilecek işleri yapabilme.

Fen Bilimleri İlgisi : Fen bilimleri ile ilgili konuları öğrenmeye ve fen konuları üzerinde çalışmaya istekli olma.

Sosyal Bilimler İlgisi : Sosyal bilim alanı ile ilgili konuların öğrenmeye ve bu konular üzerinde çalışmaya istekli olma.

Ziraat İlgisi : Bitki veya hayvan yetiştirmekten hoşlanma.

Mekanik İlgisi : Alet ve makineleri çalıştırmaktan ve onarmaktan hoşlanma.

İkna İlgisi : Duygu ve düşüncelerini başkalarına iletmekten ve onları etkilemekten hoşlanma.

Ticaret İlgisi : Mal alıp satmaktan, bu yolla kar etmekten hoşlanma.

İş Ayrıntıları İlgisi : Bir yazının küçük ayrıntılarına dikkat etme ve hataları düzeltmekten hoşlanma.

Edebiyat İlgisi : Akıcı konuşabilme ve yazabilme, edebi eserleri incelemekten ve edebi eser üretmekten zevk duyma.

Yabancı Dil İlgisi : Yabancı dili öğrenmeye istekli olma ve öğrenebilme.

Güzel Sanatlar İlgisi : Resim, heykel, el sanatları ve bunun gibi sanat ürünleri üretmekten, varolan eserleri incelemekten hoşlanma.

Müzik İlgisi : Müzik dinlemekten, müzik aleti çalmaktan, müzik parçaları bestelemekten zevk duyma.

Sosyal Yardım İlgisi : Zayıf ve hasta insanlara yardım etmekten hoşlanma.

ABKÖ Maddelerinin Denenmesi

ABKÖ farklı sosyo-ekonomik düzeyden 511 ortaokul III. sınıf ve 531 lise I. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Önce her alt ölçekteki maddelerden elde edilen puanların, toplam puanla ilişkisine bakılmış ve korelasyon katsayıları 0.30'un altında olan maddeler atılmıştır. Böylece elde 16 özelliği ölçen 170 madde kalmıştır. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde en düşük ortanca katsayının 0.38 (ayrıntıya ilgi) en yüksek katsayının ise 0.56 (mekanik ilgi) olduğu görülmüştür.

Güvenirlilik

ABKÖ'nün güvenirliliği iç tutarlık katsayısı hesaplanarak belirlenmiş ve en yüksek alfa değeri 0.86 (mekanik) en yüksek değer ise 0.73 (şekil-uzay yeteneği ve ziraat ilgisi) olarak bulunmuştur. Ortanca alfa değeri 0.76 dır. Bu değerler, madde sayısı az olan kendini anlatma, türünden ölçme araçları için yeterli sayılabilecek değerlerdir.

Geçerlik

ABKÖ'nün geçerliliği şu yöntemlerle sınanmıştır:

1. Akademik öz (benlik) kavramının yetenek düzeyi ile ilişkili olması nedeni ile bireylerin akademik yetenek düzeyleri yükseldikçe kendilerini hiç değilse akademik nitelikler yönünden daha iyi olarak algılamaları beklenir.

Bu düşünceden hareketle, öğrencileri seçme sınavı ile alan okulların (TED Ankara Lisesi ve Yüce Fen Lisesi) öğrencileri "Üst yetenek grubu" olarak tanımlanmış ve bu öğrencilerin ABKÖ puan ortalamaları, normal devlet liseleri öğrencilerinininki ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo-1 'de verilmiştir.

Tablo-1 incelendiğinde, üst yetenek grubundaki öğrencilerin genel yeteneği oluşturan 3 yetenek (sözel, sayısal ve şekil-uzay yetenekleri) alt ölçeklerinde aldıkları puan ortalamalarının normal yetenek grubundakilerden büyük ve aradaki farkın sırası ile 0.05, 0.01 ve 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Üst yetenek grubundaki öğrencilerden fen bilgisi ve yabancı dil ilgi alanlarında da normal yetenek grubundakilere göre daha yüksek puan ortalamaları elde edilmiştir. Buna karşılık normal yetenek grubundaki öğrencilerden ziraat, sosyal bilimler, ticaret, ayrıntı, edebiyat, güzel sanatlar ve sosyal yardım ilgi ölçeklerinde üst yetenek grubundakilere göre daha yüksek puan ortalamaları elde edilmiştir.

Üst yetenek grubundaki öğrencilerin ilgilerini, fen bilimleri alanında yoğunlaştırmaları ve yabancı dille eğitim yapan bir okulda okuyor olmaları onların kendilerini fen ve yabancı dil alanları ile ilgili konularda daha başarılı ve ilgili olarak algılamalarına yol açmış olabilir. Bu öğrencilerin edebiyata ve güzel sanatlara karşı doğal olarak varolan ilgilerini bastırmaya çalıştıkları, yapılan bireysel danışma sırasında gözlenmiştir. Elde edilen bulgular, daha önceki araştırma bulgularını (Kuzgun, 1988) ve gözlem verilerini desteklemektedir.

2. Yaş ilerledikçe akademik bilgi ve deneyim artmakta olduğundan, ilköğretim sekizinci ve lise I. sınıfların akademik benlik kavramları arasında, lise I. sınıftakiler lehine farklar olacağı beklenmiştir. Yeteneklerin ve ilgilerin eğitim ve deneyimle gelişeceği yolundaki bu beklenti ile

ilköğretim sekizinci ve lise I. sınıf öğrencilerinin ABKÖ puan ortalamaları karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo-1 Üst ve Normal Yetenek Gruplarının ABKÖ Alt Ölçeklerinden Aldıkları puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri

Alt Ölçekler	Üst Yetenek Grubu		Normal Yetenek Grubu		t
	X	Sd	X	Sd	
	Sözel Yetenek	35.88	5.54	34.55	
Sayısal Yetenek	29.46	5.38	27.75	6.04	6.35 ***
Şekil-Uzay	36.15	5.51	34.82	5.37	2.4 *
Göz-El	28.89	4.96	29.38	4.83	0.99
Fen Bilimleri İlgisi	29.18	5.06	26.72	5.42	4.59 ***
Sosyal Bilimler	31.52	6.44	33.93	6.35	3.70 ***
Ziraat İlgisi	23.41	6.59	27.19	5.66	6.03 ***
İkna İlgisi	32.36	5.53	31.55	5.23	1.47
Mekanik İlgisi	31.06	7.29	30.76	7.26	0.54
Ticaret İlgisi	23.41	6.46	25.35	6.13	2.95 **
Ayrıntı İlgisi	26.90	4.9	28.93	5.0	4.0 ***
Yabancı Dil İlgisi	29.58	5.51	27.43	5.7	3.73 ***
Edebiyat İlgisi	23.95	6.21	26.32	6.61	3.64 ***
Müzik İlgisi	24.26	6.86	25.01	6.23	1.12
Güzel Sanatlar	21.6	6.81	25.52	6.23	5.89***
Sosyal Yardım	29.31	6.00	30.75	6.18	2.62 **

* p<0.05

** p<0.01

*** p<0.001

Tablo-2 İlköğretim Sekizinci Sınıf ve Lise I. Sınıf Öğrencilerinin ABKÖ Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Farkların t Değerleri

1 ABKÖ Alt Ölçekler	8. sınıf (n=5Sl)		Lise (n= 531)		t
	X	Sd	X	Sd	
Sözel Yetenek	34.48	5.43	35.24	5.81	2.11*
Sayısal Yetenek	24.94	5.41	27.69	5.79	7.63 ***
Şekil-Uzay Yeteneği	34.25	5.53	35.51	5.48	3.5 ***

Göz-El Koordinasyonu	28.47	4.91	29.63	4.73	3.74
Fen Bilimleri İlgisi	26.15	5.43	27.63	5.42	4.22 ***
Sosyal Bilimler ilgisi	32.64	6.18	32.68	6.49	0.09
Ziraat ilgisi	27.40	5.93	26.41	6.35	2.47 **
İkna ilgisi	30.18	5.81	31.95	5.44	5.19 ***
Mekanik İlgi	30.08	7.43	31.41	7.31	2.82 **
Ticaret ilgisi	25.03	6.10	24.33	6.41	1.75
Ayrıntı İlgi	27.56	5.43	27.89	5.09	0.82
Yabancı Dil İlgi	27.73	5.59	28.55	5.75	2.16*
Edebiyat ilgisi	25.07	6.43	25.10	6.79	0.07
Müzik İlgi	24.68	6.32	24.62	6.56	0.14
Güzel Sanatlar İlgi	25.05	6.70	23.28	6.81	4.02 ***
Sosyal Yardım İlgi	29.39	6.18	30.01	6.13	1.53

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

*** $p < 0.001$

Tablo-2'de görüldüğü gibi, sözel, sayısal ve şekil-uzay yetenekleri ile ikna, mekanik ve yabancı dil ilgi alanlarında lise I. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinininkinden, ziraat, güzel sanatlar ilgi alanlarında ise ilköğretim öğrencilerinin puan ortalamalarının lise öğrencilerinkinden daha büyük ve aradaki farkların sözel yetenek ve yabancı dil ilgisinde 0.05, ziraat ve mekanik ilgi alanlarında 0.01, diğerlerinde 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu ilgi ve yeteneklerin eğitim ve deneyimle geliştiği yolundaki araştırma bulguları ile tutarlı görülmektedir (Super ve Crites, 1962).

Ziraat ilgisi akademik eğitimle çok yakından ilişkili bir ilgi alanı değildir. Ancak, güzel sanatlar ilgi alanında lise öğrencilerinin puan ortalamalarının ilköğretim öğrencilerinininkinden daha düşük olmasının bu grubun daha çok akademik konulara yönelmiş olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

3. Kız ve erkek öğrencilerin yetenek ve ilgi örüntülerinin farklı olduğu, bunun da bu iki grubun farklı sosyalleşme süreçlerinden geçmiş olmalarından kaynaklandığı konusunda elde edilen pek çok araştırma bulgusu mevcuttur (Kuzgun, 1986, 1992; Super ve Crites, 1962). Bu gerçeğin, ABKÖ bulgularına ne ölçüde yansıdığını gösteren ve 520 kız ve 622 erkek öğrenciden elde edilen bulgular da Tablo-3'de verilmiştir.

Tablo-3 incelendiğinde, kızların Sözel Yetenek, Sosyal Bilim, İkna, Ayrıntı, Yabancı Dil, Edebiyat, Müzik, Güzel Sanatlar ve Sosyal Yardım ilgi ölçeklerinde elde ettikleri puan ortalamalarının erkeklerinkinden, erkeklerin Sayısal, Şekil-Uzay, Göz-El Koordinasyonu yetenekleri, Fen Bilimleri, Mekanik ve Ticaret ilgi ölçeklerinde aldıkları puan ortalamalarının kızlannkenden büyük olduğu ve farkların Göz-El Koordinasyonu ve İkna ölçeklerinde 0.01, diğerlerinde 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sadece "Ziraat" ilgi ölçeğinde iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular, kız ve erkeklerin ilgi ve yetenekleri konusunda daha önce yapılan araştırmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

ABKO'nin güvenilirlik ve geçerlik düzeyinin yeterli olduğunu gösteren bu bulguların elde edilmesi üzerine, 1142 kişiden elde edilen puanlara dayanarak, kızlar ve erkekler için ayrı ayrı olmak üzere yüzdelerlik puanlar çıkarılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin ABKÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları standart sapmaları ve farklara ilişkin t değerleri Tablo 3-te verilmiştir.

Tablo-3 Kız ve Erkek Öğrencilerin ABKÖ Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri

ABKÖ Alt Ölçekleri	Kızlar (n=520)		Erkekler (n=622)		
	X	Sd	X	Sd	t,
Sözel Yetenek	36.16	5.37	33.79	5.60	7.30 ***
Sayısal Yetenek	25.28	5.72	26.46	5.68	3.50 ***
Şekil-Uzay Yeteneği	33.87	5.56	35.30	5:48	4.05 ***
Göz-El Koordinasyonu	28.45	4.59	29.28	5.01	2.38 **
Fen Bilimleri İlgisi	25.21	5.40	27.52	5.33	7.31 ***
Sosyal Bilimler ilgisi	33.73	5.90	31.98	6.39	4.86 ***
Ziraat ilgisi	27.16	5.80	26.98	6.25	0.50
İkna ilgisi	32.00	5.60	31.18	5.7	2.48 **
Mekanik ilgi	26.92	5.66	33.17	5.75	17.00 ***
Ticaret ilgisi	23.11	5.64	25.84	6.41	7.66 ***

Ayrıntı ilgisi	28.35	5.13	27.22	5.37	3.64 ***
Yabancı Dil İlgisi	29.47	5.60	27.11	5.58	7.10***
Edebiyat İlgisi	26.87	6.24	24.00	6.49	7.63 ***
Müzik İlgisi	26.43	5.94	24.42	6.65	5.43 ***
Güzel Sanatlar İlgisi	26.74	6.32	22.66	6.55	10.73 ***
Sosyal Yardım İlgisi	31.52	5.81	28.30	6.00	9.22

** p< 0.01

*** p< 0.001

3.1.5.VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın uygulandığı ilköğretim okulları ile gerekli temaslar kurulduktan sonra, anketler araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Anket formunun verilmesi sırasında gerekli tüm açıklamalar yapılmış olup, öğrencilerin testlere samimi ve doğru cevaplar vermelerini sağlamak için kimlik bilgileri istenmemiştir.

3.1.6.VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

İstatistiksel çözümlenmelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan Akademik benlik kavramı ölçeğinin (ABKÖ) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bunları izleyen aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre (ABKÖ) puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi, anne ve baba eğitim durumu ile gelir durumlarına göre (ABKÖ) puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), yapılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows 13.0 Versiyonu” programında çözümlenmiş, anlamlılıklar 0,05 düzeyinde sınanmış, diğer anlamlılık

düzeyleri ayrıca belirtilmiş olup, bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

IV BÖLÜM

4.1.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrutusunda toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve değerlendirmeleri yer almaktadır. Bulgular bölümünde öncelikle örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular; araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunuluş sıra- sına göre aşağıda değerlendirilmiştir.

4.1.1. Araştırmaya katılanlarla ilgili frekans ve yüzde tabloları:

Çizelge 1: Cinsiyete göre Frekans ve yüzde dağılımı:

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	150	50,0
Bayan	150	50,0
Toplam	300	100

Ölçeğı dolduran 300 öğrenciden 150'si (% 50) kız 150'si (%50) erkektir.

Çizelge 2: Anne eğitim durumuna göre Frekans ve yüzde dağılımı:

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okuryazar	32	10,7
İlköğretim	234	78,0
Lise	34	11,3
Toplam	300	100

Anketi dolduran öğrencilerin annelerinin eğitim durumu incelendiğinde okuryazar olanlar 32 (%10) kişi, ilköğretim mezunu olanlar 234 (% 78,0) kişi, lise mezunu olanlar 34 (% 11,3) kişidir.

Çizelge 3: Baba eğitim durumuna göre Frekans ve yüzde dağılımı:

	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	164	54,7
Ortaokul	81	27,0
Lise	55	18,3
Toplam	300	100

Öğrencilerin babalarının eğitim durumu ise 164 (% 54,7) ilkokul mezunu, 81 (% 27,0) ortaokul mezunu, 55 (% 18,3) lise mezunudur.

Çizelge 4: Oturulan evin durumuna göre Frekans ve yüzde dağılımı:

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Lojman	3	1,0
Kira	147	49,0
Kendilerinin	141	47,0
Aile bireylerinin	9	3,0
Toplam	300	100

Öğrencilerin oturdukları evin durumu ise, lojmanda oturanlar 3 (% 1,0) kişi, kirada oturanlar 147 (% 49,0) kişi, kendi evinde oturanlar 141 (% 47,0) kişi, aile bireylerinin evinde oturanlar 9 (% 3,0) kişidir.

Çizelge 5: Ailenin gelir durumuna göre Frekans ve yüzde dağılımı:

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ortanın altı	34	11,3
Orta	190	63,3
İyi	76	25,3
Toplam	300	100

Ailenin gelir durumuna göre öğrencilerin ortanın altında olanlar 34 (11,3) kişi, orta olanlar 190 (% 63,3) kişi, İyi olanlar 76 (%25,3) kişidir.

Çizelge 6: Ailedeki birey sayısı durumuna göre Frekans ve yüzde dağılımı:

	Frekans (f)	Yüzde (%)
2 kişi	11	3,7
3 kişi	40	13,3
4 kişi	102	34,0
5 kişi	89	29,7
6 kişi	58	19,3
Toplam	300	100

Ailede yaşayan birey sayısına göre öğrencilerden 11 inin 2 (% 3,7) birey sayısı, 40 ının (% 13,3) 3 birey sayısı, 102 sinin (%34,0) 4 birey sayısı, 89 unun (% 29,7) 5 birey sayısı, 58 inin (%19,3) 6 birey sayısı vardır.

4.1.2. ABKÖ'nin yetenek ve ilgiler alt bölümlerin cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi amacıyla t testi yapılmıştır.

Çizelge 7: ABKÖ'nin sözel alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi:

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
sözel	Erkek	150	32,6	5,40	0,442	298	-3,09	0,002*
	Kız	150	34,5	5,65	0,463			

* $p < .05$

ABKÖ'nin yetenekler bölümü sözel boyutunda aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t = -3,09$; $p < .05$). Başka bir ifadeyle erkek ve kız öğrenciler ABKÖ sözel alt boyutunda farklılaşmaktadırlar.

Çizelge 8: ABKÖ'nin sayısal alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi:

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
sayısal	Erkek	150	29,8	5,36	0,44	298	-0,39	0,69
	Kız	150	30,0	5,43	0,44			

ABKÖ'nin yetenekler bölümü sayısal bölümünün aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t = -0,39$; $p > .05$).

Çizelge 9: ABKÖ'nin şekil uzay alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi:

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
Şekil uzay	Erkek	150	32,9	5,16	0,42	298	-2,21	0,25
	Kız	150	34,4	6,64	0,54			

ABKÖ'nin yetenekler bölümü şekil uzay bölümünün aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t = -2,21$; $p > .05$)

Çizelge 10: ABKÖ'nin göz el koordinasyonu alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi:

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
Göz el koordinasyonu	Erkek	150	32,8	5,42	0,44	298	-0,69	0,49
	Kız	150	33,2	5,82	0,47			

ABKÖ'nin yetenekler bölümü göz el koordinasyonu alt bölümünün aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

($t = -0,690; p > .05$).

Çizelge 11: ABKÖ'nin Fen Bilgisi alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi:

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
Fen Bilgisi	Erkek	150	33,0	5,90	0,48	298	0,88	0,37
	Kız	150	32,4	6,49	0,53			

ABKÖ'nin yetenekler bölümü fen bilgisi alt bölümünün aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t = 0,88; p > .05$)

Çizelge 12: ABKÖ'nin Sosyal Bilgiler alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi:

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
Sosyal B.	Erkek	150	32,9	5,75	0,47	298	-0,44	0,65
	Kız	150	33,2	5,96	0,48			

ABKÖ'nin yetenekler bölümü sosyal bilgiler alt bölümünün aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t = -0,44; p > .05$).

Çizelge 13: ABKÖ'nin İkna alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi:

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
İkna	Erkek	150	30,3	5,64	0,46	298	0,30	0,75
	Kız	150	30,1	5,57	0,45			

ABKÖ'nin yetenekler bölümü ikna alt bölümünün aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t = 0,30; p > .05$).

Çizelge 14: ABKÖ'nin Yabancı dil alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi:

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
Yabancı dil	Erkek	150	33,2	5,67	0,46	298	-1,05	0,29
	Kız	150	33,9	5,87	0,48			

ABKÖ'nin yetenekler bölümü yabancı dil alt bölümünün aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t = -1,05; p > .05$).

Çizelge 15: ABKÖ'nin Ticaret alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi:

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
Ticaret	Erkek	150	33,5	6,30	0,51	298	0,493	0,622
	Kız	150	32,1	6,22	0,51			

ABKÖ'nin yetenekler bölümü ticaret alt bölümünün aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t = 0,49; p > .05$)

Çizelge 16: ABKÖ'nin Ziraat alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi:

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
Ziraat	Erkek	150	33,4	6,53	0,53	298	0,01	0,98
	Kız	150	32,4	6,76	0,55			

ABKÖ'nin yetenekler bölümü ziraat alt bölümünün aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t = 0,01; p > .05$).

Çizelge 17: ABKÖ'nin Mekanik alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi:

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
Mekanik	Erkek	150	33,1	6,01	0,49	298	2,42	0,01*
	Kız	150	31,3	6,63	0,54			

* $p < .05$

ABKÖ'nin yetenekler bölümü mekanik alt bölümünün aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t = 2,42; p < .05$). Başka bir ifade ile erkek ve kız öğrenciler ABKÖ mekanik alt boyutunda farklılaşmaktadırlar. Mekanik alt boyutunda erkekler lehine olumlu fark görülmüştür.

Çizelge 18: ABKÖ'nin ayrıntı alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi:

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
İş ayrımı	Erkek	150	29,9	5,52	0,45	298	-0,80	0,42
	Kız	150	30,4	5,42	0,44			

ABKÖ'nin yetenekler bölümü ayrıntı alt bölümünün aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t = -0,80; p > .05$).

Çizelge 19: ABKÖ'nin Edebiyat alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi:

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
Edebiyat	Erkek	150	29,4	6,01	0,49	298	-1,33	0,18
	Kız	150	30,3	5,74	0,47			

ABKÖ'nin yetenekler bölümü edebiyat alt bölümünün aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t = -1,33; p > .05$).

Çizelge 20: ABKÖ'nin Sanat alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi:

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
Sanat	Erkek	150	29,7	5,85	0,47	298	-2,20	0,02*
	Kız	150	31,3	5,51	0,45			

* $p < .05$

ABKÖ'nin yetenekler bölümü sanat alt bölümünün aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t = -2,20; p < .05$). Başka bir ifadeyle sanat alt bölümünde erkek ve kız öğrenciler arasında farklılık bulunmaktadır.

Çizelge 21: ABKÖ'nin Müzik alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
Müzik	Erkek	150	29,74	6,03	0,49	298	-1,97	0,04*
	Kız	150	31,10	5,80	0,47			

* $p < .05$

ABKÖ'nin yetenekler bölümü müzik alt bölümünün aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($t = -1,97; p < .05$). Başka bir ifadeyle müzik alt bölümünde erkek ve kız öğrenciler arasında farklılık bulunmaktadır.

Çizelge 22: ABKÖ'nin Sosyal Yardımlaşma alt bölümünün cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi:

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sh	t Testi		
						Sd	t	p
Sosyal yardımlaşma	Erkek	150	33,50	5,86	0,48	298	-0,74	0,45
	Kız	150	34,02	6,06	0,49			

ABKÖ'nin yetenekler bölümü sosyal yardımlaşma alt bölümünün aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($t = 0,74; p > .05$).

4.1.3. Öğrencilerin annelerin eğitim durumuna göre yetenek ve ilgilerinin farklılaşp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır.

Çizelge 23: ABKÖ'nin sözel alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Sözel	Okuryazar	32	32,78	5,94	G.Arası	40,72	2	20,36	,65	,4
	İlköğretim	23	33,59	5,47	G.İçi	9305,47	297	31,33		
	Lise	34	34,35	6,06	Toplam	9346,19	299			
	Toplam	30	33,59	5,59						

ABKÖ'nin sözel alt boyutu aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. ($F = 0,65$; $p > .05$).

Çizelge 24: ABKÖ'nin Sayısal alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi :

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Sayısal	Okuryazar	32	28,06	5,11	G.Arası	169,32	2	84,66	2,98	,04*
	İlköğretim	234	29,95	5,37	G.İçi	8430,46	297	28,38		
	Lise	34	31,23	5,19	Toplam	8599,79	299			
	Toplam	300	29,89	5,36						

* $p < .05$

ABKÖ'nin sayısal yetenek boyutu aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F = 2,98$; $p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 25. ABKÖ'nin sayısal alt boyutu puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları:

Eğitim durumu i	Eğitim durumu j	$x_i - x_j$	Sh x	P
Okur yazar	İlköğretim	-1,89	1,00	,14
	Lise	-3,17	1,31	,04
İlköğretim	Okur yazar	1,89	1,00	,14
	Lise	-1,28	,97	,39
lise	Okur yazar	3,17	1,31	,04
	ilköğretim	1,28	,97	,39

ABKÖ'nin sayısal alt boyutu puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; lise mezunu ve üstü grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum lise mezunu olan annelerin çocuklarının okur yazar olmayanlara göre sayısal yönden farklılaştığını göstermektedir.

Çizelge 26: ABKÖ'nin Şekil uzay alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	n	x	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Şekil uzay	Okuryazar	32	31,53	5,82	G.Arası	207,85	2	103,92	2,96	,06
	İlköğretim	23	33,74	5,49	G.İçi	10414,09	297	35,06		
	Lise	34	35,00	8,38	Toplam	10621,94	299			
	Toplam	300	33,65	5,96						

ABKÖ'nin şekil uzay alt boyutu aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 2,96$; $p > .05$).

Çizelge 27: ABKÖ'nin Göz-el Koordinasyonu alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Göz el koordinasyonu	Okuryazar	32	32,18	5,33	G.Arası	35,33	2	17,66	,56	,06
	İlköğretim	234	33,00	5,63	G.İçi	9355,63	297	31,50		
	Lise	34	33,64	5,73	Toplam	9390,97	299			
	Toplam	300	32,99	5,60						

ABKÖ'nin göz-el koordinasyonu alt boyutu aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,56$; $p > .05$).

Çizelge 28: ABKÖ'nin Fen Bilgisi alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Fen B.	Okuryazar	32	31,78	6,11	G.Arası	38,81	2	19,40	,50	,06
	İlköğretim	234	32,83	6,09	G.İçi	11370,85	297	38,28		
	Lise	34	33,20	6,84	Toplam	11409,66	299			
	Toplam	300	32,76	6,17						

ABKÖ'nin fen bilgisi alt boyutu aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,50$; $p> .05$)

Çizelge 29: ABKÖ'nin Sosyal Bilgiler alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi :

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Sosyal B.	Okuryazar	32	33,59	5,78	G.Arası	10,11	2	5,05	,14	,09
	İlköğretim	23	32,99	5,75	G.İçi	10145,68	297	34,16		
	Lise	34	33,02	6,48	Toplam	10155,79	299			
	Toplam	300	33,06	5,82						

ABKÖ'nin sosyal bilgiler alt boyutu aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,14$; $p>.05$).

Çizelge 30: ABKÖ'nin İkna alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
İkna	Okuryazar	32	29,12	4,76	G.Arası	54,58	2	27,29	,87	,04*
	İlköğretim	23	30,47	5,60	G.İçi	9245,89	297	31,13		
	Lise	34	30,00	6,05	Toplam	9300,48	299			
	Toplam	300	30,28	5,57						

* $p< .05$

ABKÖ'nin ikna alt boyutu aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F=0,87$; $p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 31. ABKÖ'nin ikna alt boyutu puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları:

Eğitim durumu i	Eğitim durumu j	$x_i - x_j$	Sh x	P
Okur yazar	İlköğretim	-,87	1,37	,800
	Lise	-1,35	1,05	,404
İlköğretim	Okur yazar	,87	1,37	,800
	Lise	,47	1,02	,887
lise	Okur yazar	1,35	1,05	,404
	ilköğretim	-,47	1,02	,887

ABKÖ'nin ikna alt boyutu puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; ilköğretim ve lise mezunu grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum lise mezunu olan annelerin çocuklarının okuryazar olmayanlara göre ikna yeteneği yönünden farklılaştığını göstermektedir.

Çizelge 32: ABKÖ'nin Yabancı dil alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	n	x	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Yabancı dil	Okuryazar	32	32,62	5,14	G.Arası	49,51	2	24,75	,74	,47
	İlköğretim	23	33,82	5,63	G.İçi	9872,92	297	33,24		
	Lise	34	33,14	7,08	Toplam	9922,43	299			
	Toplam	300	33,62	5,76						

ABKÖ'nin yabancı dil alt boyutu aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,74$; $p > .05$)

Çizelge 33: ABKÖ'nin Ticaret alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Ticaret	Okuryazar	32	31,62	5,50	G.Arası	25,98	2	12,99	,33	,71
	İlköğretim	23	32,45	6,18	G.İçi	11575,0	297	38,97		
	Lise	34	31,88	7,24	Toplam	11601,0	299			
	Toplam	30	32,30	6,22						

ABKÖ'nin ticaret alt boyutu aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,33$; $p > .05$).

Çizelge 34: ABKÖ'nin Ziraat alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi :

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Ziraat	Okuryazar	32	33,18	6,08	G.Arası	25,31	2	12,65	,28	,750
	İlköğretim	23	33,58	6,74	G.İçi	13058,7	297	43,96		
	Lise	34	32,70	6,28	Toplam	13084,0	299			
	Toplam	30	33,44	6,61						

ABKÖ'nin ziraat alt boyutu aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. (F = 0,28; p> .05)

Çizelge 35: ABKÖ'nin Mekanik alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Mekanik	Okuryazar	32	31,12	5,73	G.Arası	73,04	2	36,52	,90	,40
	İlköğretim	23	32,52	6,28	G.İçi	12040,08	29	40,53		
	4									
	Lise	34	31,58	7,42	Toplam	12113,13	29	9		
Toplam	30	32,27	6,36							

ABKÖ'nin mekanik alt boyutu aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F =0,90; p> .05).

Çizelge 36: ABKÖ'nin Ayrıntı alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
ayrıntı	Okuryazar	32	29,34	5,27	G.Arası	46,55	2	23,27	,78	,45
	İlköğretim	23	30,42	5,41	G.İçi	8764,36	29	29,51		
	4									
	Lise	34	29,61	5,66	Toplam	8810,91	29	9		
Toplam	30	30,21	5,42							

ABKÖ'nin ayrıntı alt boyutu aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,78$; $p > .05$).

Çizelge 37: ABKÖ'nin Edebiyat alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Edebiyat	Okuryazar	32	29,50	4,65	G.Arası	41,04	2	20,52	,59	,55
	İlköğretim	23	30,06	5,90	G.İçi	10283,87	29	34,62		
	4									
	Lise	34	28,97	6,73	Toplam	10324,91	29	9		
Toplam	30	29,88	5,87							

ABKÖ'nin edebiyat alt boyutu aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,59$; $p > .05$).

Çizelge 38: ABKÖ'nin Sanat alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi :

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Sanat	Okuryazar	32	29,06	4,71	G.Arası	130,22	2	65,11	2,01	,13
	İlköğretim	23	30,85	5,72	G.İçi	9618,72	29	32,38		
	4									
	Lise	34	29,50	6,25	Toplam	9748,94	29	9		
Toplam	30	30,51	5,71							

ABKÖ'nin sanat alt boyutu aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 2,01$; $p > .05$).

Çizelge 39: ABKÖ'nin Müzik alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi :

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	n	x	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Müzik	Okuryazar	32	28,96	6,05	G.Ara sı	279,94	2	139,97	4,06	,01*
	İlköğretim	23	30,95	5,74	G.İçi	10216,30	297	34,39		
	Lise	34	28,35	6,48	Topla m	10496,25	299			
	Toplam	300	30,45	5,92						

*p<.05

ABKÖ'nin müzik alt boyutu aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. (F=4,06; p<.05). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 40. ABKÖ'nin müzik alt boyutu puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları:

Eğitim durumu i	Eğitim durumu j	$x_i - x_j$	Sh x	p
Okur yazar	İlköğretim	-1,98	1,10	,17
	Lise	,61	1,44	,90
İlköğretim	Okur yazar	1,98	1,10	,17
	Lise	2,60	1,07	,04
lise	Okur yazar	-,61	1,44	,90
	ilköğretim	-2,60	1,07	,04

ABKÖ'nin müzik alt boyutu puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; ilköğretim mezunu grubu lehine istatistiksel olarak

($p < .05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarının lise mezunu olanlara göre sayısal yönden farklılaştığını göstermektedir.

Çizelge 41: ABKÖ'nin Sosyal Yardımlaşma alt bölümünün anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne eğitim	n	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Sosyal yardımlaşma	Okuryazar	32	33,43	5,55	G.Arası	53,118	2	26,55	,74	,47
	İlköğretim	234	33,91	5,97	G.İçi	10607,36	297	35,71		
	Lise	34	32,61	6,36	Toplam	10660,48	299			
	Toplam	300	33,72	5,97						

ABKÖ'nin sosyal yardımlaşma alt boyutu aritmetik ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,74$; $p > .05$).

4.1.4. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre yetenek ve ilgilerinin farklılaşp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır.

Çizelge 42: ABKÖ'nin sözel alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba eğitim	n	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Sözel	ilkokul	164	33,62	5,56	G.Arası	53,72	2	26,86	,85	,42
	ortaokul	81	33,04	5,48	G.İçi	9292,47	297	31,28		
	lise ve üstü	55	34,32	5,84	Toplam	9346,19	299			
	Toplam	300	33,59	5,59						

ABKÖ'nin sözel alt boyutu aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,85$; $p > .05$).

Çizelge 43: ABKÖ'nin Sayısal alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Sayısal	ilkokul	164	29,83	5,43	G.Arası	53,72	2	9,93	,34	,70
	ortaokul	81	29,66	5,31	G.İçi	9292,47	297	28,88		
	lise ve üstü	55	30,41	5,28	Toplam	9346,19	299			
	Toplam	300	29,89	5,36						

ABKÖ'nin sayısal alt boyutu aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,34$; $p > .05$).

Çizelge 44: ABKÖ'nin Şekil uzay alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi :

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Şekil uzay	ilkokul	164	33,28	6,03	G.Arası	76,56	2	38,28	1,07	,34
	ortaokul	81	33,74	4,72	G.İçi	10545,38	297	35,50		
	lise ve üstü	55	34,63	7,23	Toplam	10621,94	299			
	Toplam	300	33,65	5,96						

ABKÖ'nin Şekil uzay alt boyutu aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,07$; $p > .05$).

Çizelge 45: ABKÖ'nin Göz-el Koordinasyonu alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Göz el koordinasyonu	ilkokul	164	33,28	6,03	G.Arası	70,37	2	35,18	1,12	,32
	ortaokul	81	33,74	4,72	G.İçi	9320,59	297	31,38		
	lise ve üstü	55	34,63	7,23	Toplam	9390,97	299			
	Toplam	300	33,65	5,96						

ABKÖ'nin göz-el koordinasyonu alt boyutu aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,12$; $p > .05$).

Çizelge 46: ABKÖ'nin Fen Bilgisi alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Fen B.	ilkokul	164	32,59	6,31	G.Arası	17,27	2	8,63	,22	,79
	ortaokul	81	32,80	6,09	G.İçi	11392,35	297	38,35		
	lise ve üstü	55	33,23	5,95	Toplam	11409,66	299			
	Toplam	300	32,76	6,17						

ABKÖ'nin fen bilgisi alt boyutu aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,22$; $p > .05$).

Çizelge 47: ABKÖ'nin Sosyal Bilgiler alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Sosyal B.	ilkokul	164	33,03	6,00	G.Arası	77,74	2	38,87	1,14	,31
	ortaokul	81	32,48	5,78	G.İçi	10078,05	297	33,93		
	lise ve üstü	55	34,01	5,30	Toplam	10155,79	299			
	Toplam	300	33,06	5,82						

ABKÖ'nin sosyal bilgiler alt boyutu aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,14$; $p > .05$).

Çizelge 48: ABKÖ'nin İkna alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
İkna	ilkokul	164	30,19	5,61	G.Arası	51,37	2	25,68	,82	,43
	ortaokul	81	29,88	5,44	G.İçi	9249,10	297	31,14		
	lise ve üstü	55	31,10	5,68	Toplam	9300,48	299			
	Toplam	300	30,28	5,57						

ABKÖ'nin İkna alt boyutu aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,82$; $p > .05$).

Çizelge 49: ABKÖ'nin Yabancı Dil alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Yabancı D.	ilkokul	164	33,84	5,85	G.Arası	17,52	2	8,76	,26	,76
	ortaokul	81	33,32	5,52	G.İçi	9904,91	297	33,35		
	lise ve üstü	55	33,41	5,87	Toplam	9922,43	299			
	Toplam	300	33,62	5,76						

ABKÖ'nin yabancı dil alt boyutu aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,26$; $p > .05$).

Çizelge 50: ABKÖ'nin Ticaret alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Ticaret	ilkokul	164	32,53	6,06	G.Arası	101,08	2	50,54	1,30	,27
	ortaokul	81	31,38	6,74	G.İçi	11499,91	297	38,72		
	lise ve üstü	55	32,96	5,88	Toplam	11601,00	299			
	Toplam	300	32,30	6,22						

ABKÖ'nin ticaret alt boyutu aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,30$; $p > .05$).

Çizelge 51: ABKÖ'nin Ziraat alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Ziraat	ilkokul	16	33,72	6,68	G.Arası	115,67	2	57,83	1,32	,26
	ortaokul	81	32,44	6,71	G.İçi	12968,36	29	43,66		
	lise ve üstü	55	34,07	6,20	Toplam	13084,03	29			
	Toplam	300	33,44	6,61						

ABKÖ'nin ziraat alt boyutu aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,32$; $p > .05$).

Çizelge 52: ABKÖ'nin Mekanik alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Babaeğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Mekanik	ilkokul	164	32,35	6,37	G.Arası	54,48	2	27,24	,67	,51
	ortaokul	81	31,65	6,55	G.İçi	12058,64	297	40,60		
	lise ve üstü	55	32,90	6,08	Toplam	12113,13	299			
	Toplam	300	32,27	6,36						

ABKÖ'nin mekanik alt boyutu aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,67$; $p > .05$)

Çizelge 53: ABKÖ'nin Ayrıntı alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi :

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Babaeğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
İş ayrıntı	ilkokul	164	30,04	5,69	G.Arası	16,54	2	8,27	,27	,75
	ortaokul	81	30,14	5,35	G.İçi	8794,37	297	29,61		
	lise ve üstü	55	30,70	4,73	Toplam	8810,91	299			
	Toplam	300	30,21	5,42						

ABKÖ'nin iş ayrıntı alt boyutu aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,27$; $p > .05$)

Çizelge 54: ABKÖ'nin Edebiyat alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi :

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Edebiyat	ilkokul	164	29,73	6,20	G.Arası	131,78	2	65,89	1,92	,14
	ortaokul	81	29,27	5,63	G.İçi	10193,13	297	34,32		
	lise ve üstü	55	31,21	5,06	Toplam	10324,91	299			
	Toplam	300	29,88	5,87						

ABKÖ'nin edebiyat alt boyutu aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,92$; $p > .05$)

Çizelge 55: ABKÖ'nin Güzel sanatlar alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Güzel sanatlar	ilkokul	164	30,58	5,75	G.Arası	32,25	2	16,12	,49	,61
	ortaokul	81	30,03	5,65	G.İçi	9716,69	297	32,71		
	lise ve üstü	55	31,00	5,68	Toplam	9748,94	299			
	Toplam	300	30,51	5,71						

ABKÖ'nin güzel sanatlar alt boyutu aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,49$; $p > .05$).

Çizelge 56: ABKÖ'nin Müzik alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Müzik	ilkokul	164	30,90	6,00	G.Arası	83,55	2	41,77	1,19	,30
	ortaokul	81	29,77	6,03	G.İçi	10412,69	297	35,06		
	lise ve üstü	55	30,18	5,46	Toplam	10496,25	299			
	Toplam	300	30,45	5,92						

ABKÖ'nin müzik alt boyutu aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,19$; $p > .05$).

Çizelge 57: ABKÖ'nin Sosyal Yardımlaşma alt bölümünün baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi :

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba eğitim	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Sosyal yardımlaşma	ilkokul	164	33,61	6,18	G.Arası	48,40	2	24,20	,67	,50
	ortaokul	81	33,34	5,97	G.İçi	10612,07	297	35,73		
	lise ve üstü	55	34,52	5,31	Toplam	10660,48	299			
	Toplam	300	33,72	5,97						

ABKÖ'nin sosyal yardımlaşma alt boyutu aritmetik ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,67$; $p > .05$).

4.1.5. Öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna göre yetenek ve ilgilerinin farklılaşp farklılaşmadığının değerlendirilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır.

Çizelge 58: ABKÖ'nin sözel alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gelir durumu	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Sözel	Ortanın altı	34	34,26	5,36	G.Arası	85,97	2	42,99	1,37	,25
	orta	190	33,18	5,63	G.İçi	9260,21	297	31,17		
	iyi	76	34,31	5,55	Toplam	9346,19	299			
	Toplam	300	33,59	5,59						

ABKÖ'nin sözel alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gelir durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,37$; $p > .05$).

Çizelge 59: ABKÖ'nin Sayısal alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gelir durumu	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Sayısal	Ortanın altı	34	30,35	5,26	G.Arası	84,11	2	42,05	1,46	,23
	orta	190	29,50	5,34	G.İçi	8515,68	297	28,67		
	iyi	76	30,68	5,40	Toplam	8599,79	299			
	Toplam	300	29,89	5,36						

ABKÖ'nin sayısal alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gelir durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,46$; $p > .05$).

Çizelge 60: ABKÖ'nin Şekil uzay alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi :

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gelir durumu	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Şekil uzay	Ortanın altı	34	33,73	4,98	G.Arası	4,48	2	2,24	,06	,93
	orta	190	33,56	6,47	G.İçi	10617,46	297	35,74		
	iyi	76	33,84	5,00	Toplam	10621,94	299			
	Toplam	300	33,65	5,96						

ABKÖ'nin şekil uzay alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gelir durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,06$; $p > .05$).

Çizelge 61: ABKÖ'nin Göz-el Koordinasyonu uzay alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi:

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gelir Durumu	n	x	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Göz-el koor	Ortanın altı	34	33,11	5,09	G.Arası	184,83	2	92,41	2,98	,04*
	orta	190	32,44	5,61	G.İçi	9206,13	297	30,99		
	iyi	76	34,28	5,64	Toplam	9390	299			
	Toplam	300	32,99	5,60						

*p< .05

ABKÖ'nin göz-el koordinasyonu alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gelir durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. (F = 2,98; p> .05). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 62. ABKÖ'nin göz-el koordinasyonu alt boyutu puanlarının gelir durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları:

Gelir durumu i	Gelir durumu j	$x_i - x_j$	Sh x	P
Ortanın altı	orta	,67	1,03	,79
	iyi	-1,17	1,14	,56
orta	Ortanın altı	-,67	1,03	,79
	iyi	-1,84	,75	,04
iyi	Ortanın altı	1,17	1,14	,56
	orta	1,84	,75	,04

ABKÖ'nin göz-el koordinasyonu alt boyutu puanlarının gelir durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; gelir durumu iyi olanların lehine istatistiksel olarak (p<.05 düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum gelir durumu iyi olanların orta olan gruba göre göz el koordinasyonunda farklılaştığını göstermektedir.

Çizelge 63: ABKÖ'nin Fen Bilgisi uzay alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gelir durumu	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Fen B.	Ortanın altı	34	34,50	5,89	G.Arası	276,49	2	138,24	3,68	,06
	orta	190	32,05	6,07	G.İçi	11133,17	297	37,48		
	iyi	76	33,77	6,32	Toplam	11409,66	299			
	Toplam	300	32,76	6,17						

ABKÖ'nin fen bilgisi alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gelir durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 3,68$; $p > .05$).

Çizelge 64: ABKÖ'nin Sosyal Bilgiler uzay alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi :

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gelir durumu	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Sosyal B.	Ortanın altı	34	34,50	6,04	G.Arası	215,84	2	107,92	3,22	,057
	orta	190	32,42	5,67	G.İçi	9939,95	297	33,46		
	iyi	76	34,01	5,93	Toplam	10155,79	299			
	Toplam	300	33,06	5,82						

ABKÖ'nin sosyal bilgiler alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gelir durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 3,22$; $p > .05$).

Çizelge 65: ABKÖ'nin İkna alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi:

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gelir durumu	n	x	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
İkna	Ortanın altı	34	31,38	5,02	G.Arası	279,44	2	139,72	4,60	,01*
	orta	190	29,54	5,50	G.İçi	9021,03	297	30,37		
	iyi	76	31,61	5,72	Toplam	9300,48	299			
	Toplam	300	30,28	5,57						

*p< .05

ABKÖ'nin ikna alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gelir durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. (F =4,60; p< .05). anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 66. ABKÖ'nin İkna alt boyutu puanlarının gelir durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları:

Gelir durumu i	Gelir durumu j	$x_i - x_j$	Sh x	P
Ortanın altı	orta	1,83	1,02	,17
	iyi	-,23	1,13	,97
orta	Ortanın altı	-1,83	1,02	,17
	iyi	-2,07	,74	,01
iyi	Ortanın altı	,23	1,13	,97
	orta	2,07	,74	,01

ABKÖ'nin ikna alt boyutu puanlarının gelir durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; gelir durumu iyi grup lehine istatistiksel olarak (p<.05 düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum gelir durumu iyi olan çocukların orta olanlara göre ikna yönünden farklılaştığını göstermektedir.

Çizelge 67: ABKÖ'nin Yabancı Dil alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi :

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gelir durumu	n	x	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Yabancı D.	Ortanın altı	34	33,76	6,13	G.Arası	184,97	2	92,48	2,82	,04*
	orta	190	33,0	5,62	G.İçi	9737,46	297	32,78		
	iyi	76	34,921	5,78	Toplam	9922,43	299			
	Toplam	300	33,62	5,76						

*p< .05

ABKÖ'nin yabancı dil alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gelir durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.(F =2,82; p< .05). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 68: ABKÖ'nin yabancı dil alt boyutu puanlarının gelir durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları:

Gelir durumu i	Gelir durumu j	$x_i - x_j$	Sh x	p
Ortanın altı	orta	,68	1,06	,79
	iyi	-1,15	1,18	,59
orta	Ortanın altı	-,68	1,06	,79
	iyi	-1,84	,77	,04
iyi	Ortanın altı	1,15	1,18	,59
	orta	1,84	,77	,04

ABKÖ'nin yabancı dil alt boyutu puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; gelir durumu iyi olan grup lehine istatistiksel olarak ($p < .05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Çizelge 69: ABKÖ'nin Ticaret alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi :

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gelir durumu	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Ticaret	Ortanın altı	34	34,00	6,00	G.Arası	190,36	2	95,18	2,47	,08
	orta	190	31,73	6,11	G.İçi	11410,63	297	38,42		
	iyi	76	32,94	6,49	Toplam	11601,00	299			
	Toplam	300	32,30	6,22						

ABKÖ'nin ticaret alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gelir durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 2,47$; $p > .05$).

Çizelge 70: ABKÖ'nin Ziraat alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi :

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gelir durumu	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Ziraat	Ortanın altı	34	34,32	6,79	G.Arası	127,49	2	63,74	1,46	,23
	orta	190	32,94	6,56	G.İçi	12956,54	297	43,62		
	iyi	76	34,28	6,61	Toplam	13084,03	299			
	Toplam	300	33,44	6,61						

ABKÖ'nin ziraat alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucunda, gelir durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,46$; $p > .05$).

Çizelge 71: ABKÖ'nin Mekanik alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gelir durumu	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Mekanik	Ortanın altı	34	33,52	6,34	G.Arası	196,15	2	98,08	2,44	,08
	orta	190	31,65	6,17	G.İçi	11916,97	297	40,12		
	iyi	76	33,23	6,70	Toplam	12113,13	299			
	Toplam	300	32,27	6,36						

ABKÖ'nin mekanik alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gelir durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 2,44$; $p > .05$).

Çizelge 72: ABKÖ'nin Ayrıntı alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gelir durumu	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
ayrıntı	Ortanın altı	34	30,55	5,67	G.Arası	104,97	2	52,48	1,79	,16
	orta	190	29,78	5,20	G.İçi	8705,94	297	29,313		
	iyi	76	31,14	5,79	Toplam	8810,91	299			
	Toplam	300	30,21	5,42						

ABKÖ'nin ayrıntı alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucunda, gelir durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,79$; $p > .05$).

Çizelge 73: ABKÖ'nin Edebiyat alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gelir durumu	n	x	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Edebiyat	Ortanın altı	34	31,08	6,04	G.Arası	169,39	2	84,69	2,47	,08
	orta	190	29,31	5,61	G.İçi	10155,52	297	34,19		
	iyi	76	30,76	6,31	Toplam	10324,91	299			
	Toplam	300	29,88	5,87						

ABKÖ'nin edebiyat alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gelir durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 2,47$; $p > .05$).

Çizelge 74: ABKÖ'nin Sanat alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gelir durumu	n	x	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Sanat	Ortanın altı	34	31,08	6,04	G.Arası	169,39	2	121,95	3,81	,02*
	orta	190	29,31	5,61	G.İçi	10155,52	297	32,00		
	iyi	76	30,76	6,31	Toplam	10324,91	299			
	Toplam	300	29,88	5,87						

* $p < .05$

ABKÖ'nin sanat alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gelir durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F = 3,81$; $p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi

gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 75. ABKÖ'nin sanat alt boyutu puanlarının gelir durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları:

Gelir durumu i	Gelir durumu j	$x_i - x_j$	$S_h x$	p
Ortanın altı	orta	2,70	1,05	,02
	iyi	1,53	1,16	,38
orta	Ortanın altı	-2,70	1,05	,02
	iyi	-1,16	,76	,28
iyi	Ortanın altı	-1,53	1,16	,38
	orta	1,16	,76	,28

ABKÖ'nin sanat alt boyutu puanlarının gelir durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; gelir durumu ortanın altı olan grup lehine istatistiksel olarak ($p < .05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum sanat alt bölümünde gelir durumu ortanın altında olan çocuklar ile orta olanların farklılaştığını göstermektedir.

Çizelge 76: ABKÖ'nin Müzik alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi:

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gelir durumu	n	x	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Müzik	Ortanın altı	34	31,58	6,69	G.Arası	59,30	2	29,65	,84	,43
	orta	190	30,18	5,57	G.İçi	10436,94	297	35,14		
	iyi	76	30,60	6,40	Toplam	10496,25	299			
	Toplam	300	30,45	5,92						

ABKÖ'nin sözel alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucunda, gelir durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,84$; $p > .05$).

Çizelge 77: ABKÖ'nin Sosyal Yardımlaşma alt bölümünün aile gelir durumuna göre değerlendirilmesi:

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gelir durumu	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Sosyal yardımlaşma	Ortanın altı	34	35,0882	5,51784	G.Arası	89,003	2	44,501	1,250	,288
	orta	190	33,3842	5,93392	G.İçi	10571,477	297	35,594		
	iyi	76	33,9474	6,23088	Toplam	10660,480	299			
	Toplam	300	33,7200	5,97108						

ABKÖ'nin sosyal yardımlaşma alt boyutu aritmetik ortalamalarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gelir durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,25$; $p > .05$).

V. BÖLÜM

5.1.SONUÇLAR, TARTIŞMALAR ve ÖNERİLER

5.1.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMALAR

Bu bölümde, ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin ilgi ve yetenek alanlarının tespitine yönelik yapılan ABKÖ'nün cinsiyet, anne ,baba eğitim durumu,gelir durumuna göre değişiklik gösterip göstermediği amacıyla yapılan araştırmanın sonuç, tartışma ve önerileri yer almaktadır.

5.1.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMALAR

1-İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin yetenek ve ilgi alanlarını tesbite yönelik abkö ölçeği cinsiyet faktörüne göre değerlendirilmesi sonucu yetenek alt bölümü olan sözel ,ilgi alt bölümü olan,sanat,müzik ilgi alanlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek puan elde ettikleri görülürken,mekanik ilgi alanında erkek öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Sayısal ,şekil uzay göz-el koordinasyonu yetenekleri ile fen bilgisi.,sosyal bilimler.,ikna,yabancı dil,ticaret,ziraat,ayrıntı,sosyal yardım ilgi alanlarında bir farklılık görülmemiştir.

2- İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin yetenek ve ilgi alanlarını tesbite yönelik abkö ölçeği anne eğitim durumuna göre değerlendirilmesi sonucu yetenek alt bölümü olan sayısal alanda lise mezunu olan annelerin çocukları okuryazar durumundaki annelerin çocuklarına oranla daha yüksek puan aldığı ,ilgi alt bölümlerinden olan ikna, alanında lise mezunu olan annelerin çocukları okuryazar durumundaki annelerin çocuklarına oranla daha yüksek puan aldığı,müzik ilgi alanında da ilköğretim mezunu olan annelerin çocukları lise mezunu durumundaki annelerin çocuklarına oranla daha yüksek puan aldığı tesbit edilmiştir.Şekil uzay, göz-el koordinasyonu yetenek alanları ile edebiyat,fen bilgisi,sosyal bilimler. ,yabancı dil.,ticaret,ziraat,mekanik, ayrıntı, ,sanat,sosyal yardım ilgi alanlarında bir farklılık görülmemiştir.

3- İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin yetenek ve ilgi alanlarını tesbite yönelik abkö ölçeği baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi sonucu yetenek ve ilgi alt bölümlerinin hiç birinde sözel, sayısal ,şekil uzay ,göz-el koordinasyonu yetenek alanlarında ve edebiyat,fen bilgisi,sosyal bilimler, ,yabancı dil,ticaret,ziraat,mekanik, ayrıntı,sanat,ikna,müzik,sosyal yardım ilgi alanlarında bir farklılık görülmemiştir.

4- İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin yetenek ve ilgi alanlarını tesbite yönelik abkö ölçeği gelir durumuna göre değerlendirilmesi sonucu yetenek alt bölümü olan göz el koordinasyonu alanında da gelir durumu iyi olan ailelerin çocukları gelir durumu orta olan ailelerin çocuklarına oranla daha yüksek puan aldığı ,ilgi alt bölümlerinden olan ikna,yabancı dil alanında gelir durumu iyi olanların gelir durumu orta olan ailelerin çocuklarına göre daha yüksek puan aldığı,ilgi alt bölümünden güzel sanat alanında ise gelir durumu ortanın altı olanların gelir durumu orta olanlara oranla daha yüksek puan aldığı tesbit edilmiştir. Sayısal,sözel ,şekil uzay yetenek alanlarında ,edebiyat,fen bilgisi,sosyal bilgiler,ticaret,ziraat,mekanik,ayrıntı,müzik,sosyal yardım ilgi alanlarında bir farklılık görülmemiştir.

Bulgular cinsiyete göre sözel yetenek ve güzel sanat,müzik ilgi alanında kızlar lehine,mekanik ilgi alanında erkekler lehine ,anne eğitim durumuna göre sayısal yetenek ,ikna ,müzik ilgi alanında lise mezunları lehine, gelir durumuna göre ise göz el koordinasyonu yetenek alanında ,ikna,yabancı dil ilgi alanında gelir durumu iyi olanlar lehine, güzel sanat alanında ise gelir durumu ortanın altında olanlar lehine, baba eğitim durumunun öğrencilerin ilgi ve alanlarında farklılığa yol açmayan sonuçlar görülmektedir.

Buda ayrı ayrı düşünüldüğünde kız öğrencilerin sözel , güzel sanat ve müzik alanında yetenek ve ilgilerinin daha yüksek olduğu sonucunu göstermektedir ki, bu bulgu Pesen,Odabaşı,Bindak,ve Kudu (2005) araştırmacılar tarafından yapılan ‘Öğretmen Adaylarının Yetenek Ve İlgileri’ adlı araştırmalarındaki bulgu ile tutarlılığını göstermektedir. Belirtilen araştırmada da Sözel yetenek puan ortalamalarına göre kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin sözel yeteneklerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir.

Anne eğitim durumuna göre de sayısal yetenek alanı, ikna, müzik ilgi alanlarında lise mezunu olan annelerin çocuklarının okur yazar olanlara göre daha yüksek puan aldığı

görülmektedir. Bu durumda anne eğitiminin yüksekliği çocukların ilgi ve yeteneklerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu bulgu, Piyancı(2007) tarafından gerçekleştirilen 'İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Akademik Benlik Kavramları İle Başarıları Arasındaki İlişki' adlı araştırma bulgusu ile tutarlılığını göstermektedir. Belirtilen araştırmada da Annelerinin eğitim durumuna göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe akademik benlik kavramı ölçeğine verilen cevapların ortalama puanları da yükselmektedir.

Baba eğitim durumuna göre çocukların ilgi ve yeteneklerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Babaların eğitim düzeyleri çocukların yetenek ve ilgi alanlarında değişikliğe yol açmamaktadır. Bu durum babaların çocukları ile yeterince ilgilenmediği yorumu ile açıklanabilir. Bu bulgu Sevilmiş (2006) tarafından gerçekleştirilen 'Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Akademik Benlik Ve Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki' adlı araştırma bulgusu ile tutarlılığını göstermektedir. Belirtilen araştırmada da örneklem grubundaki öğrencilere uygulanan akademik benlik ölçeği sonucunda öğrencilerin babalarının eğitim durumuyla öğrencilerin akademik benlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Ailenin gelir durumuna göre de, göz el koordinasyonu ,ikna,yabancı dil alanlarında gelir durumu iyi olan ailelerin çocuklarının gelir durumu orta olan ailelerin çocuklarına göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Güzel Sanat ilgi alanında ise ortanın altı olanların ortaya göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Ailenin gelir durumunun iyi olması çocukların ilgi ve yeteneklerini belirli alanlarda olumlu yönde etkilerken güzel sanat gibi sözel yetenek alanında bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Gümüş (1998) 'İlköğretimde Öğrencilerin Sosyo Ekonomik Düzeyleri (SED) İle Okuldaki Benliklerinin Gelişiminin Uzun Süreli İncelenmesi' adlı çalışmasındaki araştırma bulgusu ile tutarlılığını göstermektedir. Belirtilen araştırmada da Ailelerin maddî olanaklarının, çocukların benliklerinin gelişimine nedenli etkide bulunduğu anlaşılması amacıyla gelir düzeyine göre benlik puanları incelendiğinde, orta üstü ekonomik olanakları olan öğrencilerin üç yıllık izleme süresi içinde orta alt gelir gruplarına göre benliklerini düzenli olarak daha da artırdıkları söylenebilir. Bir başka deyişle, maddi kaynakların düzeyi, benliğin olumlu yönde gelişmesinin düzeyini belirleyici bir özellik taşımaktadır. Bulgusu ailenin gelir durumunun iyi olmasının çocuğun benliğini olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır.

5.1.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına ve varılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerin yapılması uygun görünmektedir.

A) Uygulayıcılara Öneriler:

- 1.Eğitim kurumlarında akademik benlik kavramı ile ilgili konferans ve seminerler verilerek öğrenciler ,öğretmenler,veliler aydınlatılmalıdır.
- 2.Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak,öğretim programları buna göre hazırlanmalıdır.
3. Yapılan araştırmada da görüldüğü gibi anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinde olumlu gelişmeler görülmektedir.Bu nedenle annelerin eğitimi konusunda çalışmalar yapılmalı,özellikle kız çocuklarının okula gitmeleri sağlanarak eğitimlerini tamamlamalarının sağlanması gerekir.
- 4.Okullarda bu anketin uygulanarak öğrencilerin sahip oldukları ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması sağlanmalı ,öğrenci ve veli bilgilendirilerek öğrencinin lise tercihi konusunda yardımcı olunmalıdır.
5. Babaların öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin gelişimi konusunda yardımcı olması için çocukları ile ilgilenmesi konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır.
- 7.Modern rehberlik anlayışı doğrultusunda öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda uygun bir meslek sahibi olmaları için ABKÖ anketi uygulanarak öğrenci ve veliler bilgilendirilmelidir.
- 8.Ailelerin öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerin gelişimi konusunda aile bütçesinden azami düzeyde pay ayırmaları çocuklarının gelişimleri açısından faydalı olacaktır.

B) Araştırmacılara Öneriler:

1. Akademik benlik kavramının oluşmasında öğretmen davranışlarının etkisi araştırılabilir.
2. Öğretmenlerin akademik benlik kavramının, öğrencilerin akademik benlik kavramına etkisi araştırılabilir.
3. Akademik benlik kavramının oluşma sürecine etki eden değişkenler araştırılabilir.
4. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin akademik benlik kavramları üzerine bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Addington, J. E.(2001). %100 Düşünce Gücü. Akasha Yayınları, İstanbul.

Açıkgöz,K,Ü.(2003).Etkili öğrenme ve Öğretme .Eğitim Dünyası Yayınları,İzmir.

Arslan, M.M.Ç,Kılıç. Bazı Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye'de Zorunlu Eğitimde Yönlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi .

<http://www.egitim.aku.edu.tr/mmarslan.doc> (02.03.2009)

Benlik Kavramı <http://www.bibilgi.com/Benlik-Kavram> (12.10.2008)

Akyıldız, H. ve Kayalar, M.,(2003) “İşletmelerin Ruhsal Tasarımında Psikoteknik Yöntemin Transaksiyonel Analiz ile Boyutlandırılması”, **Uludağ Üniversitesi İİBF Dergisi**, Cilt XXII, Sayı 2, ;Bursa.

Alkan, C. , Doğan H., Sezgin İ.(1996) **Mesleki ve Teknik Eğitim Esasları: Kavramlar, Gelişmeler, Uygulamalar, Yönelmeler**, Gazi Büro Kitabevi, Ankara.

Altıntaş, M.(1991) **Kendini Ayarlama Becerisi ve Arkadaşlık İlişkileri**. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Altuğ, D.(2004) **Çocukluktan Yaşlılığa Kendi'lik Değeri**, Haberal Eğitim Vakfı, Ankara.

Altunay A. ve Öz, F.(2006)Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Kavramı, **Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**.

Ankay, A.(1992).Eğitim Psikolojisine Giriş, Turhan Kitabevi, Ankara.

Arık, H.(1993). **Adölesan Çağında Benlik Kavramının Gelişimi ve Öğretmenleri ile Karşılıklı Algılamalarının Değerlendirilmesi**. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı, Ankara.

Arkonaç,S.A.(2005). **Psikoloji-Zihin Süreçleri Bilimi**, Alfa Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.

Ataç, F.(1991).**İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim**. Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.

Avcı,E.(2007).İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri arasındaki İlişki.Yüksek Lisans Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İzmir.

Aydın, B.(1996) "Benlik Kavramı ve Ben Şemaları". Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, **Eğitim Bilimleri Dergisi**, İstanbul.

Azizoglu, T.(2002). **Eğitsel-Mesleki Rehberlik Hizmetleri ve Yönlendirme. Rehberlik Eğitimi Kursu Ders Notu**, Hizmet içi eğitim Dairesi Başkanlığı. Ankara.

Bacanlı, H.(2001).Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Bakırcıoğlu, R.(1994).**İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Turhan basımevi, Ankara,.

Baloğlu, Z. (1990) **Türkiye'de Eğitim Sorunları ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri**, TÜSİAD Yayınları, İstanbul.

Baymur, F., (1994).**Genel Psikoloji**, İnkılap Kitabevi, İstanbul.

Can, G.(2003). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (3. Baskı). Pegama Yayıncılık, Ankara.

Cüceloğlu, D. (1992). **İnsan ve Davranışı**, 3. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul,

Cüceloğlu, D. (1994). **İnsan ve Davranışı**, Remzi Kitabevi, İstanbul,

Çalışkan,M.(2004).İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerin Tutum Ve Akademik Benlik Tasarımın Başarıya Etkisi.Yüksek Lisans Tezi,Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Konya.

Çelikten, M. (2003). "Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Rollerini" **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 4.

Çelikten, M.(2002) "Okul Müdürlerinin Bilgisayar Kullanma Becerileri" , **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 155-156.

Çelikkol,A.(2008). **Egzersiz ve Benlik Kavramı Sosyal Psikiyatri Kongresi** , Kocaeli, <http://www.celikkol.org/benlikkavrami.htm> (11.10.2008)

Deniz,A.(2007).Kişilik Özellikleri İle Algılanan Risk Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi,Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Erzurum.

Dinçel,E.(2006).Ergenlik Dönemi Gelişimsel Ödevleri Ve Psikolojik Problemler.Yüksek Lisans Tezi.Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Ankara.

Ekşi, P. (1998).**Sınav Kaygısının Üniversite Adayı Ergenlerde İncelenmesi.**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul,

Erden, M. Akman Y. (1998).**Eğitim Psikolojisi-Gelişim-Öğrenme-Öğretme**, 2. Baskı, Arkadaş Yayınları, Ankara.

Erdinç, G., (1995).**İzmir İli Lise Öğrencilerinde Benlik İmajı- Başarı İlişkisi**, 9 Eylül Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Erdoğan, İlhan. (1991)"İşletmelerde Davranış".İstanbul üniveristesi İşletme İktisadi Enstitüsü, Yayın No.: 135, İstanbul.

Eren, E.,(2000). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, Beta Yayınevi, İstanbul.

Ergül, F. H. (1995). **Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeyleri ile Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki Diski.** Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Erkal, M. E. **Orta Teknik Eğitim-Sanayi İlişkileri**, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayınlan, No:418, İstanbul, 1978.

Erkal, M. E. **Sosyoloji Toplum bilimi**, 7.basım., İstanbul, Der Yayınlan, 1996.

Eroğlu, F.(2000).**Davranış Bilimleri**, 5. Baskı, Beta Basım A.Ş, İstanbul.

Gabay, R. 1996 **Çocuklarda Benlik Sisteminin incelenmesi.** Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim dalı, İzmir.

Gallatin, J. Ergenlik Kuramları. (1995). (Çev: Nermin Çelen), **Ergenliği Anlamak**, Yayına Hazırlayan: Bekir Onur, İmge Kitapevi Yayınlan, Ankara.

Gander, J. M., , Harry W. Gardiner. (1990) **Çocuk ve Ergen Gelişimi** (Çeviren: Bekir Onur) İmge Kitabevi, Ankara.

Gümüş,N.(2005).İlköğretimde Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri İle Okuldaki Benliklerinin Gelişiminin Uzun Süreli İzleme Çalışması.

<http://www.nazim-ceviri.4t.com/m17.htm> (15.04.2009)

Güney, S. (2000). **Davranış Bilimleri**, Nobel yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara.

Karafakıoğlu, M. (2005).**Pazarlama İlkeleri**, 1. Basım, Literatür Yayıncılık, İstanbul.

Kepçeoğlu, M., (1993).**Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

Köknel, Ö., (1982).**Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**. 3. Baskı, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

Kulaksızoğlu, A. (1999). **Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitabevi. İstanbul.

Kuzgun , Y. **Akademik Benlik Kavram Ölçeği**. Ankara, 1996

Kuzgun Meyvacioğlu, Y., **benlik ve ideal benlik kavramlarının “tercih edilen meslek” kavramı ile karşılaştırılması,**

<http://acikarsiv.ankara.edu.tr/dergi/dergiler/40/513/6321.pdf> (21.10.2008)

Kuzgun, Y. (1991).**Rehberlik ve psikolojik danışma geliştirilmiş II. baskı**: ÖSYM yayınları, Ankara.

Kuzgun, Y. (1992).**Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, 3. Baskı, ÖSYM Yayınları, Ankara.

Kuzgun, Y.(2002).**İlköğretimde Rehberlik**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kuzgun, Y. (1988).**Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, ÖSYM Yayınları, 9, Ankara.

Kuzgun,Y. (1994). “Çağdaş İnsanın En Önemli Kararı Meslek Seçimi” , **Bilim ve Teknik Dergisi**, Sayı: 325.

Kültür, Y. Z.(2006).“Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Mangır, M., Haktanır G., Baran, G. (1997). **Gençlerin benlik saygı düzeyleri ile ana-baba tutumlarını algılamalarının incelenmesi.** Ankara.

Meslek Rehberliği ve Danışma Kuramları

<http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/Rehberlik/dokumanlar/ogretmenler> (10.04.2009)

Morgan, C., T.(1999).**Psikolojiye Giriş**, 13. Baskı, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Yayın no:1.

Odabaşı, Y.(2002). Gülfidan B. **Tüketici Davranışı**, 4.Baskı, Mediacat, İstanbul.

Oktay, A. ve Çağlar A., (1997) **Türk Eğitim Sisteminde İlköğretimde Yeniden Yapılandırma**, MEF Eğitim Kurumları Eğitim Dizisi, Sayı: 2, Sf: 8

Ordun, G. (2004) “Beş Temel Kişilik Özelliği ve Alt Faktörlerinin Analizine İlişkin Bir Çalışma” , **İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi**, Kasım Sayı: 2, Cilt: 33.

Özden, Y. (1999) **Eğitimde Dönüşüm " Eğitimde Yeni Değerler"** 2. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Özguven, E. (1999).**Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, PDREM Yayınları, Ankara.

Özoğlu, S. Ç.(1997). **Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 181.

Pesen,Odabaşı,Bindak,ve Kudu (2005). Öğretmen Adaylarının Yetnek Ve İlgileri.Yüzüncü Yıl Üniversitesi,Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:II,Sayı:I

Pişkin, M. (1999).**Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi, İlköğretimde Rehberlik**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Piyancı,B.(2007). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Akademik Benlik Kavramları İle Başarıları Arasındaki İlişki.Yüksek Lisans Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İzmir.

Senemoğlu, N. (2003) **Gelisim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. 8. Baskı. Ankara, Gazi Kitabevi.

Sevilmiş,D,F.(2006).Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik akademik Benlik ve Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki.Yüksek Lisans Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İzmir.

Şimşek, Ö. (2006). “**İnsan Dinamiği Kişilik Özelliklerinin İncelenmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Şimşek, Ş.(2005). Akgemci, T., Çelik, A., **Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış**, Adım yayıncılık, İstanbul.

Tan, H.(1992).**Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Tuncer, D.Arpacı, T. Ayhan, Y. Böge, E. Üner, M.(1992).**Pazarlama**, Gazi Yayınları, Ankara.

Uğuroğlu,Y.(1998). "Öğrenen Sınıfta Öğretmen-Öğrenci Davranışları" **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:5, Pegem Yayınları, Ankara.

Unsur, A.(1998).**Mesleki Eğitim ve Mesleğe Yönelme: İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi**, Sakarya Üniversitesi Yayınları, No:30, Sakarya.

Ülgen, G.(1997)**Eğitim Psikolojisi**, 3. Baskı, Alkan Yayınları, İstanbul.

Yakut, Ö. (2006).“**Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Yalçın, Ş. (2003) Descartes ve özne olarak benlik, **felsefe dünyası**, sayı:38.

Yavuzer, H. (2003). **Okul Çağı Çocuğu**. İstanbul, Remzi Kitabevi. Ankara.

Yesilyaprak, B.(2000). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara,.

Yeşilyaprak, B., Güngör A. ve Kurç, G.(1996). **Eğitsel ve Mesleki Rehberlik**. Varan Matbaası. Ankara.

Yılmaz, H.(1997). Üre Ö., **Rehberlik Ders Notları**, Konya.

Yörükoglu, A.(1996). “**Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar**”. Özgür Yayınları. İstanbul.

Yüksel, N.1995)**Ruhsal Hastalıklar**. Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.

Zaim,S.(1992).**Çalışma Ekonomisi**, Filiz Kitabevi, İstanbul.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Arkadaşlarım,

Bu araştırma, Yeditepe Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Denetimi ve Yönetimi Yüksek Lisans Programı'nda tez çalışması için yapılmaktadır.

Sorulara, samimi, objektif ve tarafsız olarak cevap vermeniz araştırma bulgularının geçerli olması için gereklidir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm anketi dolduracak olanların kişisel bilgileriyle ilgili sorular içermektedir. İkinci bölümde ise “Akademik benlik Kavramı Ölçeği” soru ve görüş bildirme alanı yer almaktadır.

Araştırmanın sağlıklı bulgulara ulaşması anketteki ifadelere vereceğiniz cevaplara bağlı olacaktır, cevaplarınızın gerçek anlamda tutum ve görüşlerinizi yansıtması çok önemlidir.

Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Ankette yer alan soruların tümünü içtenlikle yanıtlamanızı ve gereken özeni göstermenizi diler, ilgi ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Necmettin YILMAZ

Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

1.BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:	<input type="radio"/> Erkek	<input type="radio"/> Bayan			
Anne Eğitim Düzeyi:	<input type="radio"/> Okuryazar değil	<input type="radio"/> Okuryazar	<input type="radio"/> İlkokul	<input type="radio"/> Ortaokul	
	<input type="radio"/> Lise	<input type="radio"/> Üniversite	<input type="radio"/> Yüksek Lisans ve Üzeri		
Baba Eğitim Düzeyi:	<input type="radio"/> Okuryazar değil	<input type="radio"/> Okuryazar	<input type="radio"/> İlkokul	<input type="radio"/> Ortaokul	
	<input type="radio"/> Lise	<input type="radio"/> Üniversite	<input type="radio"/> Yüksek Lisans ve Üzeri		
Oturduğunuz Ev:	<input type="radio"/> Lojman	<input type="radio"/> Kira	<input type="radio"/> Kendinizin	<input type="radio"/> Aile Bireylerinin	
Gelir Düzeyi:	<input type="radio"/> Düşük	<input type="radio"/> Ortanın altı	<input type="radio"/> Orta	<input type="radio"/> Ortanın üstü	<input type="radio"/> Yüksek
Siz Dahil Ailenizde Birey Sayısı Kaç Kişidir?	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6 ve üstü

EK-2: Akademik Benlik Kavramı Ölçeği

2. BÖLÜM

AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ

Açıklama :

Prof. Dr. Yıldız KUZGUN

Bu ölçek yetenek ve ilgilerinizi daha iyi tanımanıza ve bu yolla okul ve ders seçiminize yardımcı olmak amacı ile geliştirilmiştir. Ölçekte yetenek ve ilgi alanlarını yansıtan faaliyetleri ne kadar başarı ile ve ne derece sıklıkla yaptığınızı ya da o işi yapmaktan ne derece hoşlandığınızı soran sorular bulunmaktadır. Sizden istenen, bu sorulara dikkatle okuyup, her faaliyeti veya işi ne derece başarı ile yapabildiğinizi veya o işten ne derece hoşlandığınızı cevap kağıdında ilgili sorunun altındaki aralığı karalamak suretiyle belirtmenizdir.

Cevap kağıdında A "Hiç bir zaman", B "Ara sıra", C "Sık sık" ve D "Her zaman" anlamına gelmektedir. Cevaplamanın nasıl yapılacağı, aşağıda bir örnekle gösterilmiştir.

"Matematik dersinde öğrendiğiniz ilke ve kuralları kullanarak ilk defa karşılaştığınız bir problemi kolaylıkla çözebilir misiniz?"

Eğer siz, benzerini daha önce görmediğiniz bir problemi hiç çözemezseniz, A harfinin, bunu ara sıra başarabiliyorsanız B'nin, böyle problemi sık sık çözebiliyor ama arada bazen başarısız oluyorsanız C'nin, her zaman başarılı iseniz D'nin altındaki aralığı karalayacaksınız.

A B C D

Bazı sorular, bir faaliyetten hoşlanıp hoşlanmadığınızı sormaktadır. Eğer, bir faaliyetten hiç hoşlanmıyorsanız "A" harfinin, çok hoşlanıyorsanız "D" harfinin altındaki aralığı karalayacaksınız. Görüldüğü gibi "A" bir ilgi veya yeteneğin en az "D" en çok olduğu durumu göstermekte ve diğer seçenekler buna göre derecelenmektedir. İçinizden geldiği gibi cevaplamaya ve cevapsız soru bırakmamaya çalışınız.

AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ

1. Bir yazı yazarken, bir ödev yaparken, yazım (imla) kurallarına dikkat eder misiniz?
2. Bir hikaye kitabını hızlı ve doğru okuyabilir misiniz?
3. Çarpım tablosunu, bölme işlemini kolay öğrenebildiniz mi?
4. Birbirine çok benzeyen iki resmin arasındaki küçük farkları hemen görebilir misiniz?
5. Kelimeleri doğru bir biçimde yazabiliyor ve söyleyebiliyor musunuz?
6. Bir dairenin merkezini doğru bir biçimde tahmin ederek işaretleyebilir misiniz?
7. İki çizgi arasında çok az bir uzunluk farkı olduğunda, bunu kolaylıkla algılayabilir misiniz?
8. Bir parçayı bir kere okuduktan sonra hemen özetleyebiliyor musunuz?
9. Dört işlemle akıldan, hızlı problem çözebilir misiniz?
10. Bir doğru parçasının kaç santimetre olduğunu doğru tahmin edebilir misiniz?
11. Yeni duyduğunuz kelimelerin anlamlarını öğrenmeye çalışır mısınız?
12. Okuduğunuz bir parçada belirten fikirler arasında ilişki kurabiliyor musunuz?
13. Bir matematik probleminin çözüm yolunu öğrendikten sonra, ona benzer problemleri çözebiliyor musunuz?
14. İlk defa gittiğiniz bir binada yönünüzü kolaylıkla bulabilir misiniz?
15. Bir defa başkaları ile birlikte gittiğiniz bir yeri, ikinci defa yalnız başına gittiğinizde, kolaylıkla bulabilir misiniz?
16. Gelişigüzel parçaları ayrılmış bir şeklin veya cismin parçalarını eski yerlerine kolaylıkla yerleştirebilir misiniz?
17. Bir makinenin şemasına bakarak makineyi kurabilir misiniz?
18. Açılmış hali verilen geometrik bir cismin, kapandığı zaman açılacağı şekli göz önünde canlandırabilir misiniz?
19. Bir konuda edindiğiniz bilgileri, kendi sözcüklerinizle başkalarına aktarabiliyor musunuz?
20. Sizin düzeyinizde bir matematik kitabını okuyarak bir problemin çözüm yolunu bulabiliyor musunuz?
21. Boş zamanlarınızda, zevk için matematik problemleri çözmeye çalışır mısınız?
22. Bir konuyu söz ve yazı ile açıklarken, fikirleri doğru bir sıra ile verebiliyor musunuz?
23. Matematik dersinde, özel bir yardım (ders) almadan başarılı olabiliyor musunuz?
24. Bir yazıdaki fikir ve ifade hatalarını kolaylıkla görebilir misiniz?
25. Boş bir kesme şeker kutusu, kısa kenarlarından kesilip açılınca hangi yüzeyin nereye geleceğini göz önünde canlandırabilir misiniz?
26. Öğrendiğiniz matematik kurallarını fen bilgisi derslerindeki problemlere uygulayabiliyor musunuz?

27. Bir kağıda, cetvel kullanmadan düzgün paralel çizgiler çizebiliyor musunuz?
28. Karmaşık bir geometrik şeklin, sağa ve sola döndürülmesi ile alacağı durumu göz önünde canlandırabilir misiniz?
29. Bir problemin, size öğretilen çözüm yollarından farklı çözümlerini bulabilir misiniz?
30. Akıcı bir üslupla güzel yazı (örneğin bir mektup) yazabilir misiniz?
31. Okuduğunuz bir parçada anlatılan fikirleri bulup özetleyebiliyor musunuz?
32. Sizin düzeyinde, ama daha önce hiç görmediğiniz bir matematik kitabını rahatlıkla okuyabilir misiniz?
33. Bir evin planına baktığınızda, evin yapılmış halini göz önünde canlandırabilir misiniz?
34. Bir kağıda çizilen yıldız biçimindeki bir şekli makasla, düzgün bir biçimde kesip çıkarabilir misiniz?
35. Alet kullanmadan, düzgün geometrik şekiller çizebilir misiniz?
36. Attığınız bir bilyeyi veya bir taşı istediğiniz hedefe gönderebilir misiniz?
37. Satranç öğrenmek için çaba sarfediyor musunuz?
38. Fen dersleri ile ilgili konuları kolay öğrenebiliyor musunuz?
39. Desenli kağıtları, şekilleri birbirlerini tamamlayacak şekilde, yan yana yapıştırabilir misiniz?
40. Bir aletin (örneğin, saatin) çok küçük bir parçasını (vidasını) yerine kolayca yerleştirebilir misiniz?
41. Gelecekte kendinizi, bir laboratuarda araştırmacı olarak düşlediğiniz olur mu?
42. Bir kente gittiğinizde, müzeleri, tarihi yerleri gezer misiniz? (gezmek ister misiniz)
43. Çeşitli atasözlerinin ve özdeyişlerin nereden çıktığını araştırmak ister misiniz? .
44. İnsanların ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini incelemekten hoşlanır mısınız?
45. Fen derslerinde öğrendiğiniz ilke ve kuralları evinizdeki sorunların çözümünde kullanır mısınız?
46. Fen dersleri ile ilgili konularda sınıfta öğretilenlerden daha fazla bilgi edinmek için başka kaynaklara başvurduğunuz oluyor mu?
47. Evcil hayvanların veya bitkilerin gelişmelerini incelemekten hoşlanır mısınız?
48. Yeni öğrendiğiniz yabancı dildeki sözcükleri bir cümlede kullanmaya çalışır mısınız?
49. Fen bilgisi ile ilgili problemleri çözmekten hoşlanır mısınız?
50. Deniz dibindeki hayatı gösteren bir filmi ilgi ve dikkatle izler misiniz?
51. Yabancı dildeki kelimeleri kolaylıkla ezberleyebiliyor musunuz?
52. Bir bilyeyi, başka bir bilye ile vurarak, istediğiniz hedefe gönderebilir misiniz?
53. Büyük coğrafya keşiflerini anlatan bir televizyon dizisini izlemekten hoşlanır mısınız?

54. Tarih ve coğrafya derslerinde okutulan konuları kolay öğrenebiliyor musunuz?
55. Bilimsel proje sergilerini gezer misiniz? (Gezmek ister misiniz?)
56. İnsanların gazetelerde hangi haberleri merakla okuduklarını araştırmak ister misiniz?
57. Tarih romanları okumaktan hoşlanır mısınız?
58. Televizyonda bilimsel buluşları anlatan belgesel programları izler misiniz?
59. Ünlü bilim adamlarının hayatını anlatan televizyon dizilerini izler misiniz?
60. Bir pastayı veya böreği, eşit olarak ve düzgün biçimde kesebilir misiniz?
61. "Çocuklarda yaratıcılık" başlıklı bir makaleyi okumak ister misiniz?
62. Çevrenizdeki insanların davranışlarının nedenlerini merak edip araştırır mısınız?
63. Uzay araçlarının, roketlerin evrimini gösteren bir sergiyi izlemek ister misiniz?
64. Ünlü toplum liderlerinin hayatını anlatan eserleri okumak veya filmleri izlemek ister misiniz?
65. "İnsan hakları" konulu bir ödev hazırlayıp sınıfta sunmak ister misiniz?
66. Küçük bir deliğe, ince bir çubuğu, deliğin kenarına değdirmeden sokabilir misiniz?
67. Küçük bir şeklin (örneğin bir çiçek resminin) içini, dışarı taşırmadan suluboya ile boyayabilir misiniz?
68. Orta Asya'daki eski uygarlık eserlerini gösteren bir belgesel filmi izlemekten hoşlanır mısınız?
69. Evinizde ipekböceği yetiştirip bakımını üslenebilir misiniz?
70. Kapı zili, kilit gibi ev aletlerini onarmaya çalışır mısınız?
71. Tahtadan veya metalden oyuncaklar yapabilir misiniz?
72. Yeni çiçek türleri yetiştirmeyi denemek ister misiniz?
73. Bir yabancı turistle, bildiğiniz yabancı dille konuşmaya çalışır mısınız?
74. Gelecekte yabancı dilinizi ilerletip o dilde yazılmış dergi ve kitapları okumayı düşünür müsünüz?
75. "Hayvanat bahçesine getirilen hayvanların yeni çevreye uyum sorunları" konulu bir belgesel filmi ilgi ile izler misiniz?
76. Bir çiftliğin yöneticisi olmayı düşünür müsünüz?
77. Yeni öğrendiğiniz yabancı dildeki sözcükleri doğru biçimde söylemeye gayret eder misiniz?
78. Kaliteli meyve yetiştiren bir üretici olmayı düşünür müsünüz?
79. Bir aleti parçalara ayırıp tekrar birleştirebilir misiniz?
80. Evcil hayvanların hangi koşullarda ve ortamlarda daha iyi çeliştiklerini incelemekten hoşlanır mısınız?

81. Yeni bir alet veya makine ile karşılaştığınızda, hemen onun nasıl çalıştığını öğrenmeye çalışır mısınız?
82. Evde bir hayvan (kuş) besler, bakımını yapar mısınız?
83. Saksıda ve bahçede çiçek yetiştirip bakımını üstlenir misiniz?
84. Elektrikli aletlerin nasıl işlediklerini inceler misiniz?
85. Havuzlarda balık üretme yöntemlerini gösteren bir filini ilgi ile izler misiniz?
86. Her türlü araç ve gereç sağlansa, bir kafes yapmayı dener misiniz?
87. İnanç ve düşüncelerinizi başkalarına kolaylıkla aktarabilir misiniz?
88. Tartışmalarda güçlü kanıtlar bularak, görüşünüzü karşınzdakilere kabul ettirebilir misiniz?
89. Belleğiniz kuvvetli midir?
90. İnsanların daha çok hangi malları almak istediklerini öğrenmeye çalışır mısınız?
91. Model uçak yapmaya çalışır mısınız?
92. Arkadaşlarınız arasındaki çatışmaların çözümünde arabuluculuk yapar mısınız?
93. Bir yazıdaki hataları düzeltmekten, bir hesabı kontrol etmekten hoşlanır mısınız?
94. Yaptığınız her hangi bir işin temiz ve özenli olması için gereken özeni gösterir misiniz?
95. Bir makinenin, örneğin bir elektrik motorunun, evrimini gösteren bir sergiyi gezmek ister misiniz?
96. Çevrenizde "Hazırcevap" bir kişi olarak tanınır mısınız?
97. Okul kantini ya da kooperatifini yönetmek ister misiniz?
98. Bir işin ince ayrıntıları ile uğraşır mısınız?
99. Paranızı nerelerde harcadığınızın kaydını tutar mısınız?
100. Anılarınızı yazar mısınız?
101. Yaz aylarında bir dükkanda ya da ticarethanede çalışmak ister misiniz?
102. Derslerinize günü gününe çalışır mısınız?
103. Okulda şiir okuma yarışmaları düzenleyen bir grubun üyesi olmak ister misiniz?
104. Mektuplarınızı, eski okul karnelerinizi tarih sırasına koyup saklar mısınız?
105. Aldığınız her şeyin ya da yaptığınız her işin düzenli bir biçimde kaydını tutar mısınız?
106. Yabancı dil kurslarına gitmek ister misiniz?
107. Bir makinenin çalışmasını geliştirici yöntemler düşünür müsünüz?
108. Söz ve davranışlarınızın başkaları üzerindeki etkilerini öğrenmeye çalışır mısınız?
109. Konuşurken çevrenizdeki insanların ilgisini çekebilir ve görüşlerinizi onlara kabul ettirebilir misiniz?

110. Televizyondaki reklamların daha iyi nasıl yapılabileceği üzerinde araştırma yapan bir grubun içinde yer almak ister misiniz?
111. Evleri dolaşıp bir malın tanıtımını yapmaktan hoşlanır mısınız?
112. Ödevlerinizi zamanında ve düzgün biçimde yapar mısınız?
113. Televizyonda veya radyoda şiir saatlerini izler misiniz?
114. Kendinizi gelecekte bir yazar olarak düşlediğiniz olur mu?
115. Yaptığınız her hangi bir şeyi özenle süsler misiniz?
116. Küçük hikayeler yazmayı dener misiniz?
117. Ünlü sanatçıların, ressamların hayatını merak eder misiniz?
118. Çevrenizdeki çeşitli makinelerin bakımını yapar, onları bozmadan kullanabilir misiniz?
119. Sizin gibi düşünmeyen insanları ikna etmek için uzun tartışmalara girer misiniz?
120. Çevrenizdeki eşyaların, ürünlerin, satılsalar kaç lira edeceklerini düşünür müsünüz?
121. Eşyalarınızı yerli yerine koyar, çevrenizi düzenli tutar mısınız?
122. Bir malı satmak için neler yapmak gerektiğini öğreten bir kursa katılmak ister misiniz?
123. Gazete, boş şişe gibi kullanılmış şeyleri satarak para kazanmayı düşünür müsünüz?
124. Yabancı dilde şarkı söylemeye özenir misiniz?
125. Mektupları zamanında cevaplandırır mısınız?
126. Bir şeyi satın alacağınız zaman çeşidi dükkanları dolaşp fiyatları karşılaştırmak gereğini duyar mısınız?
127. Bir aleti, tarifesine ve şemasına bakarak çalıştırabilir inisiniz?
128. Güzel konuşma ve başkalarını ikna edebilme gücünü geliştirici kurslara katılmak ister misiniz?
129. Arkadaşlarınıza ciklet, çikolata. bilye vb. şeyler sattınız mı?
130. Gelecekle kendinizi bir tüccar olarak düşlediğiniz olur mu?
131. Roman, hikaye veya şiir okur musunuz?
132. Boş vakitlerinizde çiçek, nakış, resim, heykel vb. yapar mısınız?
133. Radyo ve televizyonda müzik programlarını izler misiniz?
134. Müzik yarışmalarına katılmak ister misiniz?
135. Televizyonda resim sanan ile ilgili haberleri ilgi ile izler misiniz?
136. Gittiğiniz bir kentte sanat galerilerini, resim sergilerini gezmek isler misiniz?
137. Ağlayan bir çocuğu oyalayabilir misiniz?
138. Yaşlılar yurdunda eğlence günleri düzenlemekten hoşlanır mısınız?
139. Başkalarına, kişisel sorunların çözümünde yardımcı olabiliyor musunuz?
140. Çocuk güdültüsüne katlanabilir inisiniz?

141. Belli bir anda pek çok şeye birden dikkat edebilir misiniz?
142. Kompozisyon derslerinde başarılı mısınız?
143. Okul gazetesine yazı yazar mısınız? (Yazmak isler misiniz?)
144. Müzik dersleri alıyor musunuz veya almak isler misiniz?
145. Bir müzik aleti çalar mısınız?
146. Bir hastaya bakabilir, ilaçlarını zamanında verebilir misiniz?
147. Resim ve mimarlık sanatının gelişimini anlatan bir kitabı zevkle okur musunuz?
148. Bir hastanede, yaz aylarında gönüllü olarak çalışmak ister inisiniz?
149. Boş vakitlerinizi resim veya el işleri yaparak geçirmeye çalışır mısınız?
150. Konuştuğunuz zaman kendinizi çevrenizdeki insanlara dinletebiliyor musunuz?
151. Karşınızdaki insanların ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini anlayabilir misiniz?
152. Müzik aletleri sergisini gezmek ister misiniz?
153. Çeşitli ülkelerin halk şarkılarını tanıtan bir programı izler inisiniz?
154. Hastalara ve yaşlılara kitap okumaktan hoşlanır mısınız?
155. Küçük çocuklara oyun öğretmekten, onlara şarkı söylemekten hoşlanır mısınız?
156. İmkanlarınız ölçüsünde konserlere gitmeye çalışır mısınız?
157. Yabancı dil dersinde başarılı mısınız?
158. Ayakta ve hareketli olarak çalışmaktan hoşlanır mısınız?
159. Ufak tefek besteler yapmaya çalışır mısınız?
160. Bir evi ya da salonu süslemekten hoşlanır mısınız?
161. Başkalarına dinletecek düzeyde bir müzik aleti çalıyor musunuz?
162. Odanızı, yaptığınız resim veya el işleri ile süsler misiniz?
163. El sanatları ya da resim kurslarına gitmek ister inisiniz?
164. Yeni duyduğunuz bir müzik parçasını çalmaya veya söylemeye çalışır mısınız?
165. Gazete ve dergilerdeki edebiyat sütunlarını okur musunuz?
166. Okul kitaplığına gider ve kitap alır mısınız?
167. Dilbilgisi kurallarını öğrenip uygulayabiliyor musunuz?
168. Görüşlerinize karşı çıktığında bunu soğukkanlılıkla karşılar mısınız?
169. Açık havada çalışmaktan hoşlanır mısınız?
170. Gelecekte kendinizi çeşitli dillerin yapı ve özellikleri üzerinde çalışan bir araştırmacı olarak düşünebilir misiniz?

AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ CEVAP KAĞIDI

Adı ve Soyadı :

Cinsiyeti :

Tarih : .. / .. /

A) Hiçbir Zaman (1)					B) Ara Sıra (2)					C) Sık Sık (3)					D) Her Zaman (4)				
A	B	C	D		A	B	C	D		A	B	C	D		A	B	C	D	
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	87.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	130.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	88.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	131.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	89.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	132.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	90.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	133.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	91.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	134.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	49.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	92.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	135.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	93.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	136.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	94.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	137.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	52.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	95.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	138.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	53.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	96.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	139.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	97.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	140.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	98.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	141.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	56.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	99.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	142.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	57.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	100.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	143.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	58.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	101.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	144.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	102.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	145.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	60.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	103.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	146.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	61.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	104.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	147.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	62.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	105.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	148.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	106.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	149.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	64.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	107.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	150.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	108.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	151.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	66.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	109.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	152.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	110.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	153.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	68.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	111.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	154.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	69. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	112. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	155. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	70. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	113. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	156. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
28. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	71. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	114. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	157. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
29. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	72. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	115. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	158. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
30. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	73. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	116. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	159. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
31. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	74. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	117. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	160. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
32. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	75. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	118. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	161. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
33. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	76. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	119. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	162. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
34. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	77. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	120. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	163. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
35. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	78. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	121. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	164. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
36. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	79. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	122. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	165. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
37. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	80. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	123. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	166. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
38. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	81. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	124. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	167. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
39. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	82. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	125. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	168. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
40. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	83. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	126. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	169. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
41. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	84. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	127. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	170. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
42. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	85. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	128. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	171. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
43. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	86. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	129. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	172. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

ÖZGEÇMİŞ

Necmettin YILMAZ

Kişisel Bilgiler :

Doğum Tarihi 20.04.1971
Doğum Yeri Erzincan
Medeni Durumu: Evli

Eğitim :

Lisans 1992-1996 Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Lise 1982-1989 Erzincan İmam Hatip Lisesi

Çalıştığı Kurumlar:

2000-..... Öğretmen, İstanbul, Tuzla Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu
1998-2000 Öğretmen, Çankırı, Yuvasaray Köyü İlköğretim Okulu
1996-1997 Öğretmen, Çankırı, Karalı Köyü İlköğretim Okulu