

T.C  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**SPOR YAPAN VE YAPMAYAN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN  
EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ İLE BENLİK SAYGISI DÜZEYLERİNİN  
ÇEŞİTLİ SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE  
KARŞILAŞTIRILMASI**

DOKTORA TEZİ

**Zeynep Bengü KUMBAROĞLU**

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN

ANKARA  
HAZİRAN-2013

T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü


Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Doktora Programı  
çerçevesinde yürütülmüş olan bu çalışma aşağıdaki jüri tarafından  
Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 11/07/2013


İmza  
Prof. Dr. Azmi YETİM  
Gazi Üniversitesi  
Jüri Başkanı

  
Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN  
(Danışman)

  
İmza  
Prof. Dr. Azmi YETİM  
Gazi Üniversitesi

  
İmza  
Prof. Dr. Ömer ŞENEL  
Gazi Üniversitesi

  
İmza  
Yrd. Doç. Dr. Seyfi SAVAŞ  
Gazi Üniversitesi

  
İmza  
Yrd. Doç. Dr. Velittin BALCI  
Ankara Üniversitesi

<b>İÇİNDEKİLER</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Kabul ve Onay</b>	I
<b>İçindekiler</b>	II
<b>Şekiller</b>	VI
<b>Tablolar</b>	VII
<b>Önsöz</b>	XI
<b>1. GİRİŞ</b>	1
<b>2. GENEL BİLGİLER</b>	5
2.1. Empati	5
2.1.1. Empatinin Tanımı ve Tarihiçesi	5
2.1.2. Empatinin Kuramsal Açıklaması	9
2.1.3. Empatinin Gelişimi	10
2.1.4. Empatinin Sınıflandırılması	11
2.1.4.1. Onlar Basamağı	11
2.1.4.2. Ben Basamağı	11
2.1.4.3. Sen Basamağı	11
2.1.5. Empati Kurmada Etkili Olan Dinamikler	12
2.1.6. Empatinin Yararlan	12
2.1.7. Günlük Yaşamda Empatinin Önemi ve Empati ile İlgili Değişkenler	12
2.1.8. Empati Süreci	13
2.1.9. Empatinin Bileşenleri	14
2.1.9.1. Algısal Empati	14
2.1.9.2. Bilişsel Empati	15
2.1.9.3. Duygusal Empati	15
2.1.10. Empati ile Benzer Kavramların Karşılaştırılması	15
2.1.10.1. Empati ve Sempati	15
2.1.10.2. Empati ve Özdeşleşme	16
2.1.10.3. Empati ve İçtenlik	16
2.1.10.4. Empati ve Sezgisel Tanı	16
2.1.11. Empati Eğitimi ve Kullanılan Teknikler	16

2.1.12. Empati ve Spor	18
2.1.13. Beden Eğitimi ve Sporda Empati Eğitiminin Yararları	21
2.1.14. Empati ve Fair Play	23
2.1.15. Empati İle İlgili Yapılan Çalışmalar	24
2.1.15.1. Ülkemizde Yapılan Çalışmalar	25
2.1.15.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	29
2.2. Benlik ve Benlik Saygısı	31
2.2.1. Benlik Kavramı	31
2.2.2. Benlik Saygısı	32
2.2.3. Yüksek ve Düşük Benlik Saygısı	35
2.2.4. Benlik Saygısının Gelişimi ve Geliştirilmesi	38
2.2.5. Benlik Saygısını Gelişimini Etkileyen Faktörler	40
2.2.6. Benlik Saygısının Sporla İlişkisi	45
2.3. Ergenlik Dönemi ve Benlik Saygısı	48
2.3.1. Ergenlik Dönemi	48
2.3.2. Ergenlik Döneminin Gelişimsel Özellikleri	49
2.3.2.1. Fiziksel Gelişim	49
2.3.2.2. Zihinsel Gelişim	50
2.3.2.3. Ahlaki ve Sosyal Gelişim	50
2.3.2.4. Duygusal Gelişim	52
2.3.3. Ergenlik Döneminde Benlik Saygısının Gelişimi	54
2.3.4. Ergenlik Döneminde Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler	55
2.3.4.1. Kalıtım ve Bedensel Özellikler	56
2.3.4.2. Aile	58
2.3.4.3. Sosyal Sınıf ve Ekonomik Düzey	59
2.3.4.4. Çevre ve Akran İlişkileri	61
2.3.4.5. Okul	63
2.3.4.6. Kitle İletişim Araçları	64
2.3.5. Benlik Saygısı İle İlgili Yapılan Çalışmalar	65
2.3.5.1. Ülkemizde Yapılan Çalışmalar	65
2.3.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	70

<b>3. GEREÇ VE YÖNTEM</b>	73
3.1. Araştırmanın Yöntemi	73
3.2. Evren ve Örneklem	73
3.3. Veri Toplama Araçları	74
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	74
3.3.2. Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları	74
3.3.3. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri (CBSÖ) Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları	75
3.4. Veri Toplama Araçlarının Saha Uygulama Süreci	78
3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi	82
<b>4. BULGULAR</b>	79
4.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.	80
4.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular.	82
4.3. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.	90
4.4. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.	100
4.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin Bir Spor Branşıyla (lisanslı) Uğraşma Değişkenine İlişkin Bulgular.	110
4.6. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Benlik Saygısı Düzeylerinin Bireysel veya Takım Sporu Yapma Durumuna İlişkin Bulgular.	111

4.7. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Benlik Saygısı Düzeylerinin Vücut Temaslı veya Vücut Temassız Spor Branşı Yapma Durumuna İlişkin Bulgular.	111
<b>5. TARTIŞMA VE SONUÇ</b>	<b>113</b>
5.1. Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Özellikleri Bakımından Farklılığı	123
5.2. Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Çeşitli Sosyo- Demografik Özellikleri Bakımından Farklılığı	130
5.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin Bir Spor Branşıyla (lisanslı) Uğraşma Değişkenine Göre Farklılığı	136
5.4. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Benlik Saygısı Düzeylerinin Bireysel veya Takım Sporunu Yapma Durumuna Göre Farklılığı	140
5.5. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Benlik Saygısı Puanlarının Vücut Temaslı veya Vücut Temassız Spor Branşı ile Uğraşma Durumuna Göre Farklılığı	142
<b>6. ÖZET</b>	<b>147</b>
<b>7. SUMMARY</b>	<b>149</b>
<b>8. KAYNAKLAR</b>	<b>151</b>
<b>9. EKLER</b>	<b>181</b>
<b>Ek 1.</b> Kişisel Bilgi Formu	172
<b>Ek 2.</b> Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)	174
<b>Ek 3.</b> Benlik Saygısı Envanteri (BSE)	175
<b>10. ÖZGEÇMİŞ</b>	<b>176</b>

## **ŞEKİLLER**

**Sayfa No**

**Şekil 1:** Stein'in Empati Bileşenleri S¼reci

14

<b>TABLolar</b>		<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları	80
<b>Tablo 2</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Dağılım	82
<b>Tablo 3</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Dağılım	87
<b>Tablo 4</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	90
<b>Tablo 5</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyi” Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler	91
<b>Tablo 6</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	91
<b>Tablo 7</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Anne Eğitim Düzeyi” Değişkenine İlişkin Betimsel Verileri	92
<b>Tablo 8</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin “Anne Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	92
<b>Tablo 9</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Baba Eğitim Düzeyi” Değişkenine İlişkin Betimsel Verileri	93
<b>Tablo 10</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin “Baba Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	93
<b>Tablo 11</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Aile Gelir Düzeyi” Değişkenine İlişkin Betimsel Verileri	94



<b>Tablo 12</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin “Aile Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	94
<b>Tablo 13</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları” Değişkenine İlişkin Betimsel Verileri	95
<b>Tablo 14</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	96
<b>Tablo 15</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Fiziksel Özellikleri Hakkında Düşünceleri” Değişkenine İlişkin Betimsel Verileri	97
<b>Tablo 16</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Fiziksel Özellikleri Hakkında Düşünceleri” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	97
<b>Tablo 17</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Ders Dışı Etkinliklere Katılma” Değişkenine Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları	98
<b>Tablo 18</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Arkadaş Grubu Edinme” Durumu Değişkenine Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları	99
<b>Tablo 19</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Okul Rehberlik Servisinden Faydalanma” Durumu Değişkenine Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları	99
<b>Tablo 20</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları	100
<b>Tablo 21</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyi” Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler	101
<b>Tablo 22</b>	Ortaöğretim öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	101

<b>Tablo 23</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Anne Eğitim Düzeyi” Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler	102
<b>Tablo 24</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Anne Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	102
<b>Tablo 25</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Baba Eğitim Düzeyi” Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler	103
<b>Tablo 26</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Baba Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	104
<b>Tablo 27</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Aile Gelir Düzeyi” Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler	105
<b>Tablo 28</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Aile Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	105
<b>Tablo 29</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları” Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler	106
<b>Tablo 30</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	106
<b>Tablo 31</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Fiziksel Özellikleri Hakkında Düşünceleri” Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler	107
<b>Tablo 32</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Fiziksel Özellikleri Hakkında Düşünceleri” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	108
<b>Tablo 33</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Ders Dışı Etkinliklere Katılma” Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları	108

<b>Tablo 34</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Arkadaş Grubu Edinme” Değişkenine Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları	109
<b>Tablo 35</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Okul Rehberlik Servisinden Faydalanma” Değişkenine Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları	110
<b>Tablo 36</b>	Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin “Bir Spor Branşıyla (Lisanslı)” Uğraşma Değişkenine Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları	110
<b>Tablo 37</b>	Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri İle Benlik Saygısı Düzeylerinin Bireysel veya Takım Sporunu Yapma Durumuna Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları	111
<b>Tablo 38</b>	Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri İle Benlik Saygısı Düzeylerinin Vücut Temaslı veya Vücut Temassız Spor Branşını Yapma Durumuna Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları	112

## Ön Söz

Spor yapmanın beden sağlığı ve vücut gelişimi üzerindeki olumlu etkileri hakkında neredeyse fikir birliği söz konusudur. Özellikle çocukların gelişiminde spor hem motor gelişim özelliklerini hem de kas-iskelet gelişimini olumlu etkilemektedir. Dahası çocukluktan itibaren edinilen sportif yaşam alışkanlıkları, yetişkin dönemde daha hareketli ve daha sağlıklı bir yaşama da kapı aralamaktadır. Sporun vücut gelişimine olduğu kadar psiko-sosyal gelişmeye de olumlu katkısı olabileceği yönünde bir kısım önermeler bulunmaktadır.

Karakter gelişiminde en belirleyici olan dönem hem erkek hem de kız çocuklar için hiç kuşkusuz ergenlik olarak görülmektedir. Psiko-sosyal alan araştırmaları, bu çalışmanın temel değişkenlerinden empati kurma yeteneğinin ergen kişilerin sosyal yaşama uyumlarına katkı sağladığını; benlik saygısının da ergenlerin kendine güvenen ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerine olumlu etkide bulunduğunu göstermiştir. Bu saptamalar, empati yeteneğinin ve benlik saygısının sporun bireysel gelişim üzerindeki etki yelpazesindeki yerinin ne olduğunun bir tez kapsamında belirlenmesi için araştırmacıyı uyarmış, merak uyandırmış ve bir beden eğitimi öğretmeni olarak da heyecanlandırmıştır. Yıllar süren gözlemlerden elde edilen deneyimlerle kolayca fark edilebilir olan spor yapan ve yapmayan öğrenci davranışları arasındaki farklılıkların seçilmiş iki değişken bakımından sporla ilişkilerinin incelenmesini amaçlayan “Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması” başlıklı tez konusu böyle ortaya çıkmıştır.

Tez çalışması, başlangıcı ile sonu arasındaki süreçte birçok kişi ve kuruma teşekkür borçlanmıştır. Öncelikle, tez konusunun belirlenmesinden başlayarak her aşamada sınırsız yardımlarını hizmetime sunan, umutsuzluğa kapıldığım zamanlarda cesaretlendirmeleriyle yoluma devam edebildiğim, kapısı her daim başvuruya açık danışmanım Sayın Prof. Dr. İbrahim Yıldırım'a büyük şükran borçluyum. Ve tabii ki Tez İzleme Jüri üyelerim Prof.

Dr. Ömer Şenel ve Yrd. Doç. Dr. Velittin Balcı; bu uzun tez hazırlama çalışmalarım boyunca yanımda oldukları için onlara da teşekkürlerimi sunarım.

Tezde kullandığım istatistik tekniklere ilişkin soru ve sorunlarım hususunda Sayın Yrd. Doç. Dr. Bülent Aksoy her zaman minnetle andığım yardımlarını hiçbir zaman esirgemedi. Anketlerin uygulanmasında emeği geçen Erman Sarılı'ya ve anketleri samimiyetle dolduran sevgili öğrencilere teşekkür ediyorum.

Hiç şüphesiz en büyük teşekkürlerden birini, tüm tez çalışması boyunca her türlü fedakârlığı gösteren, yanımda olduğunu her an hissettiren eşim Erdem hak ediyor. Tezin ihtiyaç duyduğu zamanın önemli bölümü tabii ki oğlumuz Mert'e ait olandan karşılandı ve o bunu yaşının çok üzerinde bir olgunlukla karşıladı. Ona olan borcumun hiçbir teşekkürle ödenemeyeceğini biliyorum.

Ankara, 2013

## 1.GİRİŞ

İnsan, yaşamının her döneminde başkalarıyla ilişki kurmak zorundadır. Bu ilişkilerinde başarılı olabilmesi ise kendisini ve başkalarını anlayabilmesine ve kabul etmesine bağlıdır. Sağlıklı kişilerarası ilişki kurabilme bilgi ve becerisine sahip kişiler duygu, düşünce ve isteklerini karşısındakilere tam olarak iletebildikleri için çoğunlukla çevresindeki insanlar tarafından uyumlu, aranan ve hoş sohbet kişiler olarak nitelendirilirler<sup>1</sup>.

Kişilerarası etkin ve sağlıklı iletişim kurmada önemli bir değişken olan empati kavramı, Borke tarafından sosyal uyuma katkısı tartışılmaz, temel insan özelliklerinden birisi olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle empatinin yaşamın her anında kullanılması kaçınılmazdır<sup>2</sup>. Empati, bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanmaktadır<sup>3</sup>.

Hoffman'ın empati gelişim anlayışına göre diğerlerine karşı empatik ilginin temelinde; rol alma becerilerinin, kişi sürekliliğinin ve benlik kavramının farklılaşmasının derece derece gelişmesi yatmaktadır<sup>1</sup>. Empati, hem kendini hem de diğerlerini anlamayı içeren bir beceridir<sup>4</sup>. Empatinin ortaya çıkmasında kendini tanımanın belirli bileşenleri önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle benlik kavramının oluşması çok önemlidir. Yapılan araştırmalar diğeriyle empati kurabilmek için, kişinin kendi benliğini diğerinden ayırt etmesi gerektiğini vurgulanmaktadır<sup>5</sup>. Olumlu benlik kavramının empatinin gelişiminde önemli olabilecek bir yönü, bireyin kendini bağımsız ve yetenekli bir yardımcı olarak algılamasıdır<sup>6</sup>. Olumlu benlik kavramını ve yeteneklilik hislerini geliştiren yaşantılar empatinin gelişimini destekleyebileceği gibi; sert, sevgisiz ve sağlıklı benlik kavramına zarar veren şekillerde davranılan bireylerin de başkalarının duygularından haberdarlık ve bu duygulara hassasiyet göstermeye yani empatik olmaya daha az eğilimli olmaları kaçınılmazdır<sup>7</sup>. İnsanlar kendi duygularını tanımlamada karışıklık yaşadıklarında diğerlerinin duygularını tanımlamaları daha güç olacaktır. Olumlu benlik kavramına sahip, kendileriyle ilgili olumlu düşünen bireyler kendi ihtiyaçları karşılandığı için başkalarının

ihtiyaçlarına, duygularına odaklanabilirler. Kendini, duygularını tanıyan ve farkında olan bireyler başkalarını anlamak ve tanımak için zaman ve enerji ayırabilirler. Kendisiyle problemi olan, tam olarak kendisini tanıyamayan bireyler zamanlarının çoğunu kendilerini tanımaya ayıracakları için başkalarının duygularına odaklanamazlar. Dolayısıyla sağlıklı benlik kavramına sahip bireylerin empatik becerilerinin yüksek olması da beklenen bir sonuçtur<sup>8</sup>.

Bireyde empati kurma yeteneğinin ortaya çıkmasında etken olan benlik, bir kişinin bilinçli bir şekilde kendi var oluşu olarak adlandırabildiklerinin toplamıdır. Benlik kavramı zaman içinde herhangi bir anda farkındalığımız hakkında sahip olduğumuz fikirlerin ve tutumların özel bir birleşimi anlamına gelir. Benlik kavramı, bireyin benliğinin deneyimlerinden çıkartılan düzenlenmiş bir bilişsel yapı olarak da değerlendirilebilir<sup>9</sup>. Benlik kavramının beğenilip beğenilmemesi ise, benlik saygısını oluşturmaktadır. En geniş anlamıyla benlik saygısı, kişinin kendini gururlu değerli, gayretli, etkin ve başarılı hissetmesidir. Karmaşık olarak kendini yargılama ve değerlendirme sonucu ortaya çıkan bir histir. Kişinin kendini değerlendirmesiyle vardığı kendiliğini kabullenmesi sonucunda ortaya çıkan beğenmedir<sup>10,11</sup>. Benlik saygısının duygusal, zihinsel, toplumsal ve dolaylı olarak da bedensel öğeleri vardır. Kendini değerli hissetme, yeteneklerini, bilgi ve becerilerini ortaya koyabilme, başarma, başarıları ile öğünme, toplum içinde beğenilir olma, kabul görme, sevilen olma ve kendi bedensel özelliklerini kabul ve benimseme, benlik saygısının oluşması ve gelişmesinde önde gelen etkenlerdir<sup>12</sup>.

Benlik saygısının insan yaşamında özellikle de ergenlik çağında çok önemli bir yeri vardır. Gelişim psikologlarına göre ilköğretim II. kademesindeki ve orta öğretimdeki öğrenciler ergenlik döneminde kabul edilir. Ergenlik psikolojisinde; ergenlik çağı için kesin bir yaş dilimi verilmemekle beraber, kızlar için 13-18, erkekler için 12-21 yaş sınırı içinde tanımlanmaktadır<sup>13</sup>. Bu dönemde benlik saygısının düşük olması, daha sonraki yıllarda bireyin kendi benliğini kabul etmemesine neden olabilmektedir. Bu durum, içe kapanma ya da saldırgan türde davranışlara yol açabilmektedir<sup>14</sup>.

Ergenlerde benlik saygısıyla ilgili sıklıkla incelenen önemli bir konu da ergenlerin benlik saygısı ile psiko-sosyal uyumları arasındaki ilişkidir. Özellikle olumlu sosyal davranışlarla benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen Eisenberg ve Fabes, aradaki ilişkinin çift yönlü olduğuna dair bulgular sunmuştur<sup>15</sup>. Yüksek benlik saygısına sahip ergenlerin, düşük benlik saygısına sahip ergenlere oranla, ihtiyacı olanlara yardım etme davranışında kendilerini daha yetkin hissettikleri ve olumlu sosyal davranışları daha fazla gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca ergenin olumlu sosyal davranışlarda bulunması benlik saygısını artırmaktadır<sup>16</sup>. Empati, diğeri yönelimli bir duygu olarak olumlu sosyal davranışların gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle empatik olan kişilerin yüksek benlik saygısına sahip ve diğeri insanların kaygılarını gidermeye yönelik oldukları düşünülmektedir<sup>15</sup>.

Benlik saygısının oluşumunda temel teşkil eden, kişinin kendini değerlendirmesi sonucu onayladığı beğeni durumu olan benlik kavramı yaş, cinsiyet, başarı, sosyo-ekonomik durum, vücut imgesi, etnik grup, çevre ile etkileşim gibi birçok faktörden etkilenmektedir<sup>17</sup>. Özellikle ergenlik döneminde artan beden enerjisinin en uygun şekilde kanalize edilerek sağlıklı bir benlik kavramına sahip, kendileriyle ilgili olumlu düşünen aynı zamanda da empatik eğilimleri yüksek bireyler olmaları üzerinde sporun etkilerinin ne yönde gerçekleştiği merak konusudur. Literatür incelendiğinde direk olarak spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim ve benlik saygısı düzeylerini ölçmeyi amaçlayan çalışmaya rastlanmamakla birlikte, spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık ve empatik eğilim düzeylerini, saldırganlık tutumlarını, saldırganlık düzeyleri ve empatik eğilim düzeylerini, stresle başa çıkma düzeylerini ve depresyon düzeylerini inceleyen çalışmalar mevcuttur.

Bu çalışmada sırasıyla, spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri ve empatik eğilim düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik değişkenler bakımından belirlenmesi, lisanslı spor yapma ile benlik saygısı düzeyi ve empatik eğilim düzeyi arasındaki ilişki, bireysel ve takım sporu yapan öğrencilerde hem de vücut temaslı vücut temassız spor



branşı yapan öğrenciler arasında benlik saygısı düzeyleri ve empatik eğilim düzeyleri karşılaştırılması amaçlanmıştır.

## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Empati

#### 2.1.1. Empati Kavramı ve Gelişimi

Empati psikolojinin vazgeçilmez konumdaki kavramlarından<sup>18</sup>. Özellikle psikoterapide kullanılan temel kavramlardan biri olan empati kavramıyla<sup>19</sup> hayatın hemen her alanında karşılaşılmakta, konuyla ilgili yapılan araştırmaların sayısı her geçen yıl artmakta, empati kavramı sıkça tartışılmaktadır<sup>20,21</sup>. Bugüne kadar psikiyatride ve başta klinik ve sosyal psikolojinin çeşitli dallarında empati ile ilgili bir çok araştırma yapıp konuyla ilgili büyük bir bilgi birikimi ortaya çıkmasına rağmen yine de empati konusunda üzerinde uzlaşamayan ve yeterince aydınlatılmamış noktalar bulunmaktadır<sup>3</sup>.

Empati kavramı tarihsel süreç içerisinde farklı şekillerde tanımlanmış, bugün kullandığımız empati tanımına zaman içinde gerçekleşen pek çok değişiklik sonucunda ulaşılmıştır. Günümüzde kullanılan empati (eşduyum) teriminin iki atası vardır. Bunlardan birincisi 19. Yüzyılın sonunda Rudolph Lotz ve Wilhelm Wundt tarafından “içinde hissetmek” anlamındaki Almanca bir terim olan “Einfühlung” terimidir. Daha sonra bu terim Theodore Lipps tarafından yeniden düzenlenmiştir. Lipps’e göre “Einfühlung”, kişinin herhangi bir nesne ile hayali olarak bütünleştiği bir iç gözlem yöntemidir. Lipps daha sonra bu kavramı kişilerarası ilişkilerde karşılıklı olarak birbirini anlama içinde kullanmıştır<sup>22</sup>. Einfühlung bir insanın kendisini karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendisini onun içinde o nesneyi de kendi içinde hissetmesi, o nesneyle bütünleşmesi, bir olması ve o nesneyi anlaması, onunla birlikte onun gibi hissetmesi, ancak bunu yaparken kendi benliğinden de tamamen uzaklaşmaması olarak tanımlanabilir<sup>3,23</sup>.

Titchener’in etimolojiye olan ilgisi, Lipps’in kullandığı Einfühlung kavramını, Yunancada ki empatheia kavramını da kullanarak İngilizceye empathy olarak çevirmesine olanak tanımıştır<sup>24</sup>. Yunancada empatheia terimi İngilizceye geçişindeki anlamından biraz farklıdır<sup>25</sup>. Yunancada “em” içine “patheia” ise algılama anlamında kullanılmaktadır<sup>3</sup>. Titchener’in kuramına göre; birey, analog akıl yürütme yoluyla başka birisinin bilincini bilemez. Birey bunu

ancak bir çeşit içsel kinestetik taklit yoluyla yapabilir yani empati, bir tür fiziksel taklit yoluyla başkasının sıkıntısını kişinin kendinde uyandırılmasından kaynaklanmaktadır<sup>25</sup>. Titchener empatiyi, başka birinin duygusunu bilme ve sosyobilişsel bütünlük olarak iki farklı şekilde ifade etmiştir<sup>24</sup>.

Empati kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde empati ile ilgili çeşitli tanımlara rastlanabilir<sup>26,22,3,27,28</sup>. Empati, başka bir insanın duygu ve yaşantıları ile bunların anlamlarını doğru olarak algılama ve geri iletimde bulunabilme olarak da tanımlanabilir<sup>29</sup>. Aynı zamanda, empati, kişinin kendisini başka birinin yerine koyarak o duygu ve düşüncelerinin yanı sıra tutumlarını ve yaşantısını da anlayabilmesidir<sup>30</sup>. Empati kişinin kendisini duygu, düşünce ve davranış olarak karşısındaki kişinin yerine koyarak o kişinin bakış açısını görebilmesi, onun bakış açısına saygı duymakla birlikte kendi bakış açısıyla olaylara bakması ve ortak hareket etmesidir<sup>19</sup>. Aynı zamanda empati; karşıdaki kişi olumsuz bir durumda ise sempati, şefkat ve hassasiyet de içerebilen, başkasına odaklı duygusal bir tepkidir<sup>31</sup>.

Empati ile ilgili çalışma yapanlar arasında en önemlilerinden bir diğer isimde Carl Rogers'dır. Rogers, empatiyi iki şekilde tanımlamayı tercih etmektedir. Empati "birinin içsel referans çerçevesini doğru olarak algılamak" ve "onun duygusal unsurlarını ve anlamlarını o kimse 'kendisi imiş gibi' yaşamak ve bu "mış gibi" olma koşulunu mutlaka yerine getirmektir"<sup>32</sup>.

Yine empati ile ilgili çalışmalar yapmış olan Hoffman daha çok empatinin tanımı ve gelişimi üzerine odaklanmıştır<sup>33</sup>. Sosyal-duygusal yaklaşımı benimseyen Hoffman empatinin erken bebeklikte bile gözlenebileceğini ileri süren ilk araştırmacıdır<sup>4</sup>. Hoffman'a göre empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır<sup>34</sup>.

Omdahl, empatinin farklı şekillerde tanımlandığını ifade etmiştir<sup>37</sup>. Mesela bazı yazarların empatiyi yüksek mental işlevler gerektirmeyen, paylaşılan duygular olarak tanımladığını söylemiştir. Omdahl, empatiyi iletişimde alıcının hedef olarak karşıdaki kişiyle aynı şeyi yaşamayı, benzer şeyi hissetmesi olarak tanımlamıştır<sup>21</sup>.

Mehrabian ve Epstein, empatiyi başkasının duygusal deneyimine

karşılık verebilme diye tanımlamışlardır. Hogan ise empatiyi karşıdakinin durumunu zihinsel ve imgesel olarak anlamak ya da o kişinin duygularını birebir yaşamaksızın onun ne hissettiğini anlamak olarak tanımlamıştır<sup>21</sup>.

Dökmen, bir kişinin karşısındaki ile empati kurabilmesi için gerekli olan öğeleri şöyle sıralamıştır:

a) Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısı ile bakmalıdır,

b) Empati kurmuş sayılmak için, karşıdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru anlamak gereklidir. Karşıdakinin yalnızca duygularını ya da yalnızca düşüncelerini anlamak yeterli değildir. Burada empatinin iki temel bileşeninden söz edilir. Bunlar, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenidir. Karşıdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamak, bilişsel nitelikli bir etkinlik (bilişsel rol alma/bilişsel perspektif alma), karşıdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmek ise duygusal nitelikli bir etkinliktir (duygusal rol alma/duygusal perspektif alma),

c) Empati tanımındaki en son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi davranışıdır<sup>35</sup>.

Freud, empati kavramını tamamen kullanmamış olsa da, benzer bir kavram olarak özdeşim kavramını kullanmış ve empatinin, öncelikle karşımızdaki kişiyle özdeşim kurma ve daha sonra onun duygularını taklit etme yoluyla kurulabileceğini ileri sürmüştür. Böylelikle başkalarının düşüncelerini anlayabilir, görüş oluşturabiliriz. Kohut ise empatiyi, bir başka kişinin iç dünyasına girerek, onun duygu ve düşüncelerini anlama olarak ifade etmiştir. Bu tanımlamayla birlikte kuramsal yaklaşımında kavramları da kullanarak empatinin bir başkasının yaşantısına katıldığını hayal ederek, bir içe bakış olduğunu ifade etmektedir<sup>36</sup>.

Davis, empatinin tek boyutlu bir yapı olarak düşünülmesinden ziyade çok boyutlu bir yapı olarak düşünülmesinden yanadır. Bu açıdan empatiyi en genel anlamıyla bir kişinin gözlenen yaşantılarına karşı gösterilen kişisel reaksiyonlar (tepkiler) olarak tanımlamıştır. Empatinin çok boyutlu bir yapı olduğu gerçeğinin altında yatan mantık, empatinin bir dizi yapılar bütünü

olarak düşünülmesidir. Bu yapılar: Bakış açısını alma (Perspective taking), Hayal gücü (Fantasy), Empatik ilgi (Empathic concern) ve Kişisel stres/sıkıntı (Personal distress) dır. Bu dört bireysel özellik (ayırt edici nitelik) empatinin genel tanımıyla uygunluk gösterir. Empatinin çok boyutlu doğasını savunan Davis empatiyi tanımlamak için “dispositional empati” terimini kullanmış ve empatinin yaradılıştan kaynaklanan bir kişilik özelliği olduğunu savunmuştur. Empati, perspektif alma olarak diğer bir insanın bakış açısına ve duygusal durumuna benzeyen bir durumu edinme yeteneğini içermektedir<sup>37</sup>.

Empatide bireyin başkalarının duygularına karşı duyarlı davranarak bu duyguları tanınması, anlaması ve yorumlaması gerekmektedir. İnsanlar söylemeden, onların duygularını anlayabilmek empatinin özünü oluşturur. Empatik olmak, diğer insanları duygusal anlamda okumak anlamına gelmektedir. Tüm sosyal becerilerin temeli olan empati bireylerin büyük çoğunluğunda doğuştan oluşmaktadır. Empati ayrıca çocukluğun önemli gelişimsel görevlerindedir. Başkalarının duygularını daha iyi tanımlayabilen ve onlarla empati kurabilen çocuklar arkadaşları ve öğretmenleriyle ilişkilerinde sosyal olarak daha yetenekli görülmektedirler. Güçlü empati yeteneği olan çocuklar saldırganlığa daha az eğilimli, yardımlaşma ve paylaşma gibi sosyal davranışlara daha yatkın olmaktadır. Empatik çocuklar akranları ve büyükleri tarafından daha fazla sevilmekte, okulda ve işlerinde daha başarılı olmaktadır<sup>8</sup>.

### **2.1.2. Empatinin Kuramsal Açıklaması**

Rogers, Empatiyi, “Karşı kişinin duygu elbisesini giymek duygu organlarını ödünç alıp sanki bunlar kendisine aitmiş gibi bunları duyarlı anlamda subjektif derinliğe inip kullanmaktır” şeklinde tanımlamaktadır<sup>38</sup>. Rogers’ın çalışmalarından etkilenen Carkhuff empatiyi bir yetenek olarak tanımlamıştır. Danışman, danışanın gözleriyle dünyayı görüp değerlendirirken, danışanı saran kabuğu “eğer imiş gibi olma özelliğini kaybetmeden soymaktır” diye tanımlar<sup>39</sup>. Freud’a göre empati kavramı, taklit yoluyla özdeşimden empatiye doğru bir gelişim göstermektedir. Freud, empatiyi diğerlerinden algılanmış duygusal durum tarafından uyarılan duygusal bir tepki olarak tanımlamaktadır<sup>40</sup>.

Kohut “empati” yi Freud’un etkisinde kalarak psikanalitik teori çerçevesinde, başka bir insanın iç dünyasına girerek, onun duygu ve düşüncelerini anlama yeteneği olarak tanımlamıştır<sup>41</sup>.

Adler’e göre empati başkasının gözü ile görmek, başkasının kulağı ile duymak ve başkasının kalbi ile hissetmektir<sup>42</sup>. Dvey konuya yeni sayılabilecek bir boyut getirmektedir. Dvey’e göre her insan bir kültür içinde yaşar. Kültürden arınmış insan olmaz. Bu yüzden terapistin hastayla/danışanla empati kurması yeterli değildir; terapist hastanın/danışanın mensup olduğu kültürü anlamaya, bir anlamda, o kültürle de empati kurmaya çalışmalıdır. Ancak bu yolla hastayı/danışanı tanımlayabilir. Dvey empatinin bireyin içinde yaşadığı kültür ile birlikte ele alınarak kurulabileceğinden söz etmiştir<sup>34</sup>.

Ford empatiyi, “ben-merkezcilikten uzak davranış” olarak tanımlamaktadır<sup>43</sup>. Stein’a göre empati tektir ve iki özelliği empatiyi eşsiz yapar. Birincisi empati gerçekleşikten sonra fark edilir, ikincisi danışan dikkatle dinlendiğinde ve danışman kendisini danışanın yerine koyduğunda, düşünceden duyguya doğru bir değişim olur. Bu aşama anın anlamının paylaşması olarak ifade edilir ve sonuçta danışan kendisi olur ve danışmanla paylaştığı yaşantı danışana anlaşılmiş olma duygusu verir<sup>44</sup>.

### **2.1.3. Empatinin Gelişimi**

Bir insan neşeye, üzüntüye, mutsuzluğa, yaralanmaya ve mutluluğa karşı duyarlı olmadıkça, yakın ilişkiler kuramaz. Çocuğun başkalarına karşı sempati duyması olayında algı, duyu ve eylem yani girişme dürtüsü bir arada görülmektedir<sup>11</sup>.

Empati kurma karşımızdakini “anlamak” üzerine yapılandırılırken, sempati kurmak karşımızdakine “hak vermek” üzerine yapılandırılmaktadır<sup>35</sup>. Empati, “diğeri yönelimli” bir tepkidir. Bireyin odak noktası kendi hatıraları ve deneyimleri olduğunda, verdiği tepki empatik tepki değildir. Empati, “diğerine verilen bir tepki”dir. Empati hisseden bireyler, diğerinin perspektifinden aktarılan duruma ilişkin duyuşsal bir tepki geliştirmezler. Diğerinden bağımsız bir tepki geliştirirler. Verdikleri tepki “diğerini anlama” odaklıdır<sup>45</sup>.

Empatinin kökeninin bebeklik dönemine kadar uzandığı görülmektedir. Bu konuya ilişkin Goleman şunları ifade etmektedir. “Gelişim psikologları bebeklerin henüz başkalarından ayrı bir varlık olduklarını tam olarak kavramadan başkasının sıkıntısından rahatsız olduklarını saptamıştır. Doğumdan birkaç hafta sonra bebekler, başka bir çocuğun gözyaşlarını görünce ağlamaktadırlar. Bir yaş civarında ise, sıkıntının kendilerinde değil de başkasında olduğunun farkına varırlar ancak bu duruma nasıl tepki göstereceklerini bilemezler. Bir yaşındakiler bir diğerrinin sıkıntısını belki de onun ne hissettiğini daha iyi anlayabilmek için onu taklit etmektedir.” “Motor mimikleme” olarak adlandırılan bu hareket taklidi Titchener’ın empati sözcüğünün özgün karşılığıdır<sup>25</sup>.

Fechbach’e göre empati bir duygu pozisyonudur. Empatik tepkiler otomatik, ilkel ve öğrenilmemiş tepkilerdir. Levy de bu durumu “motor mimikleme” terimiyle açıklamaktadır<sup>45</sup>. Hareket taklidi, bebekler iki buçuk yaşına geldiklerinde, onların davranış repertuarlarından silinmektedir ve çocuk, artık başkasının acısını kendilerinininkinden farklı olduğunu anlamaya başlamaktadır. Çocuklarda, başkalarının duygusal rahatsızlıklarına ya genel bir hassasiyet ya da bir umursamazlık şeklinde kendini gösteren empatik ilgi farklılıklarının oluşmaya başlaması büyük ölçüde ailelerin çocuklarını nasıl terbiye ettiklerine bağlıdır. Biri sıkıntıdayken diğerrlerinin ona nasıl yaklaştığını görmesiyle ve özellikle sıkıntıda olan kişilere yardımcı olmak konusunda çocukların empatik tepki repertuarları, gördüklerini taklit etme ile gelişmektedir<sup>25</sup>.

#### **2.1.4. Empatinin Sınıflandırılması**

Empati kurma bir “hep” ya da “hiç” sorunu değildir. Kişinin karşısındaki kişiye verdiği empatik tepkileri “tamamen başarılı” ya da “tamamen başarısız” olarak nitelendirmek yanlış olur<sup>3</sup>.

Dökmen tarafından ortaya konan aşamalı empati sınıflamasına göre üç temel empati basamağı vardır. Bu basamaklar; onlar basamağı, ben basamağı ve sen basamağıdır<sup>3</sup>.

#### 2.1.4.1. Onlar Basamağı

Onlar basamağında tepki veren kişi, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerine dikkatini yoğunlaştırmazdan kendisinin duygu ve düşüncelerini içermeyen, toplumun o konuyla ilgili genel duygu ve düşüncelerini içeren bir geri bildirimde bulunur.

#### 2.1.4.2. Ben Basamağı

Ben basamağında empatik tepki veren kişi, ben-merkezcidir. Karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerine eğilip onları anlamak yerine onu eleştirir, ona neler yapması, nasıl davranması gerektiğini söyler. Kimi zaman da karşısındaki kişiyi problemiyle baş başa bırakıp kendisinin problemlerinden söz etmeye başlar.

#### 2.1.4.3. Sen Basamağı

Sen basamağında empati kuran kişi karşısındaki kişinin paylaştığı probleme eğilip kendisini onun yerine koyarak kişinin rolüne tam olarak girer ve onun düşüncelerini anlamayı ve duygularını hissetmeyi başarır, olaylara ve durumlara, o kişinin bakış açısıyla bakar.

### **2.1.5. Empati Kurmada Etkili Olan Dinamikler**

Empati kurmada etkili olan çeşitli dinamikler vardır. Bunlar;

1) Çıkarsama Kuramı: İnsanları anlayabilmek için kişilerin ortaya koydukları fiziksel ifadeleri yorumlayarak kişilerin iç dünyaları ile ilgili çıkarımlarda bulunulması gerektiğini savunan görüştür. Kişi elde ettiği çıkarımları daha sonra benzer durumlar içinde kullanabilir.

2) Rol Oynama Kuramı: Kişinin diğer kişileri anlamasının yolunun onların bakış açılarını anlamakla mümkün olacağını savunan görüş. Bunun yolu da rol oynama yöntemiyle kendisini başkalarının yerine koyarak karşısındaki kişinin olaylara bakış açısını, olaylar karşısında verebileceği tepkileri tahmin etmeye çalışmaktır.

3) Heyecan Yayılması Olarak Empati: Sullivan'ın ortaya attığı bu görüşe göre çocuk ile kendisine bakan kişi arasında heyecansal bir bağ



bulunmaktadır. Çocuk bu heyecansal bağ sayesinde kendisine bakan kişiyle karşılıklı bildirimde bulunmaktadır<sup>26</sup>.

### **2.1.6. Empatinin Yararları**

Empati psikoloji ile ilgili bir terim olmaktan öte doğal bir etkileşim sürecidir. Bu süreç kişiye birtakım yararlar da sağlamaktadır. Dökmen'e göre empatik iletişim, sadece kendisiyle empati kurulana yararlı olmayıp empati kuran kişi için de önemli olmaktadır<sup>35</sup>. Feshbach'a göre empatik becerileri ve eğilimleri yüksek olan, bu yüzden de diğer insanlara yardım eden kişiler çevreleri tarafından daha çok sevilmektedir. Çünkü empati bireye (i) sosyal uzlaşma, (ii) ileri düzeyde farkındalık, (iii) iletişim becerisi ve (iv) duygusal beceri kazandırırken, (v) ileri düzeyde acıma, önemseme, sinirlilik ve kızgınlık gibi diğer antisosyal davranışların da kontrol altına alınmasına yardımcı olmaktadır<sup>7</sup>.

### **2.1.7. Günlük Yaşamda Empatinin Önemi ve Empati İle İlgili Değişkenler**

Bireylerin toplum içerisinde, huzurlu bir şekilde yaşamlarını devam ettirebilmelerinin yolu birbirleri ile sağlıklı iletişim kurabilmelerinden geçer<sup>46</sup>. Empati ise iletişimin en temel bileşenlerindendir<sup>47</sup>. Kişilerin empati kurma becerilerinin yüksek olması daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmelerini sağlar<sup>18</sup>.

Empati insana daha hızlı ve daha doğru bir şekilde başkalarının ihtiyaç ve eylemlerini tahmin etme ve çevrenin belirgin yönlerini keşfetme imkânını sunar. Ayrıca, empati kurulan kişi karşısındaki kişinin kendisini anladığını hissettiği için o kişiyle ortak bir şekilde hareket etme, işbirliği sağlama noktasında motivasyonu artar<sup>48</sup>.

Dökmen empatiyi empatik beceri ve empatik eğilim olarak iki boyutta değerlendirmiştir. Empatik beceri kişinin empati kurabilme becerisidir. Empatik eğilim ise; kişilerin günlük yaşamda empati kurabilme eğilimleri/potansiyelleridir<sup>34</sup>. Bununla birlikte, empati kurabilme potansiyeline sahip kişiler bu potansiyeli her zaman davranışa dönüştüremeyebilirler. Ayrıca, empatik eğilim ile toplumsallaşma, sosyal duyarlılık, kaygı, depresyon, saldırganlık gibi çeşitli değişkenler arasında ilişkiler olmakla birlikte empatik

eğilimin her zaman bir sebep diğer değişkenlerin ise sonuç olduğunu söylemek, bir takım genellemelere gitmek doğru değildir<sup>3</sup>.

Empati ile yaş, cinsiyet, medeni hal ve benlik algısı gibi değişkenler arasında ilişki bulunmaktadır. Bazı araştırmalar kadınların, evlilerin, benlik saygısı yüksek kişilerin empati düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur<sup>49,50</sup>. Bazı araştırmacılar ise cinsiyet değişkeninin kişilerin empati düzeylerini etkilemediğini belirtmektedir<sup>20,27</sup>.

### 2.1.8. Empati Süreci

Empati süreci üzerine yapılan araştırmalarda farklı yaklaşımlar söz konusu olmakla birlikte genel yaklaşıma göre empati bilişsel ve duygusal bir süreçtir ve üç aşamada gerçekleşir<sup>35</sup>.

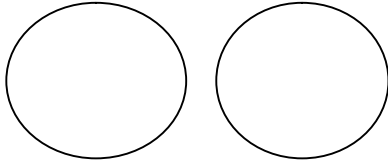
a) Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koyar, olaylara onun bakış açısı ile bakar.

b) Karşıdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru anlar.

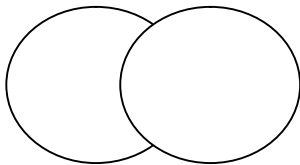
c) Empatinin gerçekleştiğini, muhatap fark eder yani empati sürecinin gerektirdiği duygusal ve bilişsel tepki gösterilir.

Stein'in tanımlamasına göre ise empati süreci aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir<sup>51</sup>:

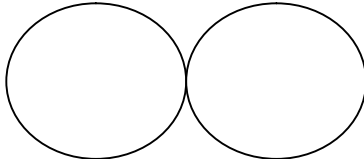
1. Aşama: Kendini başkasının yerine koyma, aktif dinleme



2. Aşama: Tanımlama, köprü kurma, ilişkilendirme.



3. Aşama: Sempatı ve kendine dönme



Şekil 1: Stein'in Empati Süreci

### **2.1.9. Empatinin Bileşenleri**

Empatinin bileşenleri konusundaki görüşler farklılık göstermektedir. Dökmen empatinin bileşenlerini Bilişsel ve Duygusal olarak iki grupta incelerken<sup>3</sup>, Goldstein ve Michaels dört grupta incelemiştir<sup>4</sup>. Hoffman ise empatinin üç bileşeni olduğunu savunmuştur<sup>52</sup>. Bunlar;

- a) Algısal (Fiziksel) Empati
- b) Bilişsel Empati
- c) Duygusal Empati'dir.

#### **2.1.9.1. Algısal Empati**

Algısal bileşen empati kurulmasındaki ilk adımdır. Empati kuracak kişi, karşısındaki kişiye dikkat etmeli, kişinin ifade ettiği hareketlere, sözlere, ses tonuna, içeriğe, zamanlamaya ait tüm imaları içine almalıdır. Ancak bunları algıladıktan sonra empati kuran kişinin bilişsel ve duygusal süreçleri anlaşılabilir<sup>4</sup>.

#### **2.1.9.2. Bilişsel Empati**

Karşısındaki kişinin düşüncelerini, ihtiyaçlarını, duygularını anlamaktan oluşan bilişsel bir süreçtir. Yani diğerinin duygularını yaşamaktan çok bu duyguları bilişsel olarak anlamaktır. Bilişsel empati, bir kişinin diğer kişinin hislerini deneyimlemeksizin, onun hislerini tanıyabilme yeteneğidir<sup>53</sup>. Dökmen bilişsel empatiyi, karşısındaki kişinin rolüne girerek onun ne hissettiğini anlama olarak tanımlamaktadır<sup>54</sup>.

#### **2.1.9.3. Duygusal Empati**

Duygusal empati, karşısındaki kişinin yaşantısına duygusal olarak tepki verme, diğerinin duygularını hissetme olarak ifade edilmektedir<sup>55</sup>. Dökmen'e göre karşımızdakinin rolüne girerek karşımızdakinin ne düşündüğünü anlamamız bilişsel nitelikli bir etkinliktir (bilişsel perspektif alma/bilişsel rol alma), karşımızdakinin hissettiklerini aynen hissetmemiz duygusal nitelikli bir etkinliktir (duygusal perspektif alma/duygusal rol alma). Bilişsel rol alma da duygusal rol almanın ön koşuludur<sup>54</sup>.

### **2.1.10. Empati ile Benzer Kavramların Karşılaştırılması**

Empati kavramı sıklıkla kullandığımız bazı kavramlar ile karıştırılmaktadır. Burada sempati, özdeşim, içtenlik ve sezgisel tanı gibi empati ile karıştırılan kavramlar kısaca açıklanmaktadır.

#### **2.1.10.1. Empati ve Sempati**

Sempati bir insanın duygusal durumunu, onun üzüntüsünü ona karşı şefkat göstererek onunla paylaşmaktır<sup>56</sup>. Diğerleri ile sempati kurulduğunda birlikte hissetme ya da diğerinin acısını paylaşma söz konusu olmaktadır. Wispemati ve sempati arasındaki farkı şöyle ifade etmektedir: Empatide kişinin kendi benliği diğerini anlamak için bir araç olmaktadır ve kimliği kaybetme söz konusu değildir. Sempati diğerini doğru anlamaktan çok paylaşmakla ilgilidir ve bir duygu katılımı vardır. Empati de, sempati de kişiyi anlamaya yöneliktir. Sempati diğer birey ile ortak duygu, ilgi ve çıkarların paylaşılması iken empati ise diğerinin duygularını doğru olarak hissetmek ve bunları kendisinin -miş gibi- yaşayabilmektir<sup>24</sup>.

#### **2.1.10.2. Empati ve Özdeşim**

Özdeşim iki kişinin aynı benliği paylaşması olarak ifade edilirken, empatide iki ayrı benlik birlikte var olmaktadır<sup>57</sup>.

#### **2.1.10.3. Empati ve İçtenlik**

Empati ve içtenlik birbirine benzer ve birbiri ile karıştırılan kavramlardır. Empatik anlayış kişinin karşısındakinin iç dünyasına girerek bunu kendi içinde yaşaması; içtenlik ise bunu yaparken aynı zamanda kendi yaşantısını da algılayabilmesi için çaba sarf etmesidir<sup>57</sup>.

#### **2.1.10.4. Empati ve Sezgisel Tanı**

Sezgisel tanı bir kimsenin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümleme ve formüle etme yeteneği ile ilgilidir. Burada bir yaşantıyı gözleme ve gözlenenin yorumlama vardır. Oysaki empatide her türlü yorumdan ve değerlendirmeden kaçınılır. Empatinin bu özelliğinden dolayı bu iki kavram tamamıyla birbirinin karşıtıdır<sup>57</sup>.

### **2.1.11. Empati Eğitimi ve Kullanılan Teknikler**

Empatik anlayış günlük yaşamın hemen her kesiminde insanları birbirine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İnsanlar kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Diğer insanlar tarafından anlaşılma ve önem verilmek ise bireyi rahatlatmakta ve kendisini iyi hissetmesine neden olmaktadır. Bu da kişiler arasında iyi bir ilişki biçiminin oluşmasına, hatta empati kurulan kişinin zamanla empati kuran kişiden farkında olarak ya da olmayarak karşısındakinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama becerisini kazanabilmesine yol açabilir<sup>1</sup>.

Empatinin kişilerarası ilişkilerde önemli bir beceri olmasının anlaşılması üzerine bu becerinin eğitim verilerek geliştirilebileceğine yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda bireylere empati eğitimi verilmiştir. Empati eğitiminin amacı insanlarda varolan empati kurma yeteneğini geliştirmek, böylece bireylerin birbirleriyle sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmacılar empati eğitim programı adı altında çeşitli yapılandırılmış programlar geliştirmişlerdir. Bireylerin empatik becerilerini geliştirmek için hazırlanan eğitim programlarının empatik tepkiyi içeren duygusal ve bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bunların yanı sıra bu programlar empati kurarken gerekli olan duyguları tanıma, değerlendirme ve adlandırma gibi bilişsel unsurları da içermektedir<sup>1</sup>.

Bireylere empati eğitimi vermeyi amaçlayan araştırmalar başlangıçta daha çok yetişkinler üzerinde yapılmıştır. Ancak sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurmaya yardımcı olan beceriler sadece yetişkinlerin sahip olması gereken beceriler değildir. Çocukların da hem içinde buldukları dönemde, hem de ileride sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurabilmeleri için iletişim becerilerine ihtiyaçları vardır. Bu nedenle çocukların empatik becerilerini artırmaya yönelik eğitim programları geliştirilen araştırmalar yapılmıştır. Adı geçen araştırmaların bulguları da yetişkinler üzerinde yapılan araştırmaların bulgularını desteklemekte, bireylerin empati kurma becerilerinin geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Ancak çocuklar üzerinde çalışan araştırmacılar, çocukların empati

eğitiminden gereği gibi yararlanabilmeleri için bilişsel gelişim açısından somut işlemler döneminde olmaları gerektiğini ileri sürmektedirler<sup>8</sup>.

Empatik ilişkiler kurmak kişilerarası iletişimde etkileşimin sağlıklı yürümesi açısından gerekli görülmektedir. Eğitim ortamlarında empati, gerek eğitimciler ve öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmasında ve eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasında bir araç, gerekse gelecekte eğitim alanında çalışmayı amaçlayan bireylere kazandırılması gereken bir özellik olması bakımından önem taşımaktadır<sup>58</sup>. Öğretmenler, öğrencilerin kendi kendilerinin farkında olmalarını arttırarak dinleme becerileri kazandırarak, insanoğlunun çeşitli topluluklardan oluştuğunun farkına vardırarak, bu farklılıklara saygı ve hoşgörü gösterme ile ilgili yaşantılar sunarak onlarda empatinin gelişimine yardımcı olabilirler. Öğrencilere insancıl görüşme becerileri öğretildiğinde, ön yargı ve korkuları gösterildiğinde empati kurmaları kolaylaşmakta, kendilerine olan iyileştirici becerilerine karşı güven gelişmekte, kaygıdan uzak ve başkaları için iyileştirici bir varlık göstermektedirler<sup>51</sup>.

Rogers empatik becerinin deneyimle geliştiğini ve herhangi bir öğrencinin öğretici ya da danışmanlarla bilişsel veya yaşantısal eğitimle bu beceriyi öğrenebileceğini belirtmektedir<sup>59</sup>. Dökmen, empati/iletişim becerisini geliştirmede kullanılan teknikleri dört başlık altında toplamıştır;

1- Didaktik Yaklaşım: Bu yaklaşımda bir uzman, deneklere/öğrencilere sağlıklı iletişim ve empati konusunda teorik bilgi verir.

2- Yaşantısal Yaklaşım: Deneklerin bir başkası ile gerçekleştirdiği iletişim, eğitimi veren uzman tarafından gözlenerek ya da banttan izlenerek eleştirilir.

3- Rol Oynama Yaklaşımı: Bu yaklaşımda denek, duruma göre bazen kendisi olarak bazen de karşısındaki kişinin rolüne girerek iletişim kurar.

4- Modelden Öğrenme Yaklaşımı: Bu yaklaşımda denek, uzmanların hastalarla/danışmanlarla gerçekleştirdiği iletişimlerini, doğrudan ya da videodan gözleyerek empati kurmayı öğrenir; bu yaklaşımda denek uzmanı model almaktadır. Kişilere empati eğitimi vermenin bir başka yolu ise, onlara başkalarına ait duygusal yüz ifadelerini teşhis etme konusunda eğitim vermektir.

Bazı araştırmacılar duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisini genel empatik becerinin bir parçası kabul etmektedirler. Bu durumda deneklere duygusal yüz ifadeleri konusunda eğitim verildiğinde bu eğitim bir anlamda da empati eğitimi niteliği taşıyacaktır<sup>34</sup>.

### **2.1.12. Empati ve Spor**

Spor katılım ile rol veya bakış açısı alma arasındaki ilişki nispeten keşfedilememiştir. Teorik olarak spor deneyimlerinin sosyal bakış açısı kazanma yeteneğini geliştirdiği söylenebilir<sup>60</sup>.

Spor etkileşimleri, özellikle takım sporlarında, hareketleri koordine etme üzerine kuruludur ve böylesi koordinasyonlar karşılığında çok boyutlu kaynaklar yoluyla oyunu anlama yeteneği gerektirir. Örneğin, bir oyuncunun her bir takım arkadaşının bazı durumlarda ne yapacağını tahmin etmesi gerekmektedir. İşte bu durum oyundaki farklı bakış açılarının karışık koordinasyonlarını içermektedir. Çeşitli oyun stratejileri içeren branşların başarıyla uygulanması şüphesiz bakış açısı kazanmayı arttırmaktadır<sup>60</sup>.

Sportif ortamın öğeleri olan sporcu, antrenör, hakem ve seyirciler yarışma ve müsabaka ortamının getirdiği heyecan ve stresle bazen agresif tutum ve davranışlar içerisine girebilmektedir. Bu olumsuz tutumlarsa sportif ortamlarda bazen saldırganlık ve şiddete varan olayların yaşanmasına neden olabilmektedir. Özellikle sportif ortamlarda bu tür olumsuz davranışların ortadan kaldırılabilmesi için empati kavramının önemi bir kat daha artmaktadır. Kendisini karşısındaki rakibi veya yarışmasındaki bir hakem yerine koyabilen bir sporcu, müsabaka ve yarışmanın stresi çok yoğun olsa bile daha sakin ve mantıklı düşünerek ve davranarak sporun kazandırdığı centilmenlik dostluk, kardeşlik, kazananı kabullenme ve tebrik etme vb. güzel davranışları sergileyebilecektir<sup>61</sup>.

Empati ve kendilik değerinin aktif spor yapmayla ilişkisinin incelendiği bir araştırmada empatinin spor etkinliğinde önemli bir değişken olduğu bulunmuştur<sup>62</sup>. Empatik eğilim düzeyi yüksek ve düşük olan Finlandiyalı beyzbol oyuncularının kendilik değerleri ile narsist eğilimlerinin incelendiği bir başka araştırmada ise, empatik düzeyi yüksek olan oyuncuların kendilik değerlerinin de yüksek olduğu bulunmuştur<sup>63</sup>.

Spor ortamında ve özellikle spor karşılaşmaları sırasında, oyuncuların empatik özelliklerinin spor başarısında etkili olacağı akla uygun bir yaklaşımdır. Özellikle takım sporlarında, oyuncunun kendi takım arkadaşlarına, antrenörüne ve rakip oyunculara ilişkin empatik becerisini kullanması; onların nasıl davranacağını tahmin etmesinde, takım ruhunun oluşmasında ve buna bağlı olarak da takım başarısında önemli bir faktör olabilir.

Empati düzeyi yüksek olan sporcuların takım birlikteliğinin de yüksek olabileceği düşüncesi yanlış olmaz. Takım birlikteliği yüksek olan takımların da başarılı oldukları varsayıldığında takımı oluşturan sporcuların empati düzeylerinin geliştirilmesi doğru olabilir<sup>64</sup>.

Rekabet içeren fiziksel aktivitenin bazı formlarının empatinin gelişmesini desteklediği söylenebilir. Örneğin, Kalliopuska'nın 1989 yılında yaptığı araştırmasında çocuk baletlerin kontrol grubundan daha empatik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç belki de dansçıların, sporcuların pek de aşına olmadığı, duygusal ifadeye yakın oldukları için ortaya çıkmaktadır. Rekabet içeren spor ortamından daha farklı olan beden eğitimi derslerinde de empati önem göstermektedir<sup>60</sup>.

Beden eğitimi dersindeki empati alıştırmalarında, kendini başkasının yerine koyarak düşünme ve onun duygularını hissetmeye çalışma gibi duygusal yönler vurgulanır. Asıl hedef, ötekini daha iyi anlamak ve ona karşı kalıcı ve olumlu bir anlayış geliştirmektir. Anlayış, ön yargıları gidermekte, saldırganlığı önlemekte ve toplumsal tutumları geliştirmektedir<sup>65</sup>.

Beden eğitimi öğretmeni, yapılandırılmış soru cümleleriyle, öğrencilerin kendilerini bu tür yaşantılarla karşı karşıya kalmış öğrencilerin yerine koyarak onların duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmalarını sağlamalıdır: “Eğer rakibin, hatalı bir hareketinden dolayı aşağılayıcı sözler söylese veya sana gülseydi, kendini nasıl hissederdin?”, “Eğer takımlar kurulurken en sona kalan her zaman sen olsaydın, kendini nasıl hissederdin?”, “Eğer ders sonunda herkes salondan çıkarken araç gereci yalnız başına sen toplamak zorunda kalsaydın, kendini nasıl hissederdin?”, “Yapamadığın bir



hareketten dolayı tüm sınıf sana gülseydi, kendini nasıl hissederdin?”,  
“Mağlubiyetin suçu sadece sana yüklenseydi, kendini nasıl hissederdin?”

Bu tür alıştırmaların sonunda, empati yapılanın durumunun iyileştirilmesine yönelik düşünceler ortaya konulmalıdır. Empati alıştırmalarının nihai amacı, ortak duyguların yönlendirmesiyle sosyal beraberliği geliştirmektir. Duygu ortaklığının geliştiği “durum” ne kadar gerçekçiye -ki fair play dışı davranışlar somut olarak yaşanan gerçek yaşam deneyimleri biçiminde sıklıkla görülür- davranış değişikliği umudu o kadar büyük olur<sup>65</sup>.

Başkalarını daha iyi anlamaya yönelik “empati” çalışmaları, giderek, öğrencilerin kendilerini daha iyi anlamalarına da yol açabilmektedir. Benmerkezci bakış açısını değiştirmeye yönelik olan ve Luther/Hotz’un “perspektif üstlenme” olarak tanımladıkları bu durumda öğrenciler, bizzat kendine diğerlerinin gözüyle bakarak kendi bakış açısını genişletebilmekte ve hatta değiştirebilmektedir. Böylece, yeni perspektifler üstlenme, anlaşmazlıkları önceden olduğundan daha uygun çözmeye ve bireyin kendi karar yeteneğini geliştirmesine yardımcı olmaktadır<sup>66</sup>.

### **2.1.13. Beden Eğitimi ve Sporda Empati Eğitiminin Yararları**

Empati, kendini bir başkasının yerine koyabilmek, olayları başkasının bakış açısından görebilmek, başkalarını anlayabilmek ve başkalarını anlamada gerçeğe yakın olabilmek şeklinde tanımlanırken<sup>67</sup>, empati kurduğumuz kişi ile aynı duyguları paylaşmamız gerekli değildir; önemli olan onun duygularını anlamaya çalışmaktır<sup>68</sup>.

Empati uygulamaları spor müsabakalarında taraflar arasında problem yaşandığı zamanlar da özellikle uygulanabilir. Taraflar birbirlerini suçlamadan, hakaret etmeden, birbirlerine, zarar vermeden sorunun üzerinde odaklaşırlar. Bu kişiler karşısındakilere empati kurabilme yetisine sahip etkili dinleme becerisi olan kişilerdir. Bu nedenle de sorunu çeşitli bakış açılarından görebilirler. Taraflar bu yaklaşımı benimsediği zaman, her iki tarafın çıkarlarını gözetererek gereksinimlerini karşılayabilecekleri bir anlaşmaya varırlar<sup>69</sup>.

Örneğin, bir futbol karşılaşmasında, bir takımın öğrencisi karşı takımda top süren bir öğrencinin ayağından topu almak isterken, ayak bileğine temasta bulunur ve top süren öğrenci yerde kalır. O anda istenmedik harekete maruz kalan öğrenci, eğer hareket gerçekten bilinçsizce yapılmışsa, fazla saldırgan ve agresif davranarak rakibe tepki göstermek yerine, kendini rakibin yerine koyarak, yapılan harekette kasıt olmadığını, amacın sadece topu kendi takımına kazandırmak olduğunu, aynı durumla karşılaştığında kendisinin de benzer bir davranış sergileyeceğini düşünür, bu durumun fair play'e aykırı davranışlara yol açmaması için, dostluk kuralları çerçevesinde karşılaşma oynanır. Fair bir hareket olarak rakipten "özür" beklenen bir davranıştır.

Beden eğitimi dersindeki empati alıştırmalarında, kendini başkasının yerine koyarak düşünme ve onun duygularını hissetmeye çalışma gibi duygusal yönler vurgulanır. Asıl hedef, ötekini daha iyi anlamak ve ona karşı kalıcı ve olumlu bir anlayış geliştirmektir. Anlayış, ön yargıları gidermekte, saldırganlığı önlemekte ve toplumsal tutumları geliştirmektedir. Beden eğitimi derslerinde empati alıştırmalarına kaynak oluşturabilecek değişik durumlar sürekli gündeme gelmektedir<sup>70</sup>.

Çocuk kendini eleştirme davranışını bir başka kişiyi taklit etme sonucu kazanabilir. Çocuk oyun oynarken arkadaşına zarar verdiği zaman ceza alırsa, bu davranışlarını iyi yada kötü olarak etiketleyerek hangilerini yapıp hangilerini yapmayacağına karar verir. Daha sonra çocuk kendi kendisine ben doğru yaptım ya da yanlış davrandım diyerek kendi kendini eleştirir<sup>71</sup>.

Bu tür alıştırmaların sonunda, empati yapılan durumun iyileştirilmesine yönelik düşünceler ortaya konulmalıdır. Empati alıştırmalarının nihai amacı, ortak duyguların yönlendirilmesiyle sosyal beraberliği geliştirmektir. Duygu ortaklığının geliştiği "durum" ne kadar gerçekçiye-ki fair play dışı davranışlar somut olarak yaşanan gerçek yaşam deneyimleri biçiminde sıklıkla görülür-, davranış değişikliği umudu o kadar büyük olur<sup>65</sup>.

Feshbach'e göre "empati" ya da "kendini başkasının yerine koyma" becerisi eğitiminin etkili bir başka etmeni de saldırganlığın azalmasıdır. Bilişsel çelişki kuramında da görüldüğü gibi, insanlar, karşıdaki kişiyi ya da

grubu aşğılamadan ona bilerek acı ve zarar vermekte zorlanırlar<sup>72</sup>. Eğer, saldırganlığın gereği karşıdakini bu şekilde kütölemekse, insanlar arası empati kurmak, saldırganlığı engelleyebilir. Feshbach ve Feshbach çocuklarda empati ve saldırganlık arasında negatif bir korelasyon olduğunu ortaya koymuşlardır: Kişi ne kadar kendini başkasının yerine koyup onun hissettiği gibi hissetme yeteneğin sahipse, o kadar az saldırganlık gösterir. Nitekim çocuklarda empati gelişimini sağlamak için eğitim çalışmaları yapan Feshbach ve Feshbach, bu eğitim sonunda çocukların daha az saldırgan davranışta bulunduğunu görmüşlerdir<sup>72</sup>.

#### **2.1.14. Empati ve Fair Play**

Ahlak, insanların toplum içindeki davranışlarını, birbirleri ile ilişkilerini düzenlemek amacı ile konulmuş, kabul edilmiş kurallar olarak tanımlanabilir. Bu kurallar genellikle yazılı olmayıp, hukuk düzeninden bu yönü ile ayrılır; ama ahlak ve hukuk gene de zaman zaman özdeşleşen, toplumun uyduğu kurallardır<sup>73</sup>.

Ahlakın kökleri empatide bulunur diyen Martin Hoffman'a göre acı çeken tehlikede olan veya bir mahrumiyet içinde bulunan potansiyel kurbanlara empati göstererek sıkıntılarını paylaşmak, insanları onlara yardımcı olmaya sevk eden şeydir. Kişisel ilişkilerde yaşanan empati ve özveri arasındaki bu doğrudan bağlantının ötesinde; Hoffman empatik duygu kapasitesinin, yani kendini diğerinin yerine koyabilmenin, kişileri bazı ahlaki ilkeleri izlemeye yönelttiği görüşündedir<sup>25</sup>.

Ahlaki ilke, bugün özellikle performans ve yarışma sporlarında sık sık görülen sapma ve yozlaşmalara karşı, insani bir başkaldırıyı simgeleyen ve uluslararası bir ağrı olan "fair play" kavramı ile dile getirilmektedir. Bu kavramın kapsamını; yarışma şartlarının eşitliği, fırsat eşitliği, kurallara riayet, rakibe sayrı, haksız avantajlardan kaçınma ve rakibin haksız dezavantajlarından yararlanmaya kalkışmama gibi prensipler belirlemektedir<sup>70</sup>. Bu davranışlar sosyal normlara uyumu içerdiiğinden, empatik düşünce boyutu ile yakından ilgilidir. Empatik düşünce, diğerinin üzüntüsüne tanık olunması durumunda

bireyin üzüntü ve rahatsızlık hissetmesine ilişkin gösterdiği tepkidir. Empatik düşünce, diğerlerine ilgi ve duyarlılığı yansıtmaktadır<sup>74</sup>.

Nitekim yapılan çalışmalar göstermektedir ki empatik düşünce ortalaması yüksek olan futbolcuların sporda centilmen davranışlar gösterme oranları daha yüksektir. Eğer futbolcuların empatik düşünce düzeyleri düşükse, sporda centilmen davranışlar gösterme davranış biçimlerinin yerini tam tersi yönde olumsuz davranışlar almaktadır. Empatik düşünce boyutu ihtiyaç içindeki insanlar için üzülmeye, onları koruma duygusu, onlara acıma gibi duyguları içeren maddelere sahip olduğu için sosyal normlara uyum düzeyi ile de yakından ilişki içindedir. Bu durum, futbolcuların empatik düşünce düzeyleri ne kadar yüksek olursa kazanma ve kaybetme durumlarındaki davranışlarının da o kadar değişeceğini göstermektedir. Buradan hareketle sonuçlar futbolcuların, sadece kazandıklarında rakibini tebrik etmeyecek, kaybettiklerinde de rakiplerinin gayretini takdir edecekleri, yenme ve yenilme durumlarında ölçsüz davranışlarda bulunmayacakları ve rakibinin maruz kalacağı haksız dezavantajlardan yararlanmayacaklarını göstermektedir<sup>65</sup>.

### **2.1.15. Empati İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

Psikoloji ve psikiyatri alanındaki araştırmalara paralel olarak empati ile ilgili araştırmalarda da son yıllarda bir artış gözlenmektedir. Bu bölümde özellikle son yıllarda empati üzerine ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ve sonuçlarına yer verilecektir.

#### **2.1.15.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar**

Ülkemizde empati konusunda en fazla araştırma ve çalışması bulunan Dökmen'in 1987'de empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişkiyi betimlemek amacıyla yaptığı araştırmada sosyometrik statü ile empati kurma becerisi arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır<sup>18</sup>. Yine Dökmen'in 1988'de empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi sürecini yordamaya yönelik deneysel araştırmasında psikodrama uygulaması sonucunda deney grubundaki öğrencilerin empati becerilerinde artma olduğu fakat empatik eğilimlerinde bir artış olmadığı saptanmıştır<sup>34</sup>.

Pişkin'in, empati, kaygı ve kişilerarası iletişimde çatışma eğilimi arasında ilişki olup olmadığını betimlemeye çalışan araştırmasında öğrencilerin empatik eğilim puanları ile sürekli kaygı puanları arasında olumsuz ve yine empatik eğilim puanları ile çatışma eğilimi puanları arasında olumsuz bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sürekli kaygı puanları ile çatışma eğilimi puanları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur<sup>75</sup>.

Çiftçi'başının, İslahevinde kalmakta olan ergenlerin empatik beceri düzeylerinin İslahevinde kalmayan yaşlıları ile karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmada karşılaştırma grubunda bulunan ergenlerin empatik beceri düzeylerinin, İslahevinde kalmakta olan ergenlerden istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur<sup>76</sup>.

Akçalı, kaygı ve empati ilişkisini ele alan çalışmasında psikolojik danışma eğitiminin empatik becerinin gelişmesini olumlu yönde etkilediğini, durumluk ve sürekli kaygının ise empatik beceriyi etkilemediğini ortaya koymuştur<sup>77</sup>.

Tanrıdağ, ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında psikolojik danışmanların empatik beceri ve empatik eğilim puanlarının diğer meslek gruplarına göre daha yüksek olduğunu; değişik meslek gruplarındaki kişilerin cinsiyetlerinin empatik eğilim düzeyi üzerinde önemli bir farklılığa neden olduğunu, ancak empatik beceride farklılığın önemli olmadığını belirlemiştir. Ayrıca katılımcıların öğretim düzeylerinin empatik beceri ve eğilim üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığını ve bu farklılığın lisansüstü eğitimin lehine olduğunu saptamıştır<sup>44</sup>.

Yüksel araştırmasında empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisini araştırmıştır. Deneysel çalışma sonunda yapılan analizlere göre deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla empatik beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür<sup>8</sup>.

Rehber ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarında fark olup olmadığını

incelemiştir. Araştırmada empatik eğilim düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin puanları ile çatışma çözme davranışı ölçeğinin saldırganlık ve problem çözme alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının, empatik eğilim düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem empatik eğilim düzeylerinin hem de problem çözme davranış düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır<sup>21</sup>.

Can ve Akdoğan'ın yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının empatik eğilim ve saldırganlık düzeyleri ile uyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmen adaylarının kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin araştırılarak öğretmen yetiştirme programlarında gerekli önlemlerin alınması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen adaylarının kişisel ve sosyal uyum düzeyleri, empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin kızlara göre, kız öğrencilerin ise empatik eğilim düzeylerinin erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, empatik eğilim ile kişisel uyum arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, saldırganlık ile kişisel uyum arasında ise ters bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Öte yandan, saldırganlık ile sosyal uyum arasında ters bir ilişki, empatik eğilim ile sosyal uyum arasında ise pozitif bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçları ise saldırganlık ile empatik eğilimin hem kişisel uyumu hem de sosyal uyumu anlamlı derecede yordadığını göstermiştir<sup>78</sup>.

Alver, bireylerin uyum düzeyleri ile empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkileri cinsiyet ve öğrenim alanı değişkenleriyle birlikte incelemiştir. Sonuç olarak uyum ve alt uyum düzeyleri ile empatik beceri arasında önemli bir ilişkinin olmadığını ayrıca cinsiyet ve öğrenim alanının empatik beceri ve genel uyum düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur<sup>79</sup>.

Üniversite öğrencilerinde empatik eğilim, yardım arama davranışları ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiyi inceleyen Şahin, yardım arama davranışları üzerinde empatik eğilim ve psikolojik belirtilerin etkileşimsel etkisinin olduğunu göstermiştir. Yardım arama davranışlarının boyutlarından özellikle kişilerarası duyarlılık, zorlanma, ihtiyaç hissetme ve danışmaya olan inanç üzerinde empatik eğilim ve psikolojik belirtilerin etkisinin olduğu belirlenmiştir<sup>80</sup>.

Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri ile benlik algı düzeyleri, sınıf düzeyleri, mesleği tercih şekli ve bölüm değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen Ergül, benlik algı düzeyi düşük olan bireylerin empatik eğilim düzeylerinin benlik algısı yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Laboratuvar bölümünde okuyan öğrencilerin hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilere göre empatik beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir<sup>81</sup>.

Duru tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, empatik eğilim düzeyi ile yardım etme eğilimi arasında pozitif bir ilişki bulunmakta, yardım etme düzeyi empatik eğilim düzeyine göre farklılaşmakta, kişilerin empatik eğilim düzeyi arttıkça yardım etme eğilimlerinde de artış gözlenmektedir. Bulgulardan yola çıkılarak empatik eğilimin yardım etme davranışını olumlu yönde etkilediği söylenebilir<sup>33</sup>.

Dinçyürek tarafından Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 200 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin empatik beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı anlamlı bir fark olmadığı, ancak kızların ortalama puanlarının erkeklerin ortalama puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir<sup>20</sup>.

Erkmen tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda liderlik davranışını alt boyutlarından sosyal destek, pozitif geribildirim ve eğitim-öğretim alt boyutlarıyla empatik eğilim arasında anlamlı bir ilişki olduğu, empatik eğilim düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı, ancak kız öğrencilerin empatik eğilim puan ortalamasının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Empatik

eğilim düzeyi branş değişkenine göre incelendiğinde takım sporlarıyla uğraşanların empatik eğilim toplam puanları en yüksek, bireysel sporlarla uğraşanların empatik eğilim toplam puanları en düşük çıkmıştır. Bu durumun takım sporlarında takım birlikteliği, grup üyeleriyle beraber hareket etmenin, üyeler arasındaki ilişkinin önemli olmasından kaynaklandığı düşünülebilir<sup>27</sup>.

Dorak ve Vurgun tarafından basketbol, futbol, hentbol ve voleybol branşlarından 405 sporcuyla gerçekleştirilen araştırmadan da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre empati düzeyi arttıkça takım birlikteliği de artmaktadır<sup>64</sup>.

Sezen tarafından yapılan başka bir çalışmada profesyonel futbolcuların kurallara ve yönetime saygı düzeyleri ile empatik düşünce puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sonuçlar futbolcuların, empatik düşünce ve perspektif alma becerileri geliştikçe kurallara ve yönetime saygı düzeylerinde de anlamlı bir düzelleme olacağını göstermektedir. Profesyonel futbolcuların, sosyal normlara uyum düzeyleri (düşük, orta, yüksek) ile empatik düşünce puan ortalamaları incelendiğinde ise, profesyonel futbolcuların empati becerileri ne kadar geliştirilirse sportmen davranışlarında da paralel bir artış olacağı anlaşılmaktadır<sup>65</sup>.

#### 2.1.15.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Empati konusunda yabancı ülkelerde de birçok araştırma yapılmıştır. Araştırma konularının empatinin boyutları, ebeveynlerin empatik becerileri, empati ve toplumsal değerlerin etkileşimi gibi konular olduğu görülmektedir.

Davis çalışmasında empati kavramını teorik açıdan ele aldıktan sonra empatinin öğretilebilir olup olmadığını kuramsal yaklaşımlardan yola çıkarak tartışmıştır. Davis, makalesinde empati kurma davranışının öğretilemeyeceğini öne sürmektedir<sup>51</sup>.

Davis ve Franzoi öz bilinçlilik (Self-consciousness) ve empatide meydana gelen değişimleri ve durağanlığı incelemiştir. Araştırmada 103 erkek ve 102 kız lise öğrencisi birbirini izleyen üç yıl içerisinde yılda bir kez



olmak üzere gözlenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlik döneminde yaşla birlikte özbilinçlilik düzeyinde anlamlı bir artma ya da azalmanın olmadığı fakat empatik ilgi ve görüş açısı alma gibi empatik eğilimlerde artma olurken bireysel strese azalma olduğu saptanmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha yüksek empati puanlarına sahip olduğu bulunmuştur<sup>82</sup>.

Lipsitt, annenin empati becerisi ve iletişim biçimi ile çocuğun empati becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaya 76 anne ve bu annelerin sekiz-dokuz yaş grubundaki çocuklarını dahil etmiştir. Çalışma sonucunda, annenin empatik becerisinin çocuğun empatik becerisinin tahmininde etkin olmadığını, annenin iletişim biçiminin çocuğun empatik becerisinin tahmininde rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada annenin çocuğu destekleyici tarzdaki iletişim biçimi, kızların empatik becerisini olumlu yönde artırırken, emredici tarzdaki iletişim biçiminin erkek çocukların empatik becerisini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır<sup>83</sup>.

Kalliopuska, yaptığı çalışmada empati ve ahlaki yargı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya dokuz-on iki yaş grubunda bulunan 342 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, empati ile ahlaki yargı arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kızların empati puanlarının erkeklerinkinden önemli oranda yüksek olduğu ve empatinin yaşın ilerlemesi ile geliştiği saptanmıştır<sup>84</sup>.

Çocukların empati düzeylerinin duygusal faktörlerle ve çocukların sosyal davranışları ile ilişkisini inceleyen Strayer ve Roberts, ayrıca çocuğa ait duygusal faktörlerin, ebeveyne ait faktörlerle (empati, duygusal dışavurum, çocuğun duygusal dışavurumunun desteklenmesi, sıcaklık ve kontrol) ilişkisini saptamışlardır. Bu çalışmaya beş - on üç yaş arşındaki 50 çocuk ve ebeveyni dahil edilmiştir. Çalışmada ebeveynler kendi duygusal özelliklerini ve çocuk yetiştirme biçimlerini anlatırken, çocuklardan da anne babalarının çocuk yetiştirme biçimlerini tanımlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda çocuğun yaşının ve ailenin çocuk yetiştirme biçiminin çocuğa ait duygusal faktörlerin %32'sini açıkladığını ve bu durumun da çocuğun empati düzeyini güçlü bir şekilde yordadığını belirlemişlerdir<sup>85</sup>.

Jönsson ve Svensson duygusal empatinin yüz ifadelerine göre farklı seviyelerde gösterildiğini konu alan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın amacı, karşıdaki kişi ile yüz yüze yapmış olduğu iletişimde mimiklerin empatideki rolünü araştırmaktır. Araştırmada yüksek ve düşük duygusal empati seviyesine sahip olan bireyler arasındaki mimikleri kullanma sıklığı araştırılmıştır. Farklı empati düzeyine (düşük ve yüksek) sahip 61 katılımcıya farklı zamanlarda üç farklı duygusal yüz ifadesi olan resim gösterilmiştir. Araştırma sonucunda daha yüksek empati düzeyine sahip olan bireylerin resimlere anında tepkiler verdiği, daha düşük empati seviyesine sahip olanların ise anlık tepki vermediği ortaya çıkmıştır. Düşük empati seviyesine sahip katılımcıların kızgın surat resmine tepki olarak gülümsediği ifade edilmiştir<sup>86</sup>.

## **2.2. Benlik ve Benlik Saygısı**

### **2.2.1. Benlik Kavramı**

Ben, benlik ve kişilik çoğunlukla eş anlamlı olarak kullanılan kavramlardır. Kişiyi o kişi yapan, başkalarından ayıran duygu, tutum ve davranışların tümünün örgütlenmiş bütünlüğünü anlatmaktadır. Kişinin benliği, kendini ayrı bir birey olarak tanımlama deneyiminden oluşmaktadır<sup>87</sup>.

Benlik (self), psikoloji literatüründe oldukça sık karşılaşılan ve psikolojinin çalışma alanlarında merkezi bir öneme sahip olan kavramlardan biridir. Benlik kavramı (self-concept), kişinin kendine ilişkin algıları, duyguları, tutumları olarak düşünülür<sup>88</sup>.

İnsanın kendi benliğini algılama biçimini ifade eden benlik kavramı kişinin kendini nasıl gördüğünü ve nasıl değerlendirdiğini belirtmektedir. İnsanlar genelde olumlu yönlerini abartma, olumsuz yönlerini çarpıtma, görmezlikten gelme eğilimi taşıdıklarından bu değerlendirmeler gerçeklerle uyumlu olmayabilir<sup>10</sup>.

Benlik kavramı bir defada gelişmez. Benlik kavramı ergenlikte ve ilk yetişkinlikte son derece önemli olan dinamik ve yaşam boyu süren bir süreç içinde gelişir. Diğer insanlarla etkileşimden ya da kendi duygularımızla ve

düşüncelerimizle iç diyalogumuzdan çıkar. Disiplin ve sevgi aracılığıyla anne-babadan, uygun davranışı gösterme baskısıyla yaşıtlardan, başarı ya da başarısızlıkla okul yaşantılarından ve birçok başka olaydan etkilenir. Buna karşılık ruh ve beden sağlığımızı, başkalarıyla ilişkiler, akademik başarılar ve meslek seçimi etkileyebilir<sup>89</sup>.

Benlik kavramını ayrıntılı ve sistematik olarak inceleyen ilk psikolog William James'tir. William James'in öncülüğünde 1890'lı yıllarda başlayan benlik incelemeleri önemli gelişmeler göstermekle birlikte, kavramın terminolojisi ve işlevsel tanımları üzerinde henüz kesin bir kavram birliğinin var olmadığı görülmektedir<sup>89</sup>.

Benlik psikolojisi alanının bir diğer en önemli kuramcılarında biri olan Rogers, benliği, bireyin kendine ilişkin olarak farkında olduğu algılamalarının örgütlenmiş bir biçimi olarak tanımlamaktadır. Ona göre birey, çevresiyle ve diğer insanlarla etkileşim içinde donanımlarının farkına varır. Olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerle hedefler ve amaçlar geliştirir. Dolayısıyla benlik, bireyin yaşantıları yoluyla edindiği ve farkına vardığı özelliklerinin ve zenginliklerinin algısal bir şeması olmaktadır<sup>90</sup>.

Olumlu benlik kavramı geliştiren kişiler kendilerini yeterli ve zeki bulurlar. Kabul edilecekleri ve başarılı olacakları beklentileri ile insanlara yaklaşırlar. Kararlarında ve algılarında güvenlidirler. Grup tartışmalarında dinleyici olmaktan ziyade tartışmacı olurlar. Düşünceleri diğerleri tarafından hoş karşılanmasa da açıklarlar ve fikirlerini savunurlar. Kısaca kendilerine güvenen, mutlu, yaşamdan haz alan ve başarılı bireyler olarak toplumda yerlerini alırlar<sup>91</sup>.

Olumsuz benlik kavramı geliştiren kişilerin zihinleri devamlı kişilik problemleri işe meşguldür. Alışılmamış fikirleri açıklayamazlar, bu fikirlerinden dolayı eleştirilmekten korkarlar, dış çevrede olanlardan çok kendi içsel problemleri ile uğraşırlar, dikkatlerini utangaçlıklarına yoğunlaştırırlar. Grup içinde dikkat çekici hareketlerde bulunurlar İçinde buldukları grubun gölgesinde yaşarlar. Olumsuz benlik kavramı geliştirmiş, performansları kişisel isteklerine eşit olmayan insanlar ne kadar iyi özelliklere sahip olurlarsa olsunlar kendilerini daha aşağıda görürler<sup>91</sup>.

### 2.2.2. Benlik Saygısı

Benlik saygısı, bireyin kendini genel olarak değerlendirmesi ya da hissettiği benlik değeridir. Kendiliğe ya da kişiliğe ilişkin yüklemelerin dikkati çeken değerlendirme miktarını belirleyen varsayımsal bir yapıdır<sup>92</sup>. Kişinin kendilik kavramının değerlendirilmesi, genellikle kişinin kendisini nasıl gördüğünün görece kararlı ve evrensel ölçümüdür<sup>93</sup>.

Benlik saygısından söz edebilmek için bireyde öncelikle bir benlik kavramının gelişmesi gerekmektedir. Oluşan bu benlik kavramına ilişkin olarak bireyin geliştirmiş olduğu tutum, aynı zamanda onun benlik saygısı düzeyini de belirlemektedir.

Her iki kavram arasında önemli farklılıklar vardır. Benlik kavramı bireyin kendini algılayış tarzı, yaşamında yerine getirdiği rollere ilişkin kendini nasıl gördüğünü ifade ederken, benlik saygısı, kişinin kendisi ile ilgili olarak duygu ve düşüncelerini içermektedir<sup>94</sup>.

Benlik kavramı bireyin benliğinin deneyimlerinden çıkartılan düzenlenmiş bir bilişsel yapı olarak da değerlendirilebilmektedir. Kendimizle ilgili farkındalığımızdan, kendimizi bir varlık olarak nasıl değerlendirdiğimize ilişkin fikirler ortaya çıkmaktadır. Benlik kavramı benliğin bilişsel yanı olarak, benlik saygısı ise benliğin duygusal boyutu olarak tanımlanmaktadır. Bireyin, kim olduğuyla ilgili belirli fikirlerin yanı sıra belirli duygulara da sahip olduğu vurgulanmakta ve benlik saygısı, bireyin benliği beğenme ve değerli bulma derecesi olarak belirtilmektedir<sup>9</sup>.

İnsanoğlu yaşama, gözlerini bir aile ortamında açar. Doğal olarak çocuğun ilk etkileşim kurduğu bireyler anne-babadır veya bu rolü üstlenmiş kişilerdir. Bazı araştırmacılar<sup>95,96</sup>, benlik saygısı gelişiminde en önemli etkenin aile olduğunu vurgulamaktadır. Ailenin, çocuğu kabulünden başlayan bu süreç, onun gelişimine katkıda bulunacak ve benlik saygısını yükseltecektir<sup>97</sup>.

Aile bireylerinin, özellikle anne ve babanın çocukları ile olan ilişki biçimleri, çocuğun benliğini olumlu ve olumsuz yönde gelişimini önemli ölçüde

etkilemektedir. Benlik kavramının beğenilip beğenilmemesi benlik saygısını oluşturmaktadır<sup>10</sup>.

Benlik saygısının duygusal, bilişsel, toplumsal ve bedensel öğeleri vardır. Kendini değerli hissetme, yeteneklerini, bilgi ve becerilerini ortaya koyabilme, başarma, beğenilir olma, kabul görme, sevilme, kendi bedensel özelliklerini kabul ve benimseme, benlik saygısının oluşması ve gelişmesinde önde gelen etkenlerdir<sup>10</sup>.

Benlik saygısı, kişinin benimseyip değer vermesi, kendisine güven ve saygı duyması, kişinin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Benlik saygısının insan yaşamında özellikle de ergenlik çağında çok önemli bir yeri vardır. Ergenlik çağında kazanılan kimlik duygusu benlik saygısıyla ilişkili olarak değişir<sup>10</sup>.

Benlik saygısının tanımı birçok araştırmacı tarafından yapılmış ve araştırma konusu olmuştur.

Rosenberg, özellikle ergenlik çağındaki kişilerde, kişiliğin global bir özelliği olan olumlu benlik imajının gelişimini etkileyen dinamikleri araştırmıştır. Bu etkenleri araştırırken sosyal çevrenin ve bilhassa aile ortamının önemi vurgulanmaktadır. Rossenberg'e göre bütün benliğe ilişkin tutumlar değerlendirici bir boyut taşımaktadır. Bu kişinin belirli karakteristik özelliklerine bağlı olarak kendini nasıl değerlendirdiğidir. Benlik imajı kişinin benliğine yönelik tutumları ise benlik saygısı da değerlendirme boyutunu içermektedir. Rosenberg, global benlik saygısını benliğe karşı gösterilen tüm olumlu ve olumsuz tutumlar olarak tanımlamaktadır. Bireylerin benlik saygısını, ona bağlı olan benlik değeri ile ölçmekte olduğu ve bireyin tüm benlik saygısının, benlik değerlendirmelerinin psikolojik toplamını ifade ettiği vurgulanmaktadır<sup>98</sup>.

Coopersmith'de uzun yıllar süren çalışmalarında benlik saygısının gelişimini etkileyen değişiklikleri araştırmıştır. Coopersmith'e göre benlik saygısı oldukça karmaşık bir kavramdır, içsel ve dışsal nesnelere içerir. Benlik saygısı, bireyin kendisi ile yaptığı ve bir alışkanlık haline getirdiği değerlendirmeleridir. Benlik saygısı, kişinin kendi kendisini onaylayan yada onaylamayan tutumlarını ifade eder. Kendisini ne derecede yeterli, önemli başarılı ve değerli bulduğunu

gösterir. Kısaca benlik saygısı, kişinin kendisine karşı takındığı tavır ve tutumlardan oluşan kişisel değerlilik yargısıdır<sup>95</sup>. Coopersmith kişinin kendini nasıl değerlendirdiğinin önemini vurgulamaktadır. Bireyin kendini değerli yada değersiz olarak değerlendirmesi onun yaşam kalitesini belirlemektedir. Bu bağlamda değerli olarak gördüğünde “gerçek” benlik saygısı, değersiz gören ama bunu kabullenmeyen kişilerde ise savunucu benlik saygısından bahsetmektedir. Coopersmith, yüksek benlik saygısı olanların kişilerarası ilişkilerde daha katılımcı, olaylara iyimser bakan, kendilerini ifade edebilen, dünya olaylarına ilgili, geleceğe olumlu bakan, sorunlarla karşılaştıklarında çözüm üreten, yaratıcı ve bağımsız bir kişilik örüntüleri olduğundan söz etmektedir<sup>99</sup>.

Coopersmith bireydeki benlik saygısı gelişiminin dört temel etkeni olduğunu belirtmektedir:

- 1- Bireyin yaşamlarındaki diğer önemli kişilerden kabul görme derecesi,
- 2- Bireyin geçmişteki, başarısı ve şu andaki statüsü ve mevkii,
- 3- Bireyin başarı beklentileri. Bireyin değer verdiği beklentileri gerçekleştirmek için çalışması, benlik saygısının artmasıyla sonuçlanır.
- 4- Bireyin eleştirilere tepki verme şekli. Benlik saygısının savunma yeteneği, kaygıyı azaltır ve kişisel dengeyi muhafaza etmeye yardımcı olur<sup>95</sup>.

### **2.2.3. Yüksek ve Düşük Benlik Saygısı**

Birey, kendi özelliklerini ve tutumlarını keşfetme yoluyla ve diğer bireylerin de geribildirimleriyle kendine ilişkin tanımlamalarda bulunur. Kendini olumlu sıfatlarla donanmış bir birey olarak algılıyorsa benlik saygısı düzeyi yüksek; olumsuz ve çelişkili algılamaları varsa benlik saygısı düzeyi düşük olmaktadır<sup>100</sup>.

Literatürde yüksek ve düşük benlik saygısına sahip bireylerin özellikleri belirtilirken aynı noktalar üzerinde durulduğu benlik saygısının düzeyini kişinin okul ve mesleki başarı ve becerisini, stres ile başa çıkma etkililiğini, sosyal ilişkilerine saygısının yaşam doyumunu etkilediği görülmektedir. Şöyle ki, düşük benlik saygısına sahip, kendine güvensiz,

kendini utanç verici bulan, değersiz ve çaresiz hisseden ve başarı ve becerileri azalmış, yaşamdan beklenti ve doyumları olmayan kişiler olarak değerlendirilirken, yüksek benlik saygısına sahip bir birey; kendilerine sadece saygı duyan, kendini toplumda değerli bir kişilik olarak gören, yaşamdan doyum alan, gelecekte ümitli, iyimser ve ümitlerini gerçekleştirme oranları yüksek kişiler olarak değerlendirilmektedir<sup>101</sup>.

Yüksek benlik saygısına sahip birey, kendine sadece saygı duymakta ve kendini toplumda değerli bir kişilik olarak görmektedir. Düşük benlik saygısına sahip bireyler, kendi benliklerini reddeden, uyumsuz ve aşağılık duygusuna sahip bireyler olarak tanımlamakta ve bireyin algıladığı kendi benlik yapısına karşı saygısının olmadığı vurgulanmaktadır<sup>94</sup>.

Düşük benlik saygısına sahip olan bireyler, yüksek benlik saygısı olan bireylere göre daha kuşkucu olmaya eğilimlidir, daha az belirlenmiş, daha az kararlı ve karmaşık benlik kavramına sahiptirler<sup>92</sup>.

Coopersmith, bireyin sahip olduğu değerlerin, bireyin benlik saygısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Birey, değerlerini ilk olarak ailesinden edinir ve en önemli süreçtir. Ailenin çocuğu kabulünden başlayarak bu süreç onun bireysel özgürlüğüne kadar uzanmaktadır. Sonra sosyal çevreden edinimler başlar. Fakat burada önemli olan, bireyin değer seçiminde özgür olmasıdır. Değer ve standartlarını daha bağımsız ve daha kendine göre oluşturan bireylerin benlik algılamaları daha olumlu olacaktır. Benlik saygısı ile ilişkili bir diğer değişkenin de bireyin isteklerinin olabileceğini vurgulamaktadır. Düşük benlik saygısına sahip bireylerin istekleri ile bu isteklere ulaşmada gösterdikleri performans arasında önemli bir boşluk olduğunu belirtilmiştir. Hedeflere ulaşamama ile sonuçlanan başarısızlık ve isteklerini gerçekleştirememe duygusu, benlik saygısını zedelemektedir. Ona göre benlik saygısı, bireyin standartları ve istekleri ile gerçek performans ve kapasitesinin karşılaştırılmasını içerir. Birey, eğer standartları davranışlarıyla uyuyorsa kendini değerli görecektir, eğer uyuyuyorsa kendini değersiz ve yetersiz görme eğiliminde olacaktır<sup>95</sup>.

Rosenberg'e göre yüksek benlik saygısına sahip olan insan kendisini sayar ve değerli bir kişi olarak görür, düşük benlik saygısı ise benliği reddetmek, hoşnut olmamak ve küçümsemektir. Düşük benlik saygısına sahip olan insanın kendisine saygısı azdır. Düşük benlik saygısının arkasında yatan en önemli neden başarısız olma ve eleştirilme korkusudur. Bu korkular ise daha fazla başarısızlığa ve eleştiri almaya neden olur. Rosenberg araştırmalarında düşük benlik saygısına sahip olan bireylerin daha fazla olumsuz kişilik özellikleri gösterdiklerini, sosyal iletişimlerinde daha fazla güçlük çektiklerini, yüksek benlik saygısına sahip olan kişilerden daha düşük başarı beklentileri olduğunu göstermiştir<sup>98</sup>. Bu tür eğilimlerin nedeni araştırıldığında olumsuz değerlendirmeler ve güvensiz yaşantılar gibi sosyal koşulların varlığı ortaya çıkmakta, ailede ve arkadaş ilişkilerinde destekleyici davranışların önemine değinilmektedir. Kişilerarası ilişkiler ile benlik saygısı arasındaki ilişkiye bakıldığında; düşük benlik saygısı olan bireylerin yüksek benlik saygısı olanlara göre, başkalarından gelen olumlu değerlendirmelere daha hoşnutsuzlukla, olumsuz değerlendirmelere daha hoşnutsuzlukla tepki verdikleri görülmektedir. Düşük benlik saygısına sahip birey, kendine güvensiz, uyumsuz, pasif yada saldırgan, aşağılık duygusu içinde olan, utangaç, kaygılı gibi olumsuz değerlendirmeler yüklediği için kişiler arası ilişkilerde sorun yaşayabilir ve dolayısıyla iletişim becerilerini de olumsuz değerlendirebilir<sup>102</sup>.

Tice'a göre, birey, kendini değerlendirmede olumlu bir tutum içindeyse, benlik saygısı yüksek, olumsuz bir tutum içindeyse benlik saygısı düşük olmaktadır. Buna göre benlik saygısı, bireyin kendini olduğundan aşağı görme ya da üstün görmeksizin, kendinden memnun olması ve kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevmeye değer görmesidir. Böylece benlik saygısı, kendini olduğu gibi kabullenmeyi ve özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir durumdur<sup>103</sup>.

Campel ve Lavalley, düşük ve yüksek benlik saygısına sahip bireylerin özelliklerini maddeler halinde özetlemiştir<sup>99</sup>. Bunlar:

1- Yüksek benlik sahip bireyler, kendilerini daha iyi ve olumlu



tanımlarken, düşük benlik saygısına sahip bireyler, kendilerini daha olumsuz tanımlama eğilimindedirler.

2- Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin, kendilerine olan inançları ve güvenleri, düşük benlik saygısına sahip bireylerden içsel olarak daha tutarlıdır.

3- Düşük benlik saygısına sahip bireyler, sosyal çevreye daha fazla bağımlıdırlar ve bu bireylerin benlik şemaları, dışsal bilgiyle oldukça tutarlıdır.

4- Düşük benlik saygısına sahip bireyler, sosyal çevreye verdikleri tepkilerde, yüksek benlik saygısına sahip bireylerden daha tutucu ya da ihtiyatlıdır.

Sonuç olarak, benlik saygısı bireyin yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Benlik saygısı düşük bireyler yaşamlarının diğer alanlarında da olumsuz bir yaşantıya sahipken, benlik saygısı yüksek olan bireylerin aksine daha başarılı, sosyal ilişkilerinde daha etkin ve genel olarak daha mutlu olacakları öne sürülebilir.

#### **2.2.4. Benlik Saygısının Gelişimi ve Geliştirilmesi**

Benliğin gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılama biçimlerine göre oluşan dinamik bir süreçtir. Bebeğin bedeni ile ilgili gereksinimlerden kaynaklanan dürtüleri ve bunların giderilmesine ilişkin yaşantıları, kendi bedeninden ve dış çevreden gelen uyarıcıların ben ve ben olmayan olarak ayrışmasına neden olur. Bunun sonucunda bebek, önce tensel benliğini ve kendi bedeninin sınırlarını dış dünyadan ayırmaya ve kendisini benimsemeye başlar<sup>104</sup>.

Bebek için önemli ikinci adım ise ikinci yıldan itibaren kendisinin dünyada bir nesne olduğunu anlamaya başlamasıdır. İkinci yılın başlarında bebekler, sosyal oyunlarda bir oyuncu olarak yer almaya başlayarak, kendilerinin farklı olduklarını daha iyi anlamaktadırlar. Bu yaşlarda, kendi adını söyleyebilir ayrıca, kız veya erkek olduğunun da bilincindedirler<sup>105</sup>.

Toplumla çatışmaya düşmemek ve başkaları için zararlı olmamak koşuluyla, kişinin kendi kendini yönetebilmesi, olaylar karşısında düşüncelerini

söyleyebilmesi, karar verirken başkalarından bağımsız olabilmesi şeklinde tanımlanan özerklik duygusunun temelleri bir-üç yaş arasında atılmaktadır. Çocuğun kazandığı güven ve özerklik duygusuna paralel olarak üç yaşından sonra çocuk çevresini genişletmekte, keşfetmekte ve genişleyen çevresi içinde toplumsallaşmaktadır<sup>106</sup>.

Bu yaşlarda çocuklar kendilerini ancak yaş, cinsiyet, fiziksel görünüm özellikleri bağlamında tanımlayabilirler. Okul dönemine doğru kendini tanımlama biraz daha soyut bağlamda; yani davranışlar, yetenekler, beceriler çerçevesinde gerçekleşmeye başlar<sup>107</sup>.

Benliğin farkındalığı gerçekleştikten sonra, okul öncesi çocuğu "ben kimim?" sorusu ile kendi özelliklerini ve kendi sosyal rollerini tanımlamaya başlar. Benlik kavramı hala somuttur. Okulöncesi dönem çocuğunun kendi benliğine ilişkin tanımlamaları görsel özellikler içermektedir<sup>105</sup>.

Çocuklarda üç-altı yaşları arasında gelişen "girişim" duygusu, benliğin olumlu olarak gelişmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönem, çocuğun merak ve girişim dönemidir. Davranışlarda atılganlık ve girişkenlik egemendir. Bu dönemde eğer çocuk davranışlarından ve ilgilendiği konulardan dolayı fazla eleştirilirse, korkutulursa girişim gücünü kaybetmekte, her an yanlış bir şeyler yapacağından dolayı da suçluluk duyguları geliştirmektedir. Çocuksu emelleri, eylemleri ve soruları yüzünden sık sık korkutulan, ceza gören çocuk kendini ve yaptığı işleri değersiz gören, güvensiz bir benlik yapısı geliştirmeye başlar. Benlik yapısı bu şekilde biçimlenen çocuk; aşırı ürkek, uysal ve girişim duygusundan yoksun büyüyebilir ve bu durum çocuğun yetişkinlikte de edilgen, ürkek ve bağımlı kalmasına yol açar<sup>104</sup>.

Çocukta altı-yedi yaş civarında dış çevredeki kişiler ve onlarla ilişki çok önem kazanmaya başlamıştır. Çocuk bu dönemde öğrenmeye, sorumluluk yüklenmeye, işleri ve disiplini paylaşmaya hazır hale gelmiştir. Çünkü tek başına bir şeyler yapamayacağını anlamaya başlamış, başkalarıyla işbirliği kurmaktan ve birlikte çalışmaktan haz aldığını görmüştür. Bu dönemin sağlıklı gelişmesi halinde, çocuk bir şeyleri yapabilmeye yeteneği olduğunu anlamıştır. Yaptığı ve ortaya çıkardığı işler önemlidir. Çocukta çalışmaktan ve bir şeyleri en

iyi şekilde başarmaktan gurur ve zevk alma duygusu gelişmiştir. Bu dönemin sağlıklı bir şekilde geçirilmemesi sonucunda çocukta aşağılık duygusu ve yetersizlik duygusunu geliştirmekte ve bu da çocuğun gerek yaptığı işlere, gerekse kendine yabancılaşmasına neden olmaktadır<sup>106</sup>.

Benlik saygısının gelişmesi için sosyal karşılaştırmalar ve yansıtılmış değerlendirilmelerin önemli olduğu belirtilmektedir. Kişiler kendi değerlendirilmelerinin farkına varabilmek için, kendilerini yaşıtlarıyla karşılaştırmalar. Bu tür karşılaştırmalar benlik gelişimi açısından altı-yedi yaşlarda başlayan gelişimsel bir olaydır ve ergenlik dönemi boyunca yoğunlaştığı görülmektedir<sup>105</sup>.

### **2.2.5. Benlik Saygısının Gelişimini Etkileyen Faktörler**

Benlik saygısı, bireylerin sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik yaşamlarını etkiler. Sağlıklı bir kişiliğin ön koşulu olan öz saygı, kişinin; toplumun etkin ve katılımcı bir yesi olmasında önemli rol oynar. Topluma etkin bir şekilde katılım kişisel başarı ve mutluluğu da beraberinde getirir. Coopersmith, yüksek benlik saygısının kişinin evre ile ilişkilerinde daha etkili, hareketli ve güvenli olmasına neden olduğunu ifade etmiştir<sup>108</sup>.

Benlik bebeklik çağında gelişmeye başlamakta ve hayat boyu gelişmeye devam etmektedir. Bu gelişim süreci içinde bireyin benlik saygısı kazanması birçok faktörden etkilenmektedir. Yapılan çalışmalarda, aile; ğretmen, dış görünüm, evre, sosyo-ekonomik düzey gibi etmenlerin bireyin benlik saygısı gelişiminde etkili olduğu görülmüştür.

Aile: Çocuğun benlik saygısı gelişimini etkileyecek aileden kaynaklanan etmenler arasında en önemlisi aile içi iletişim ve karşılıklı sevgidir. Anne ve babanın birbirine nasıl davrandığı, anne ve babanın çocuklarına nasıl davrandığı bu aile içindeki çocukların gelişimleriyle yakından ilişkilidir. Ailenin ocuğa karşı davranışları, çocuğun kendi benlik kavramını oluşturmasında rol oynayarak çocuğun kendisine olan benlik saygısına etki etmektedir. Erken ocukluk döneminde benlik saygısını oluşturmak için ebeveynler, çocuğa karşı sıcak, sevecen ve anlayışlı davranışlar göstermelidirler.

Çocuk, ailesi için önemli bir varlık olduğu bilinciyle yetişmelidir. Anne-babanın göstermiş oldukları olumlu ya da olumsuz tepkiler, çocuğun kişiliğinin gelişmesinde rol oynar. Sözleri önemsenmeyen, fikrinin belirtilmesine izin verilmeyen ya da belirttiği zaman sürekli eleştirilen çocuk içine kapanık, güvensiz, huysuz ve saldırgan olabilir. Bireyin benlik saygısının yüksek olması için, çocuğun içinde bulunduğu aile bireylerinin özgüvenli, kendi aralarında iyi bir iletişime sahip, onlara karşı güven verici, hoşgörülü bir yaklaşım içinde olmaları gerekmektedir<sup>87</sup>.

Öğretmenin Rolü: Çocuğun okulöncesi eğitimden başlayarak benlik saygısının gelişiminde öğretmenler önemli bir yer tutar. Sınıf ortamı çocuklar için güvenli aile ortamından ilk defa ayrıldıklarında iletişim kuracakları kendilerini diğer çocuklarla karşılaştıracakları ilk yer olmasından dolayı önemlidir<sup>105</sup>.

Öğretmenlerin sınıf içi yönetim konusunda izledikleri yöntemler, çocukların benlik saygısını etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıf içindeki katı ve eleştirici tutumları, çocuğu yargılar tarzındaki ifadeleri, çocuğun kendini yetersiz hissetmesine ve benlik saygısını yitirmesine neden olmaktadır<sup>109</sup>.

Öğretmenler çocuğun becerilerini değerlendirmeli ve kendine ilişkin bilgiler kazanmasını sağlamalıdır. Çocuğun becerilerinin üstüne çalışmalar yapıp kendisini başarısız hissetmesi engellenmelidir. Sözlü veya sözsüz dil kullanarak çocuğu küçültmek yerine, kendini değerli hissetmesi sağlanmalıdır. Çocuğun benlik saygısı düşük ya da yüksek olabilir. Çocuğun kendine ilişkin değerlendirmeleriyle zamanla benlik saygısı kavramı gelişecektir. Burada eğitimciye düşen görev çocuğun kendisini olumlu olarak algılamasını ve değerlendirmesini sağlamaktır. Eğitimci çocukla konuşurken onu kabul edici dil kullanılmalı uygun kararlarını desteklemeli, anlamalı, etkinliklerde seçim yapmasına yardımcı olmalı, sosyal problemlerin çözümüne destek olmalı, hatalarını öğrenmesine yardımcı olmalı ve olumlu yönlendirmede bulunmalıdır<sup>87</sup>.

Başarı: Benlik saygısı başarıyla beslenir. Birey elde ettiği başarılar doğrultusunda kendisine olan güvenini yenileyerek benlik saygısının gelişimine

destek olur. Bireyin yaşama dair algısı, yaşamındaki başarıları ve bu başarılarla verdiği önemin sonucunda benlik saygısı oluşmaktadır. Sever ve arkadaşları yaptıkları araştırmada, benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin ruhsal yönden daha az risk altında olduklarını ve kendine güven duygularının daha iyi geliştiğini bulmuştur<sup>110</sup>.

Brown ve Mann'a göre ise benlik saygısı yüksek bireyler daha yaratıcı, başarılı ve sağlıklı, kendine güvenen, atılgan, fikirlerini kolayca ifade eden, sosyal yönden uyumlu kişiler olarak görülmektedir<sup>87</sup>.

Dış görünüm: Bireysel ayrılıklar benlik kavramını etkileyen etmenlerin başında gelir. Çoğu kültürde beden yapısı ve genel görünüş oldukça ilgi çeker ve bireyin benlik kavramını ciddi biçimde etkileyebilir<sup>111</sup>. Bazı çocuklar daha yavaş geliştikleri için okula gittikleri zaman, fiziksel açıdan daha zayıf olabilirler. Ya da çocukların zihinsel veya bedensel yönden engeli olabilir. Bu çocuklar okuma ve konuşmada daha yetersiz kalabilmekte ve akranlarından oldukça farklı davranabilmektedir. Bu farklılık çocukları utandırmakta ve birçok olumsuzluk yaşanmasına neden olmaktadır. Bunların yanında çevredeki diğer bireyler çocukların bu farklılıklarını eleştirir ve çocuklara farklı şekillerde davranırlarsa çocukların benlik saygıları olumsuz yönde etkilenebilir<sup>112</sup>.

Kültürel Düzey: Çocuğun alt kültüre ait bir ailenin üyesi olması bazen benlik saygısı gelişiminde bazı olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Bu çocuklardan egemen kültürün bir parçası olmaları istendiğinde, zorluklar ortaya çıkmaktadır. Alt kültürden gelen çocuğun, kendisiyle, egemen kültürün üyesi olan akranları arasındaki farkı görmesi kaçınılmazdır. Ailenin çocuğa değişik uyarıcılar sunabilmesi sosyo- ekonomik düzeyle ilişkilidir. Üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocukları değişik oyuncaklar alınarak değişik uyarıcılarla karşılaştırılmaktadır. Bu durum çocukların kişilik gelişiminde etkili olabilmektedir. Bu fark, bir endişe ve güvensizlik kaynağına dönüşür<sup>112</sup>.

Çevre: Benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimlerine göre oluşan dinamik bir süreçtir. Yaşantıların algılanış biçimi, diğer insanlar tarafından olumlu olarak değerlendirilme ve kabul edilme gereksinimlerinden önemli ölçüde etkilenir. İnsan çevre ile etkileşimi

sırasında eylemlerde bulunmakta, böylece yaşanan, duyulan, hissedilenler benlik kavramını oluşturmaktadır. Çocuk çevresiyle etkileşimi sonucunda kendisi hakkında olumlu düşünceler geliştirir. Çocuğun kendisi hakkında geliştirdiği düşünceler çevresindeki kişilerin onu değerlendirme şekline göre belirlenmektedir<sup>113</sup>.

Sevgi: Çocukların sürekli ve koşulsuz sevgiye gereksinimi vardır. Benlik saygılarının etkin ve sürekli olabilmesi için, başkalarının gözünde kim oldukları değil, kendileri oldukları için kendilerine değer verildiğini hissetmeleri gerekir.

Güven: Benlik saygısının en büyük düşmanı korku ve endişedir. Temel gereksinimlerinin karşılanmayacağından endişe duyan veya duygusal ya da fiziksel dünyalarının her an yıkılabileceğinden korkan çocukların, kendileri, başkaları ve tüm dünya hakkında olumlu bir görüş geliştirmesi zordur. Çocuklar ancak kendilerini güvende hissettikleri zaman benlik saygıları gelişecektir.

Model: Benlik saygılarının gelişebilmesi için gereken davranış ve sosyal becerileri kazanmalarında en etkin yol, onlara örnek olmaktır.

İlişkiler: Çocuklar, benlik saygılarının gelişebilmesi için; evlerindeki çok yakın kişilerle olan ilişkilerin yanında çok geniş bir yelpazede olan bakkal, kasap, bisiklet tamircisi gibi farklı ilişkilerde farklı deneyimler yaşamaları gerekmektedir. Bunlar sayesinde benlik saygısı için gereken farkındalık ve kendilerini tanıma özelliklerini geliştireceklerdir.

Sağlık: Çocukların kendi güçleri ve yeteneklerinden azami şekilde yararlanabilmeleri için enerjiye gereksinimleri vardır. Örneğin; sağlıklı beslenemeyen çocukların öğrenimlerinde düşüş olduğu, bunun da potansiyellerini tam olarak kullanmalarını engellediği bilinmektedir. Ayrıca toplumda dış görünüşü iyi olan çocukların övgü aldığı ve dikkat çektiği bir gerçektir.

Kaynaklar: Yaşantımızda teknoloji hızla gelişip, giderek karmaşıklaşırken kendilerine kitap, oyuncak, müzik aleti, spor tesisleri, özel ders, seyahat gibi olanakları olan çocuklar, bu olanakları daha kısıtlı olan

çocuklara göre daha avantajlı bir konumdadırlar. Bununla birlikte benlik saygısı gelişiminde bu tür kaynakların zorunlu olmadığı ancak çocukların bu tür olanaklar çerçevesinde güçlü yönlerini geliştirdikleri, potansiyel gelişimlerinde ise olumlu yönde etkilendiği gözlenmektedir.

Destek: Çocuklara sunulan kaynakların en iyi şekilde kullanılabilmesi için çocukların yönlendirilmeye ve cesaretlendirilmeye gereksinimleri vardır. Çocuklar benlik saygılarının ve becerilerinin gelişmesi için desteklenirken aynı zamanda, başarılı ya da başarısız olduklarına dair, onlara dürüst ve yapıcı biçimde bilgi de verilmelidir.

Ödüller: Benlik saygısı gelişimi konusunda gösterdiği her türlü çabanın karşılığını ödül olarak alan çocukların moralleri, almayanlara göre çok daha yüksektir<sup>114</sup>.

### **2.2.6. Benlik Saygısının Sporla İlişkisi**

Benlik kavramı yaş, cinsiyet, başarı, sosyo-ekonomik durum, vücut imgesi, etnik grup, çevre ile etkileşim gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Spora katılımın da benlik kavramı üzerine etkisinden söz etmek mümkündür. İnsan yaşamının her boyutunda, gerekli olan benlik kavramı bireyin katılmış olduğu fiziksel etkinliklerinden, kısacası hareketten etkilenir<sup>17</sup>.

Fiziksel etkinlik yapmanın beden imgesi memnuniyeti ve benlik saygısına etkisini ortaya koymak adına yapılan araştırmalar çerçevesinde araştırmacılar; benlik saygısı, vücut imgesi memnuniyeti ve egzersiz arasında dolaylı yoldan bir ilişki olabileceğini söylemişlerdir. Fakat bunu desteklemeyen araştırmalar da vardır<sup>115</sup>.

Valley, egzersiz yapmanın benlik saygısına olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir. Ancak buna istisna olarak Tiggeman ve Williamson, araştırmalarında, egzersiz ile benlik saygısı arasında erkekler için pozitif bir ilişki olduğunu, kızlar için ise negatif anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir<sup>115</sup>.

Folkins ve Sime tarafından yapılan bir eleştiri, egzersiz ve psikolojik refah araştırması üzerine başarılı bir tartışmayı içermektedir. Bu araştırmanın eleştirisini yapan Folkins ve Sime genel spor aktivitelerine katılımın kişiliği pek etkilemiş görünmediğini, fakat zindelik düzeyini yükselten

yoğun egzersiz ve programların, ruhsal durum, benlik kavramı ve genel zihin sağlığına olumlu yönde etkileri olabileceğini kabul etmişlerdir. Benlik kavramı hariç, genel kişilik özelliklerinden hiçbiri, fiziksel kuvvetteki artıştan etkilenmemiş görünmektedir. Bazı bulgular, artan kuvvet ve beden imgesindeki değişikliklerin, özellikle de zindelik programlarından önce ve düşük benlik saygısına sahip katılımcıların benlik saygısını, olumlu yönde etkileyebileceğini söylerler<sup>115</sup>.

Doğan, Doğan, Çorapçioğlu ve Çelik, üniversite öğrencilerinin aktif sosyal etkinliklere katılma oranları ve benlik saygısı düzeylerini belirlediği araştırmasında, spor yapan ve yapmayan öğrencilerin beden imgeleri arasında fark olup olmadığı konusunda spor yapan öğrencilerde beden imgesi değerlendirmesinin daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Sosyal etkinliklere katılma derecesi ise yüksek sosyoekonomik düzeydekiler ve benlik saygısı yüksek olanlarda daha yüksek bulunmuştur<sup>116</sup>. Alferman ve arkadaşlarının, sporun benlik algısına etkisinin incelendiği ve iki grup üzerinde yürütülen bir çalışmada, birinci grupta yer alanlara altı ay süreyle haftada bir, belli bir antrenman programı uygulanmıştır. İkinci gruptakilerin ise böyle bir faaliyeti olmamıştır. Çalışmalara başlamadan önce her iki grubun da genel benlik algılamaları ölçülmüştür. Başlangıçta iki grup arasında fark tespit edilmemiştir. Altı ay sonra testler tekrarlandığında; altı ay boyunca düzenli spor programını takip eden kişilerin, özellikle kendi bedenlerine yönelik algılamalarında diğerlerine göre önemli derecede artış tespit edilmiştir<sup>117</sup>.

Kişilik ile sportif eylemler arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmada O. Neumann, genç performans sporcuları ile sporcu olmayanları karşılaştırdığında spor yapanların yapmayanlara göre daha canlı, daha çalışkan, ilişki kurmaya sürekli hazır sebatlı, zor koşullarda ortama uymalarının daha iyi olduğunu belirlemiştir<sup>118</sup>.

Tiryaki ve arkadaşları, yaptıkları bir çalışmada da spor yapanların yapmayanlara göre daha dışa dönük ve duygusal olarak dengeli olduklarını belirtmişlerdir<sup>118</sup>.

Yegül, liseli erkek sporcular ile sporcu olmayanlar arasında benlik saygısı ile benlik algısı puanları arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında;



sporcu olan bireyler ile sporcu olmayanlar arasında Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin benlik saygısı alt ölçeği puanlamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat sporcuların atletik yeterlilik ve global benlik saygısı puanlarında sporcular lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bunun nedeni için ise sporcu bireyin devamlı sporla iç içe olması, yaptığı spordan zevk alması ve kendini bir sporcu olarak yeterli algılaması atletik yeterlik puanlarını arttırdığı sebep gösterilmiştir. Sportif başarılarla gelen tatmin duygusu da olumlu düşünceler yaratarak sporcuların kendilerini yeterli algılamalarına sebep olabileceği belirtilmiştir<sup>119</sup>.

Aşçı, Gökmen, Tiryaki ve Öner, 174 erkek sporcu ve 174 sporcu olmayan liselinin benlik kavramlarını karşılaştırmış ve liseli erkek sporcularla sporcu olmayanlar arasında atletik yeterlilik, sosyal kabul ve fiziksel görünüm puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğunu göstermiştir<sup>17</sup>.

Schumaker, Smoll ve Wood, spora katılımın benlik kavramına etkisini lise öğrencileri üzerinde araştırmışlar ve sporcuların fiziksel ben, ahlak-etik ben, kişisel ben, davranış alt ölçeklerinde sporcu olmayanlara göre daha yüksek skorlar aldıklarını bulmuşlardır<sup>17</sup>.

Schefer ve Pcoffer, tekerlekli sandalye yarışmalarına katılan özürlü sporcuların benlik saygılarının arttığını, 1990' da Schmill ve arkadaşları, özürlü sporcuların sporcu olmayanlara göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Ebbeck de, çocuklarda benlik kavramının fiziksel aktivite ile arttırılabileceğini bulmuştur<sup>119</sup>.

Tiryaki ve Moralı, yaptıkları bir araştırmada 222 sporcu ve 471 sporcu olmayan liselinin benlik saygılarını ve sosyo-demografik özelliklerini karşılaştırmışlardır. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılan araştırmada bu değişkenler için sporcu olanlar ile sporcu olmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır<sup>120</sup>.

Kamal ve arkadaşlarının, sporcular ile sporcu olmayanların benlik saygılarındaki nitel bileşenlerle ilgili yaptıkları çalışmada, genel benlik saygısı skorları karşılaştırılmış ve sporcuların sporcu olmayanlara göre belirgin derecede yüksek benlik saygısına sahip oldukları gözlenmiştir<sup>120</sup>.

Özgeylani, lisele erkek sporcu ve sporcu olmayanların benlik kavramlarını karşılaştırdığı araştırmasında, sporcuların daha yüksek benlik kavramına sahip olduklarını ortaya koymuştur<sup>120</sup>.

Gün 12-14 yaş gurubu spor yapan ve yapmayan ergenlerde yapmış olduğu araştırmasında spor yapanlarla yapmayanların benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Ayrıca spor yapmanın ergenlerin stres belirtilerini azaltmada çok önemli ve yararlı olduğu görülmüştür<sup>115</sup>.

### **2.3. Ergenlik Dönemi ve Benlik Saygısı**

#### **2.3.1. Ergenlik Dönemi**

Orta öğretim dönemi, ülkemizde 15-18 yaşları arasını kapsayan ve ergenlik olarak isimlendirilen bir döneme denk gelir. Doğumundan itibaren insan farklı gelişim dönemlerinden geçmekte, içinde bulunduğu durum ve yaşa göre farklı özellikler göstermektedir. Bir evreden diğerine geçişte çok kesin yaş sınırları bulunmamakla birlikte bu evreleri bebeklik, çocukluk, gençlik, yetişkinlik, orta yaşlılık, yaşlılık ve ihtiyarlık şeklinde sıralayabiliriz.

Ergenlik döneminin bugüne kadar pek çok tanımı yapılmaya çalışılmıştır. “Fırtına ve stres zamanı” olarak tanımlayanlar yanında “Psikoseksüel gelişimin dört evresinin sonuncusu”, “insanda bireye özgü ayrıcalıkların kendisine verilmediğini hissettiği zaman başlayan ve yetişkinin tüm gücü ve toplumsal konumu toplum tarafından bireye verildiği zaman sona eren gelişim dönemi” şeklinde tanımlayanlar da olmuştur<sup>121</sup>.

Gürün, psikoloji sözlüğünde ergenliği, “Çocukluk ve yetişkinlik arasında yer alan ve özellikle cinsel olgunluğa erişilen yaş evresi” şeklinde tanımlamıştır. Tanımlama bedensel ve cinsel gelişime göre yapıldığında ergenlik döneminin başlangıcı ve bitimi konusunda net bir sınır çizilememektedir<sup>10</sup>.

Oysa bu dönemde fiziksel ve biyolojik gelişim yanında psikolojik, sosyal, bilişsel ve ekonomik değişimler de yaşanmaktadır<sup>122</sup>. Ancak ergenlik döneminin çocukluktan gençliğe geçmeyi sağlayan 12 ile 21 veya 13 ile 20 yaş arasında kalan bir süreyi içerdiği konusunda tüm psikologlar mutabıktır<sup>12,123</sup>

Ergenlikteki gelişme aşamaları sınıflanmak istenildiğinde; on ikiden on üç yaşına kadar süren devre ergenlik öncesi, buluğ çağından başlayıp kişinin fiziksel cinselliğini ifade etmek için bazı kalıpları belirlediği zamana kadar olan süre ilk ergenlik; ilk ergenlikten kişinin az çok yetişkin şeklini almaya başladığı zamana kadar olan devre ise ileri ergenlik olarak isimlendirilir<sup>124</sup>.

### **2.3.2. Ergenlik Döneminin Gelişimsel Özellikleri**

İnsanlar yaşamları boyunca değişim içindedir ancak ergenlik döneminde görülen değişiklikler oldukça belirgindir. On yaşında iken çocuk olduğunu düşündüğümüz biri on dört yaşına geldiğinde neredeyse bir yetişkin görüntüsünü almıştır. Bu değişiklikleri doğal karşılarken aynı zamanda biraz zorlayıcı da gelebilir. Ergenin içinde bulunduğu bu değişim sürecinde sahip olduğu gen yapısı, ailesi, arkadaşları, içinde bulunduğu çevre ile bu çevrenin sahip olduğu değerler ve toplumdaki diğer problemler gencin gelişimini etkiler<sup>125</sup>. Ergenlik döneminde görülen farklı yönlerdeki değişimlerin bilinmesi, onların içinde bulunduğu durumu kavramak, olaylar karşısında gösterecekleri tepkileri ya da sahip oldukları becerileri bilmek açısından da önemlidir. Bu değişimler kişiden kişiye farklılık gösterebilir ancak genel özellikler de taşımaktadır<sup>126</sup>. Ergenlik dönemindeki gelişim aşamalarını şu şekilde özetleyebiliriz:

#### **2.3.2.1. Fiziksel Gelişim**

Bu dönemde büyüme çok hızlıdır. Yaşamın ilk on yıllık dönemindeki kadar hızlı bir büyüme ve gelişme süreci gerçekleşebilir. Ergenliğin en belirgin ilk değişimi çok kısa sürede dikkati çekecek bir biçimde çok yönlü olarak büyümektir<sup>122</sup>. Fiziksel gelişme sırasında görülen değişimler; “boy, kilo, iskelet sistemi, kas ve yağ dokusu, solunum ve dolaşım sistemleri, merkezi sinir sistemi ve üreme organlarındaki gelişimi kapsar”<sup>127</sup>. Önce eller ve ayaklar büyür, sonra kollar ve bacaklar daha sonra da beden gelişir. Kızlarda yağ dokusu erkeklerde kas dokusu fazlalaşır<sup>128</sup>. Bireydeki bu değişimler, vücudun hızla büyüyerek gelişmesi sonucunu verir. Bedenin gelişmesiyle birlikte hormonların çalışmasında görülen değişiklikler cinsel dürtüleri artırır. Bunun yanında zekânın kavrama gücü gelişir. Bütün bu biyolojik gelişmeler ve

bireyin bu gelişmelere ayak uydurabilmesi, kişiye kendine özgü bazı nitelikler kazandırır. Ergenlik dönemi gelişmeleri, yaşamın daha önceki gelişmelerinden çok farklıdır<sup>129</sup>

#### 2.3.2.2. Zihinsel Gelişim

Zihinsel gelişim bireylerdeki düşünme, akıl yürütme, bellek ve kavrama, sorunlarla başa çıkabilme kapasitesi sistemlerinde meydana gelen değişimlerdir<sup>127</sup>. Ergenlik döneminde zihinsel gelişme, fiziksel gelişme kadar hızlı değildir ancak 15-16 yaşlarında doruğa ulaşır. Daha sonra yavaşlayarak yirmi yaşına kadar gelişimi devam eder<sup>10</sup>. Bu dönemde ergen, yetişkine benzer bir düşünce sürecine girmeye başlamıştır. Ancak bu durum, onun bir problemin çözümünde ya da karşılaşılan yeni bir duruma uyum sağlamada bir yetişkinle eş değer kararlar aldığı anlamına gelmez. Ergen, soyut olan hakkında düşünme, soyutlamaları kullanarak işlemler yapma gücünü geliştirir<sup>130</sup>. O içinde bulunduğu şimdiki zamanın ötesinde düşünebilir, içinde bulunduğu durum dışındaki başka olasılıkları düşünerek geleceği hesaplayabilir varsayımlar kurarak mantıksal sonuçlar çıkarır, karmaşık problemleri sistematik bir yol izleyerek çözebilir<sup>131</sup>.

#### 2.3.2.3. Ahlaki ve Sosyal Gelişim

Ahlaki gelişim, kişilik gelişimindeki en önemli öğelerden biridir. Ahlaki gelişim çocuğun iyi ve kötü konusunda bilinçlenmesiyle ortaya çıkar ve beraberinde toplumsal gelişme sürecinde de bir gelişme görülür. Ahlaki gelişimle birlikte kişi toplumun sahip olduğu değerler ve kurallar konusunda bilinçlenir ve bunlara uygun davranışlar çerçevesinde kendisini denetlemeye çalışır. Kişi, toplumsal kurallara uygun bir şekilde kendisini denetleyebiliyorsa içten-denetimli, çevresindeki kişilerin etkisiyle karar veriyorsa dıştan-denetimli bir ahlaki gelişim göstermektedir<sup>132</sup>. Ahlaki gelişim bireyin topluma uyum sağlaması için gerekli olan inanç tutum ve değerlerin yanında onun kişisel yetenek ve özelliklerindeki değişiklikleri de içerir<sup>133</sup>.

İnsan yaşamında ahlakın ve değerlerin sorgulanması bilişsel gelişmeyle birlikte ilk kez ergenlik döneminde karşımıza çıkar ancak bu bir tesadüf değildir. Bu dönem kişinin hayatın tüm oluşumlarına karşı en duyarlı olduğu, her şeyi eleştirip kendine özgü hale getirmeye çalıştığı, entelektüel ve

moral etkilerin yoğunlaştığı bir çağdır. Ayrıca soyut düşüncenin gelişmesiyle birey hem kendi içinde gerçekleşen sıkıntıları hem de dış dünyada karşı karşıya olduğu problemleri aşma sürecinde, kendisini sınırlayan tekil ve şimdiki zamana bağlı düşünme çerçevesinden kurtulup tümel üzerinde düşünmeye ve kuramlar oluşturmaya başladığı bir dönemdedir<sup>134</sup>.

Ergenin ahlaki gelişimine katkıda bulunan önemli unsurlardan birisi de bireyin kimlik ve benlik duygusundaki değişimlerdir. Bu dönemdeki bir kimsenin kendi benliğini bulması ve tanımlaması en önemli basamağı oluşturur<sup>128</sup>. Erikson, ergenlik döneminde kimlik duygusuna karşılık gençlerin aynı zamanda bir rol karışıklığı yaşadığı görüşünü savunur<sup>135</sup>. Bu dönemde çok çabuk kurulan ve aynı çabuklukta sona eren ilişkiler söz konusudur. Genç birey, kendisine toplumda bir yer bulmaya çalışır ve çevresinin ilgisini çekmek için çaba harcar. Bunları yaparken amacı kendisine toplumda bir yer edinmek, saygınlık kazanmak ve değer görmektir. Bu ihtiyacını sağlayabilirse toplumsal uyum da elde edilmiş olur. Ergenlik döneminin başında aile önemli bir yer tutarken ilerleyen zaman içinde arkadaşlar ve içinde bulunduğu grup daha fazla önem taşımaya başlar ve grup normlarına uymada çaba harcar<sup>136</sup>. Ancak henüz kimlik oluşumu tam anlamıyla gerçekleşmediğinden başka insanlarla yakın ilişkiler kurmakta zorlanır, yalnızlık hisseder ve gerçekçi olmayan ilişki beklentileri içine girer. Başkalarının zihinlerini okumaya çalışarak gerçekçi olmayan tahminlerde bulunur ve kendini yalnızlığa itebilir<sup>137</sup>. Sosyal beceri eksikliği olan, ilişkiyi başlatma ve sürdürme konusunda gereken bir takım sözel olan ya da olmayan davranış becerilerini öğrenememiş durumdaki ergenlerin genellikle utangaçlık sorunları vardır. Bunlar zamanla arkadaşları tarafından da kabul görmeyen kişiler haline gelerek daha da yalnız kalırlar<sup>138</sup>.

Ergenlik dönemindeki bu kimlik krizi, normal gelişimin bir parçasıdır. Bu kriz döneminde, önceden kabul edilen fikirleri, değerleri ve inançları sorgulayarak, farklı inanç sistemlerini ve hayat tarzlarını keşfetmeye, daha iyi olana ulaşmaya çalışır. Kriz dönemi bu sorgulamadan vazgeçip toplumun sahip olduğu inanç ve değerler sistemine bağlılıkla sona erer<sup>139</sup>. Tüm bunlar yanında ergen kendi davranışlarını içinde bulunduğu toplumun

standartlarına göre değerlendirmek zorundadır. Ancak dürtü, yetenek ve ilgilerini grup istekleri doğrultusunda kontrol edebildiği zaman başarılı bir birey olduğunu ve toplum tarafından kabul edildiğini hissedebilir. Grubun beklentisi doğrultusunda istek ve ihtiyaçlarını giderme çabası içine girerek bu doğrultuda çeşitli girişimlerde bulunur<sup>96</sup>. Bu dönemde iyi davranış başkalarını sevindiren davranıştır. Her zaman böyle olmasa da iyi davranışı ceza almaktan korktuğu için değil toplum yararına uygun bulduğu için benimser. Ayrıca genç; ahlak kurallarının göreceli olduğunu, yere, zamana ve koşullara göre değişebildiğini kabul eder<sup>10</sup>.

#### 2.3.2.4. Duygusal Gelişim

Ergenlik döneminde görülen değişimler birbirinden bağımsız değildir. Hatta bunlar birbiriyle tamamen iç içe geçmiş durumdadır ve tümüyle biyolojik kökenli olan bu değişiklikler bir takım önemli psikolojik sonuçlara da neden olur<sup>126</sup>. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi duygusal bakımdan da önemli değişme ve gelişmeler meydana gelir. Bu dönemde heyecan ve duyguların olgunlaşması beklenemez. Aşk, öfke, korku, keder, şefkat vb. gibi duygular ve gencin sahip olduğu tecrübelerin azlığı dolayısıyla bu alandaki olgunlaşma için uzun bir zaman dilimine ihtiyaç vardır<sup>12</sup>.

Ergenin duyguları çoğunlukla abartılı, davranışları tutarsız görünür. Bir ergen için kısa aralıklarla değişen hislere ve durumlara sahip olmak normaldir. Çok mutluyken birden bire üzülebilir ya da kendilerini çok zeki ve mükemmel hissederken birkaç dakika sonra tamamen değişip sessizleşebilirler, kendine olan güven, güvensizliğe dönüşebilir. İlgi duyduğu bir şeye karşı çok kısa bir sürede vurdumduymaz hale gelebilen bir ergen bazen aniden gözyaşı dökerken birkaç dakika sonra kahkahalarla gülmeye başlayabilir. Bazen küçük bir çocuk gibi davranırken beş dakika sonra karşımıza tamamen değişmiş büyük bir insan gibi çıkabilir<sup>125</sup>.

Ergenlik döneminde bir yandan fiziksel görünüş ve beden imajı büyük bir önem kazanırken, diğer yandan hormonlardaki değişimlerin neden olduğu sivilce kilo problemi gibi çeşitli sıkıntılar yaşanır. Bu dönemde ergen hem çevresi tarafından beğenilmek ve ilgi görmek ister, hem de kendisinin oldukça

“çirkin” ve “yetersiz” olduğunu düşünebilir. Cinsiyet hormonları sisteminin fizyolojik olarak gelişmesiyle dürtülerde yoğunlaşma görülür. Bu durum ergenin benliğiyle ilgili sorunlar yaşamasına ve kişilik oluşumunda gerilemeyle karşılaşmasına neden olur<sup>126</sup>.

Ergenlik dönemi, bedenin gelişmesiyle birlikte bireyin benliği ve bedeni hakkında yargılarda bulunduğu ve kaygılarının arttığı bir dönemdir. Ruhsal savunma mekanizmaları bu dönemde oldukça belirgin olan dürtüsel uyanışlar karşısında yetersiz kaldığından uyumsuzluklar belirir. Duygusal ve zihinsel olarak bir birey olduğunu fark eden ergen, artık kendini ispatlama mücadelesi verir ve böylece gençlik krizleri ortaya çıkar<sup>140</sup>. Hatta bazen gençler bundan önce, çocukluk döneminde karşılaştığı örseleyici yaşantıların da etkisiyle farklı ruhsal sorunlara sahip olabilirler, sosyal ilişkilerde içine kapanık, anti sosyal, korkak ve çekingen davranışlar gösterebilirler<sup>141</sup>.

Ergenlik dönemi problemleri, hızlı beden gelişimi ve gencin bundan duyduğu yabancılaşma, utanç ve huzursuzluk ile başlasa da tek problem bu değildir. Bağımsızlık mücadelesi dolayısıyla aileden uzaklaşma, karşı cinse duyulan ilgi karşısında kendini ifade edememe, utanma, çekinme ve toplumun koyduğu kural ve kısıtlamalar, kendisi için bir hayat felsefesi belirleme çabası gibi durumlar gencin baş etmesi gereken sıkıntılardandır<sup>142</sup>. Ayrıca ağır ders programları ve sınavlar, özellikle orta öğretimin son yılında gerçekleştirilen üniversiteye giriş sınavı öğrenciler için büyük bir duygusal baskı ve kaygı nedeni olmaktadır<sup>143,144</sup>. Bu nedenle ergenlerin gerilimlerini azaltmaya yönelik ders dışı etkinlikler ve rehberlik çalışmaları üzerinde de durulmalıdır<sup>145</sup>.

### **2.3.3. Ergenlik Döneminde Benlik Saygısının Gelişimi**

Benlik saygısı insanın bütün yaşamında önemli bir yer tutmakla birlikte özellikle ergenlik döneminde çok daha önemlidir. Ergenlik döneminde kazanılan kimlik duygusunun gelişimi çocuğun kendini önemli ve değerli hissetmesi yanı sıra kendine güven ve saygı duymasıyla gelişir<sup>146</sup>

Benlik gelişimi doğuştan başlar ve bütün yaşam boyunca insanın diğer kişilerle ilişkileri, etkileşimi, toplumsallaşması, başkaları tarafından değerlendirilişi, bu değerlendirilmelerin kişi tarafından algılanışı, benimsenmesi,

çevresindekilere bakışı, oluşturduğu tutum ve davranış özellikleri kişinin benlik saygısını etkiler<sup>147</sup>.

Benlik saygısının oluşumunda bireyin yetenekleri, başarıları, başarısızlıkları, statüleri, kendi değerinin takdir edilmesi ya da önemsenmemesi, saygınlık ve kabul görmesi gibi durumlar benlik saygısını etkiler. Bunlar gerçekleşirken bizim diğer insanlardan aldığımız geribildirimler önemli bir yer tutar<sup>148</sup>. Geribildirim diğer insanların bizim yaptıklarımızla ve söylediklerimizle ilgili olarak gösterdikleri tepkilerdir. Ancak biz bu tepkileri alırken benliğimize uygun olmadığını düşündüklerimizi kabul etmez, onları ayırırız. Ancak kendimizi nasıl gördüğümüzle tutarlıysa bu geribildirimleri alırız<sup>149</sup>. Bu geribildirimler olumlu ise benlik saygısını artırır, ruh sağlığının onarılmasında da yapıcı bir rol oynar. Negatif geribildirimler ise yapıcı bir şekilde kullanılırsa aynı görevi yerine getirebilir ve bireylere güvenli bir denge alanı sağlar<sup>148</sup>.

Benlik gelişimi toplum içinde gerçekleşir, çocuk büyüdükçe çevresindeki insanların kendisi hakkındaki değerlendirmelerini bir mesaj olarak algılar ve kendisiyle ilgili yargılara ulaşır<sup>150</sup>. Küçük bir bebek dünyaya geldiğinde kendi değeri hakkında herhangi bir yargıya sahip değilken zamanla çevresindeki diğer insanlardan gelen söz ya da davranışa dayalı olan geribildirimler onun kendi değeriyle ilgili bir yargıya varmasını sağlayarak benlik saygısını etkiler. Eğer bu geribildirimler yargılayıcı olmaktan uzak, açık ve net ifadeler şeklinde ortaya konuluyorsa çocuğun olumlu benlik saygısı geliştirmesine yardımcı olur ve böylelikle çocuk benlik saygısını içselleştirir<sup>144</sup>.

Ergenlik dönemi kişinin kendisiyle en ilgili olduğu dönemdir. Öyle ki sadece kendilerini değerlendirmekle kalmaz, aynı zamanda çevrelerinde hayali seyirciler oluşturarak ergen benmerkezciliğinin en önemli özelliğini de ortaya koyarlar. Bu dönemde başkalarının düşüncelerini dikkate alırken kendileriyle o kadar ilgilenirler ki kendi ilgileriyle diğerlerinin kendilerine bakışı ve düşünceleri arasında ayırım yapamazlar. Kendileri gibi başka insanların da onların dış görünüşleriyle ilgilendiklerini sanırlar<sup>151</sup>. O nedenle bu dönemde onlar için oluşan geribildirimler daha farklı bir etki oluşturur.



Benlik saygısını ergenlik döneminde kazanan bireyler; sorunların üstesinden gelebilecek, kendilerine güvenecek, kişilik bozuklukları yaşamayarak kendilerini bulacak, yaptıklarının ve yapacaklarının sorumluluğunda olarak sağlıklı toplum oluşturacaklardır<sup>152</sup>.

#### **2.3.4. Ergenlik Döneminde Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler**

Psikologlar insanın gelişimini etkileyen faktörleri kalıtım çevre ve bunların birbirini etkilediği durumlar açısından ele almışlardır<sup>128</sup>. Balkwell yaptığı bir çalışmada benlik saygısının oluşumunu etkileyen unsurlar olarak kişisel, yapısal ve kültürel faktörlerden söz etmiştir. Ona göre kişisel faktörler; kişinin kendisiyle ilgili inanç, tutum ve değerlerinden kaynaklanan bir yapıdır. Değişken olmakla birlikte bu yapı genel olarak olumlu bir benlik saygısı geliştirilmesini sağlar ancak ruhsal açıdan sağlıklı olmayan kişilerin kendileriyle ilgili değerlendirmeleri de olumsuz olur. Kültürel faktörler ise kişinin önemli kabul ettiği, onun benlik saygısını etkileyen kültürel tanımlamaların bir grubudur. Kültürel faktörlerin etkileri oldukça değişken olmasına rağmen genellikle kişinin benlik saygısına olumlu etkide bulunur ancak tersi durumlar da görülebilir. Yapısal faktörler olarak bahsettiği durum ise; kişinin gücü ve becerileri çerçevesinde başkalarıyla kurduğu ilişkiler ağının bir grubudur. Etkisi de kişinin sahip olduğu güç ve yeteneğin derecesine göre farklılık gösterir<sup>153</sup>.

Benlik oluşumu çevremizdeki olay ve kişilerin etkisiyle ortaya çıkar. Bu gelişimde aile, kardeş sayısı, aile ilgisi, doğum sırası, anne babadan birinin ölümü ya da boşanması, sevilen bir yakının ölümü, bulunduğu çevreden taşınma, hastalık, sosyo-ekonomik ve kültürel durum, okul başarısı, arkadaşlık ilişkileri, inanç ve değerler vb. gibi birçok faktör rol alabilir ve yaşadığımız her olay bu gelişime etkide bulunabilir. Ancak bunlar yanında özellikle diğer insanlarla kurduğumuz ilişkiler ve bu insanların bizimle ilgili olumlu ve olumsuz yargıları hepsinden daha önemli bir yer tutar<sup>154</sup>.

Yukarıda sayılan benlik saygısını etkileyen durumlar, ergenin gelişimini de göz önünde bulundurarak kalıtım, aile ve diğer çevresel faktörler açısından ele alındığında aşağıdaki gibi açıklanabilir;

#### 2.3.4.1. Kalıtım ve Bedensel Özellikler

Kişinin benliğine ait özellikleri doğrudan doğruya onun doğuştan getirdiği özellikler değildir. Ancak kalıtsal etkilerden bağımsız olduğu da düşünülemez. Kişinin doğuştan sahip olduğu birtakım özellikler onun benliğinin şekillenmesinde de rol oynar. Ancak bu doğrudan doğruya bir etkileyiş değildir, sadece kişinin taşıdığı özelliklere göre bazı sınırlar koyar. Örneğin hormonların çalışma düzenine göre çabuk yorulan, ağırkanlı ya da çöküntü halinde, insanlardan uzak duran biri olabileceği gibi daha canlı, daha enerjik ya da hemen öfkelenen biri de olabilir<sup>155</sup> ve yine birçok beyin fonksiyonu hormonlar arasındaki dengeyle gerçekleşir. Otistik çocuklarda hormonlarla yapılan bazı çalışmalarda onların bu hormonlara göre davranış ve tepkilerinin değiştiği gözlemlenmiş, göz temasında, sözel iletişimde, sosyal etkileşimde, amaçlı oyun oynamada artma ve stereotipik davranışlarda ise azalma gözlenmiştir<sup>156</sup>. Gelişimin en çok etkilenen yönleri arasında bulunan dil, uyum davranışları, iletişim ve sosyal beceriler üzerinde kalıtımın etkisi belirgin ve kalıcıdır<sup>126</sup>.

Ergenlik süreci daha önce de belirtildiği gibi bedensel değişimle başlamaktadır. Bu değişimi ise ruhsal değişim izler. Ruhsal değişimin bedensel gelişime uyum sağlaması için ergenin özel bir çaba harcaması gerekir. Bu çaba bazen uyum sağlama şeklinde gerçekleşirken bazen de gelişen bedene karşı koyma şeklinde de olabilir<sup>157</sup>. Ergenlik dönemi çocuğun beden imgesi kazandığı ve beden görünümünü çok fazla önemseydiği bir dönemdir. Ergenler bedenlerinin görünümü ve yapısıyla ilgili önemli kaygılar taşırlar. Cildin yapısı ve görünüşü, boyun uzunluğu ya da kısalığı, saç biçimi, vücudunun gelişimi, yüzde çıkan sivilceler, yaşlılarına göre erken ya da geç gelişme vb. özellikler ergenlerin kendi bedenleriyle ilgili algılarını, beden imgesi ile ilgili algılar ise benlik saygısını etkiler<sup>131</sup>. Ayrıca bedensel görünümü etkileyen bazı rahatsızlıklar ya da engeller beden imgesinin değişmesine neden olarak, kişinin kendisini normal birisi olarak kabul etmemesine, işe yaramadığı hissine kapılarak, normal bir insan olmadığını düşünmesine ve yetersizlik duygusu yaşamasına yol açabilir. Bu durum ise beraberinde benlik saygısında zedelenmeyi ve bir takım psikolojik rahatsızlıkları getirir<sup>158</sup>.

Yapılan çalışmalarda benlik saygısıyla beden şekli ve beden algısı arasında pozitif bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Ergenlerde beden imajından hoşnutsuzluk kendilik kavramının ve kendilik değerinin olumsuz şekillenmesine ve dūřuk benlik saygısına ve yaşam kalitesinin dūřmesine neden olmaktadır. Benlik saygısı dūřuk olan ergenler depresyon anksiyete ve ruhsal bozukluklara da daha yatkındır<sup>159</sup>.

#### 2.3.4.2. Aile

Benliğin ve benlik saygısının gelişimi konusunda çevresel ve toplumsal faktörlerin rolü kalıttımdan daha fazladır. ocuk her durumda çevresinden etkilenir ancak bu etkileşimin çocuğun yararına gerçekleştirilmesi büyük ölçüde ailesi ve çevresindeki diğer insanlarla kurulan ilişki türüne bağlıdır<sup>160</sup>. Bu evresel etkilerin en yoğun biçimde görüldüğü yer ise ailedir. Üreme, ocuğun bakımı, eğitimi, sosyalleşmesi vb. ailenin başlıca fonksiyonlarındandır<sup>161</sup>. Çocuğa verilen ödöl ve cezalar, anne babanın tutumu ve anne baba ve ocuk arasındaki diğer etkileşimler çocuğun şimdiki ve gelecekteki davranışlarını ve kişilik özelliklerini belirleyerek onun kendini algılayışını da etkiler. Bu nedenle aile ile ilişki çocuğu şekillendiren en önemli etken olarak görölür<sup>162,163</sup>. Ailenin ne yaptığı ve söylediği ocuk için önemlidir. Ailenin ocukla etkileşimi, çocuğun birebir davranışlarına yansıyacak kadar etkilidir ve hiçbir şey çocuğun benlik saygısını ailesinin kendisini desteklemesinden daha çok etkilemez<sup>164</sup>. Aile desteği ve kontrolü çocuğun benlik gelişiminde özellikle kendine duyduğu saygıda önemli bir rol oynar. Çocuğa gösterilen ilgi ve destek ona değerli olduğunu hissettirir bu da benlik saygısını olumlu yönde etkiler<sup>165</sup>. Özellikle ergenliğin ilk yıllarında anne ve babaya bağlılığın benlik saygısı üzerindeki etkisi çok daha önemlidir. Ailede oluşan şekillenme ileriki yıllar için temel teşkil eder. Birey çocukluğundan başlayarak fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini aile içinde gerçekleştirir; davranışların sonucunda neyle karşılaşacağını ve bunlarının ne kadarının kendisinden ne kadarının kendisi dışındaki kimse ve durumlardan kaynaklandığını öğrenir. Bu nedenle aile çocuğun olumlu bir biçimde gelişip şekillenmesinde önemli bir role sahiptir<sup>163,166</sup>.

Ailelerin çocuklarına karşı tutumlarını demokratik tutum ve otoriter tutum olarak da ayırabiliriz. Demokratik ailede ergen, bir birey olarak kabul edilerek eleştiride bulunmasına, alınan kararlara katılmasına imkan sağlanır. Bu durum, ergenin sağlıklı bir kişilik geliştirmesine yardımcı olur ve onun kendisini değerli hissetmesini sağladığı için benlik saygısını da artırır. Otoriter tutum da ise anne babalar kendilerini çocukların hâkimi gibi görüp kesin itaat<sup>162</sup>. Baskıcı bir tavırla yaklaşıp, çeşitli zorlamalarla ve aşırı sınırlamalarla karşılaşan ergen, nazik, dürüst ve dikkatli olmasına karşılık, çekingendir. Kendine güveni gelişmediği için kolayca başkalarının etkisinde kalabilir. Yanlış yapmaktan korkar ve aşırı hassas davranır. Bunun uzantısı olarak da girişimcilik ve atılganlık düzeyi düşük, varlığı ve yokluğu bulunduğu ortamda hissedilmeyen bir özellik edinerek kendi kimlik ve kişiliklerinin farkında olamazlar. Dolayısıyla tüm bunlara bağlı olarak düşük benlik saygısı taşırlar<sup>167,168</sup>.

Ergenlikten erişkinliğe geçiş esnasında ebeveynlerle ilişkilerin, benlik saygısı üzerinde uzun dönemli sonuçları da bulunmaktadır. Ailesiyle sıkı ilişkiler içinde olan ergenlerin bunu takip eden yıllarda da yüksek benlik saygısına sahip olduğu ve aile bağlarının uzun dönemli bir etki taşıdığı görülmüştür. Aynı zamanda aileyle çocuk arasındaki duygusal bağların kalitesi uzun vade de çocuğun benlik saygısı gelişiminde etkilidir. Bir kimsenin kendisini erişkinlikte iyi hissetmesinin kökleri geçmişte sahip olduğu ailenin oluşturduğu duygusal ortama bağlıdır ve ailenin bebeklikten itibaren çocuğuna sunduğu ortam kişinin tüm ömür boyu sağlığını, ilişkilerini ve verimliliğini etkileyecek şekilde oluşmaktadır<sup>169,170</sup>. Yapılan çalışmalar ergenlik döneminde aileleriyle duygusal yönden yakın ilişkiler içinde olan ergenlerin erişkinlikte daha güçlü bir ruh sağlığına sahip olacaklarını gösterir. Birçok çalışma, ailesi tarafından sevildiğini hissedenden çocuğun benlik saygısının, kendine verdiği değer, aynı sevgiyi ve yakınlığı görmeyen diğerlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koyar<sup>162</sup>.

#### 2.3.4.3. Sosyal Sınıf ve Ekonomik Düzey

Yapılan çalışmalar aile ilgisinin ve sosyo-ekonomik düzeyin çocuğun benlik gelişimini en çok etkileyen faktörlerin başında geldiğini

göstermektedir<sup>171</sup>. Sosyo-ekonomik durumun etkileri gelişmenin bir parçasıdır. Çocuğun ailenin içinde bulunduğu ekonomik durumdan etkilenme düzeyi bulunduğu yaşa göre farklılık gösterir. Çocuklar sosyal farklılıklardan haberdar oldukça, kendilerinin bir sosyal sınıfa ait olduğunu, bu sosyal sınıfın sahip olduğu özellikleri ve bunun benlik sunumuna etkisini fark ettikçe ya da benliklerini sunmada kendilerini sorumlu hissettikçe ailenin içinde bulunduğu sosyal şartlardan ve ekonomik durumlardan etkilenirler. Ve hatta çoğunlukla çocuklar ve ergenler, ailenin ekonomik durumunun ciddiyetinin farkında olmasalar da ebeveynlerinin, onlara nasıl davrandığını çok iyi fark edebilirler. Bu nedenle çocuk ve ergenler ailelerinin değişen davranışlarından dolayı ekonomik sıkıntıyı daha etkili bir şekilde yaşarlar<sup>172</sup>.

Sosyo-ekonomik düzey kişinin yaşam kalitesini ortaya koymaktadır. Eğitim düzeyi yüksek ailelerin ekonomik düzeyi de yükselmekte ve yer aldığı daha yukarıda bulunan bir sosyal statüye uygun bilgi kültür ve davranışlara sahip olmaktadır. Aile sahip olduğu zenginlikle birlikte kültür düzeylerini de birleştirerek çocuklarının yetiştirilmesiyle ilgili planlar yapabilmektedirler<sup>173</sup>. Çocuğun en çok desteğe ihtiyaç duyduğu ergenlik döneminde bu döneme ait görev ve sorunlarla baş etmeye çalışırken ailenin çocuğu yalnız bırakan yaklaşımı, ergenlerin kendilerini desteksiz hissetmelerine yol açabilir. Ancak sosyo-kültürel düzey bu algıyı etkilemektedir. Alt sosyo-kültürel düzeydeki gençler daha çok risk altındadır. Üst sosyo-kültürel düzeyde yer alan gençlerin algıladığı aile desteği diğerlerine göre daha yüksektir. Bu da üst düzeyi temsil eden ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarına, çocukların fiziksel ve ruhsal yönden sağlıklı yetişmelerine daha çok özen göstermelerinden, onlarla iletişime daha çok önem vermelerinden kaynaklanmaktadır<sup>174</sup>. Aile, içinde bulunduğu ekonomik zorluklar nedeniyle taşıdığı kaygıları farkında olmadan çocuğuna da yansıtır. Ekonomik zorluklar zamanında ailenin çocuğa verdiği destek, ona sunduğu sıcaklık ve yakınlık azalır. Dolayısıyla çocuğun kendi benliğine verdiği değer de bu durumdan olumsuz olarak etkilenir. Ailenin ekonomik problemleri çocuğa sunduğu desteğe ve onunla oluşturduğu yakın ilişkilere yansıtması durumunda ise bu olumsuz durumun benlik saygısına etkisi en az düzeydedir. Bununla birlikte yine de çocuğun var olan problemleri

hissetmemesi ve bunlardan etkilenmemesi mümkün olmaz. Özellikle aileden uzaklaşıp arkadaş grupları içinde yer almak isteyen ergen kendini onlarla kıyasladığında onlarla aynı imkanlara sahip olmadığını onlar gibi giyinemediğini ya da onlarla aynı faaliyetlere katılmadığını görecektir. Bu tür problemler ergenin arkadaşlarıyla yaptığı kıyaslama sonucu kendine verdiği değeri azaltacak ve düşük benlik saygısına neden olacaktır<sup>175</sup>.

#### 2.3.4.4. Çevre ve Akran İlişkileri

Ergenlik döneminde tutum ve davranışlarında, bunlara uygun amaç ve inanışların geliştirilmesinde, giyim, kuşam, saç şekli, aksesuar kullanma, moda uyma vb. gibi durumların ortaya çıkmasında arkadaş çevresi diğer faktörlerden daha etkilidir<sup>147</sup>. Ergen, özgürlük arayışı içinde, günün büyük birçoğunu arkadaşlarıyla geçirmeyi tercih eder hatta onlarla görüşemediği zamanlarda telefonda saatlerce arkadaşlarıyla konuşabilir, günün birkaç saatini arkadaşlarıyla arasındaki bağları güçlendirmek için harcar. Bu iletişim arkadaşlarının onun hayatındaki rolünü ispatlayabilmesi için zorunludur. Ve yaşamın hiçbir döneminde arkadaş edinme ihtiyacı ergenlikteki kadar büyük değildir. Ergenlikte arkadaşlığa bu kadar ihtiyaç duyulmasının en büyük nedeni; gencin, diğer ergenlerin de kendisiyle aynı problemleri yaşadığını görerek tek başına olmadığını anlama ihtiyacıdır. Ayrıca vücudunda gerçekleşen değişiklikleri, gelişen yeteneklerini, şüphe ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşarak içinde bulunduğu karmaşanın gerginliğinden kurtulmaya çalışır. Bazen ergen, ailenin otoritesi karşısında onlara soru sormaktan çekinebilir ya da aile çocuğunun ona sorduğu sorular karşısında veya onu anlama konusunda yetersiz kalabilir<sup>175</sup>. Böylece ergenler, aile çevresinde ihtiyaçlarına aradığı desteği tam olarak bulamadıklarında bu ihtiyaçlarının çözümünü arkadaş çevresinde, kendi akran grupları içinde bulmaya çalışırlar. Hem bu sebeple hem de ergenliğin bir geçiş ve değişim dönemi olması sebebiyle ergenlikte ilgi ve bağlılık aileden çok arkadaş çevresine yönelik durumdadır<sup>176</sup>. Ergenlik döneminde birey bir gruba ait olma ihtiyacı hisseder. Ergenlik döneminde grup dışındaki çevreye ilgi azalır. Ergen, gruba katıldığı zaman bu ona ayrı bir saygınlık kazandırır. Özellikle aile, çocuğa duygusal olarak yakınlaşmada başarısız olmuşsa çocuk bir gruba ait

olma ihtiyacını daha çok hisseder. Aslında bir gruba üye olmak, çocuğun gelişen bilişsel gücünün ve yeteneklerinin diğerlerinden ayrıldığına bir sonucudur. Ayrıca katıldığı grubun kendisini ne kadar önemli gördüğü ölçüsünde de kendini büyük ve önemli hisseder ve grubun ona bakışına göre de benlik kavramı şekillenir<sup>175</sup>.

Arkadaşlık ilişkileri ergenliğin ilk yıllarından itibaren gittikçe daha da artan bir önemle benlik saygısı üzerinde açık bir etkiye sahiptir<sup>176</sup>. Arkadaşlarıyla olan iletişimi, bireyin kendini algılamasında da önemli ve belirleyici bir nitelik taşır. Arkadaş grubu tarafından sevmek ve aranılan bir birey olmak olumlu benlik algısına neden olmakta ve benlik saygısının yükselmesini sağlamaktadır. Bunun tersine arkadaş grubu tarafından reddedilme, arkadaşlarla anlaşmazlık yaşama gibi durumlar, ergenlik döneminde olumsuz benlik algısı geliştirilmesine ve düşük benlik saygısına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalarda arkadaş ilişkileri iyi olan çocukların benlik algıları ve benlik saygıları düzeyi daha yüksek bulunmuştur<sup>177,178</sup>. Arkadaşları tarafından kabul görme gencin kendine olan güvenini artırır, kendini arkadaşları arasında rahatça ifade edebilir, ne istediğini ne düşündüğünü söylemekten çekinmez, daha az başkalarının etkisinde kalır<sup>131</sup>.

Ergenlik dönemindeki cinsel ve duygusal gelişimle birlikte çocuk aynı zamanda karşı cinse de ilgi duymaya başlar. Bu durum onun en sevilen, en iyiyi başaran, en ilgi gören kişi olma isteğini artırır. Karşı cinsle özel bir yakınlaşmaya girmeyi istese de kızlar vakitlerini daha çok kızlarla, erkekler ise erkeklerle geçirir. Ancak ergenliğin sonlarına doğru kız erkek grupları artık birbirine karışmış durumdadır<sup>175</sup>. Lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada karşı cinsten romantik bir arkadaşı olanların benlik saygısı puanlarının olmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüş, sosyal benlik saygısı düzeyi ve aile ile ilgili benlik saygısı düzeyinin karşı cinsten romantik bir arkadaşının olmasına göre değiştiği ifade edilmiştir. Bu durumda karşı cinsten bir arkadaşın varlığı sosyal benlik saygısını etkilemekte, benlik saygısı ve dolayısıyla kimlik gelişimi açısından önemli bir yer tutmaktadır<sup>179</sup>.

#### 2.3.4.5. Okul

Ergenin benlik gelişiminde okulun ayrı bir önemi vardır. Aile ortamı dışında bireyin uyum sağlaması gereken yeni ve yabancı bir ortamdır. Okul çağı çocuğu aile ortamı dışında ilk kez sosyal bir çevre ile ilişkiye girmektedir. Bu yaş grubundaki birey, gelişim çağındadır. Okul, alma ve etkilenme ortamıdır. Çocuğun aileden uzak kalabilmesi, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ya da okulda görev yapan diğer insanlarla uyum sağlayabilmesi, başarı gösterebilmesi ya da kendini ispatlayabilmesi sistemli olarak bu kurum içinde gerçekleşmektedir<sup>171,180</sup>.

Okulun çocuğa sunduğu çevrenin öğelerine baktığımızda; öncelikle çocuğun kişiliğini geliştirmeye yönelik, onun gelişimine uygun ve kontrollü programların yapıldığını, aynı zamanda bu programların yürütülmesinde aileyle işbirliğine gidildiğini görürüz. En etkili öğelerden birisi de öğretmendir. Öğrencilerle kuracağı ilişkiler, öğrenme teknik ve yöntemlerinin öğrenciler tarafından kullanılması vb. gibi konularda örnek teşkil ederek, çocuğun yeteneklerini keşfetmesine katkıda bulunur<sup>166</sup>. Ayrıca okul ergenin toplum kurallarını öğrenmesine ve bu kurallara uymasına yardımcı olur. Çocukluktan itibaren okulda eğitim gören birey, konuşma ve dinleme yeteneğini geliştirerek duygularını düşüncelerini kişilik değerlerini dile getirme yeteneği kazanmakta, bununla birlikte başka yetenekleri artmakta ve daha başarılı ve mutlu olma imkânına kavuşmaktadır. Düşünceye saygı, işbirliği, grup kararlarını benimseme, eleştirileri kabul etme gibi olumlu kişilik özellikleri geliştirmekte<sup>166</sup> ve aynı akran grubunda bulunanlar birbirleriyle eğlenceli ya da üzüntülü anlarını paylaşmaktadırlar. Bu resmi olmayan ortam, okulun yüksek gayeler ve hedefler içeren resmi ortamına uygun olup olmadığı düşünülmeden resmi olmayan gurupların oluşmasına da neden olur. Bu guruplarda okul karşıtı ya da suça yönelik olumsuz davranışlar da görülebilir. Bununla birlikte arkadaş guruplarına katılan öğrenciler için oldukça doyurucu ve yararlı bir bilgi yapısı sunar. Arkadaşlığın şekli okulun resmi kültürünü de etkiler. Ergenin benlik imgesi ve benlik değeri okulun resmi olmayan kültüründen çok güçlü bir biçimde etkilenir. Okulun etkisi çok doğrudan olmak zorunda da değildir ve doğrudan olmayan



etkiler daha da güçlüdür. Ancak okulun tüm öğrenciler üzerinde faydalı etkileri vardır. Okul benlik saygısını geliştirir, bireyin kendi yeteneğine olan güvenini artırır<sup>181</sup>.

Benlik saygısı yüksek olan öğrenci, ilişkilerinde daha atak ve girişimci davranırken benlik saygısı düşük olan öğrenci, derslerde söz almakta zorluk çeker, içine kapanır, kendisini yeterince ifade edemez ve bildiklerini ortaya koyamaz. Ders dışında da aynı ya da farklı cinsten akranlarıyla arkadaşlık kurmakta zorlanır ve boyun eğici davranışlar gösterir<sup>134</sup>. Ayrıca benlik saygısı, öğrencinin devam ettiği okula göre de değişkenlik gösterebilir. Ülkemizde yapılan bir çalışmada genel lise öğrencilerinin benlik saygıları kız meslek lisesi ve endüstri meslek lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur<sup>182</sup>.

#### 2.3.4.6. Kitle İletişim Araçları

Günümüzde kitle iletişim araçları insanlar özellikle de ergenler üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Radyo, televizyon, sinema, gazete, dergi, internet vb unsurlar sürekli olarak birey için yeni tecrübeler oluşturmakta, bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmaktadır<sup>183</sup>. Ergenler yakın çevresi dışındaki dünyayı ve o dünyanın özelliklerini bu araçlar aracılığıyla öğrenmektedir. Yetişkinler için olanlar yanında ergen için olan birçok program da vardır. Bunlar gençlerin değer yargılarını, hayata bakışlarını, kelime haznelerini geliştirmek gibi yararlı sonuçlar sunabilir. Ancak şiddet, cinsellik, pornografi içerikli programlar ve bunlara rahat ulaşım gibi yanlış kullanımlarda ise ergenlerin psiko-sosyal ve fiziksel sağlığı için olumsuz etkiler içerebilir<sup>184</sup>.

Ergenlik döneminde şiddet eğilimi, medya ile pozitif ilişkilidir. Gençler, izledikleri şiddete yönelik programlardan etkilenmektedirler ve şiddet normal karşılandığında ya da arkadaş grubu tarafından desteklendiğinde bu eğilim daha da artmaktadır. Bu durum onun kendini yeterli hissetmesini (özyeterliliğini) ve benlik saygısını olumsuz olarak etkilemektedir<sup>185</sup>. Yapılan çalışmalarda bir araştırma grubunda yer alan dört ergen, televizyonda izledikleri bir yapımın ardından merak nedeniyle uçucu madde kullanmaya başlarken; bir başka ergen ise aynı programın etkisiyle kullandığı uçucu maddeyi bırakma

yoluna gitmiştir. Bu durum; zararlı bir madde konusunda, bilinçlendirme amacıyla yapılan bir programın bile gerekli özen gösterilmezse ergenleri olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır<sup>186</sup>.

### **2.3.5. Benlik Saygısı İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

#### **2.3.5.1. Ülkemizde Yapılan Çalışmalar**

Kuzgun, üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında anababa tutumlarının bireylerin kendilerini gerçekleştirme düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırmasında benlik saygısı ve aile sevgisi arasında güçlü ve anlamlı ilişkiler saptamış, demokratik ana-baba tutumları ile yüksek benlik saygısı arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu gözlemlemiştir<sup>187</sup>.

Kılıççı, üniversite öğrencilerinin kendini kabul düzeylerini etkileyen etmenleri incelemiş, araştırma sonucunda; öğrencilerin kendini kabul düzeyleri ile öğrencilerin yerleşim yerleri ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumları arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin, ekonomik durumu orta ve düşük olanlardan ve yerleşim yeri büyük şehir olanların, küçük yerlerden ya da yurt dışından gelenlere göre, kendini kabul düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır<sup>188</sup>.

Can, ergen öğrencilerin benlik tasarımı ile bazı değişkelerin arasındaki ilişkiyi araştırmış, öğrencilerin cinsiyetleri ile benlik tasarımları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamıştır. Aynı zamanda araştırmada, ilk çocukların, ortancalara göre benlik tasarımlarının yüksek olduğunu; benlik tasarımlarının yüksek olmasının, mesleki beklenti düzeyini etkilediğini belirtmiş, öğrencilerin benlik tasarımlarının, aileleri ile birlikte kalanların, ailesinden ayrı yaşayanlara göre, anababa tutumlarının hoşgörülü olarak algılayanların, katı olarak algılayanlara göre, sosyo-ekonomik düzey olarak yüksek ve orta diye tanımlayanların, düşük olarak adlandıranlara göre benlik tasarımlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir<sup>189</sup>.

Tufan, üniversitede öğrenim gören bir grup öğrencinin benlik saygısı düzeylerini belirlemek amacıyla sistematik bir şekilde birinci sınıftan son sınıfa kadar Coopersmith'in Benlik Saygısı Envanterini uygulamış ve

araştırmasında öğrencilerin yaşam deneyimleri ile benlik saygıları arasında pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Dört yıl boyunca eğitim gören öğrencilerin yaşam deneyimleri arttıkça benlik saygılarının da arttığını saptamıştır. Aynı zamanda yüksek öğretim sürecinin, öğrencilerin benlik saygısını artırıcı bir ortam olabileceğini yorumlamış ancak öğrencilerde böyle bir gelişmenin sağlanabilmesi için onların olumlu yaşam deneyimlerinin artırılmasına ve sorunlarının çözümlenmesine yönelik hizmetlerin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir<sup>190</sup>.

Atik, Ünal ve Akyüz, farklı liselerde öğrenim gören giden öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkiye bakmışlar, araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak benlik saygılarının yükseğe yakın, durumluk kaygı düzeylerinin düşük olduğunu saptamışlardır. Erkek öğrencilerin tartışmalara daha fazla katıldıkları gözlemlenirken, kız öğrencilerin ise daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir<sup>191</sup>.

Maşrabacı, üniversitede öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerini bazı değişkenlere göre araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri ile benlik saygıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, öğrencilerin barındıkları yer (ailesiyle, yurt, arkadaşlarıyla evde, kardeşiyle evde ve akraba yanı) açısından da, benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, öğrencilerin gelir düzeyinin yüksekliğinin benlik saygısını yükselttiğini, okuduğu bölümün, benlik saygısı düzeyini anlamlı düzeyde etkilemediğini, fiziki görünümünden hoşnut olma ile benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptamıştır<sup>97</sup>.

Gür, ergenlerde depresyon ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi bazı demografik özelliklere göre incelemiş, araştırma sonucunda; öğrencilerin depresyon düzeyleri arttıkça, benlik saygılarında bir azalma olduğunu saptamıştır. Aynı zamanda, depresif belirtilerin artmasının, benlik saygısında bir azalma ile birlikte görülmesi cinsiyetler açısından manidar çıkmamış kız ve erkek öğrencilerin çok yakın puanlar aldıklarını gözlemlemiştir. Aynı araştırmada, öğrencilerin yaş değişkenlerinin benlik saygısı üzerinde anlamlı bir

etkisinin olmadığı, ancak anne eğitim düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerinin benlik saygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirtilmiştir<sup>192</sup>.

Özgan, lise öğrencilerinin benlik saygısı, akademik başarıları ve sınıf ortamını empatik olarak algılama düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiş, araştırmasında; farklı sınıflardaki öğrencilerin empatik sınıf ortamı tutum algılamaları arasında genel dağılım olarak anlamlı bir farkın olmadığını, benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin, düşük olanlara göre sınıf ortamını daha empatik algıladıklarını, annenin eğitim düzeyinin benlik saygısını ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini, babanın eğitim düzeyinin akademik başarıya etkisinin olmadığı ancak benlik saygısını olumlu yönde etkilediğini gözlemlemiştir<sup>100</sup>.

Kahrıman, adölesanlarda aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre araştırmış, elde ettiği bulgularda; kızların benlik saygısı puan ortalamalarının, erkeklere göre nispeten yüksek olmasına karşın aralarında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda liseye giden öğrencilerin, okul türlerine göre aileden algılanan sosyal destek puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı çıkarken, arkadaşlardan algılanan sosyal destek puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğunu bulmuştur<sup>193</sup>.

Kahrıman ve Polat, ergenlerde aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonunda; aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ölçeği puanları ile benlik saygısı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlemlemiştirler. Düz liselerde öğrenim gören öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu bulmuşlar, anneleri orta dereceli okul mezunu olan öğrencilerin benlik saygıları diğer gruplara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu, babanın eğitim düzeyinin ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını, kardeş sayısı olarak üç kardeş olan öğrencilerin diğerlerine göre benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamışlardır<sup>194</sup>.

Aksaray, ergenlerde benlik saygısı geliştirmede beceri eğitimi ve aktivite merkezli programların etkisini içeren araştırmada; aktivite grubu ile kontrol grubu arasında ön-test puan ortalamaları farklı değilken, son-test benlik saygısı puan ortalamaları beceri ve aktivite grubu lehine anlamlı düzeyde farklı olduğunu gözlemiştir. Bütün aktivitelerin, grup üyelerinin genel benlik saygısının yükselmesine olumlu katkılar sağladığı ve bu katkıların kalıcı olduğunu, etkinliğin hemen sonunda elde edilen ölçümlerden ve on altı hafta sonra tekrarlanan izleme ölçümlerinden elde ettiği sonuçlardan yorumlamıştır<sup>195</sup>.

Uyanık Balat ve Akman, lise ğrencilerinin, farklı sosyo-ekonomik değişkenlerine göre benlik saygısı düzeylerini araştırmışlardır. Araştırmada değişken olarak öğrencilerin cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve devam ettikleri sınıfları ele almışlar ve benlik saygısı düzeylerine bakmışlardır. Araştırma sonucunda; hem kız hem de erkek öğrencilerin benlik saygılarının yüksek olduğu, cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, sosyo-ekonomik düzey açısından alt, orta ve st şeklinde algılayan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların olmadığı ve farklı sınıflara devam eden öğrencilerin, sınıf farklılıklarının benlik saygısını etkilemediği ve genel olarak benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğunu saptamışlardır<sup>196</sup>.

Yenidünya, lise ğrencilerinin rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda; rekabetçi tutumla öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim gördüğü okul, sınıf düzeyi ve okuduğu bölümlerin anlamlı bir ilişkisinin olmadığını saptamıştır. Aynı zamanda benlik saygısı ile cinsiyet, yaş, okuduğu okul, sınıf ve bölüm arasında da anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Akademik başarı puanı ile rekabetçi tutum ve benlik saygısı puanları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu saptamış ve öğrencilerin akademik başarıları ne kadar yükselirse rekabetçi tutum ve benlik saygıları düzeyinin o kadar artabileceği şeklinde yorumlamıştır<sup>197</sup>.

Erol, Odacı ve zgan tarafından yapılan araştırma bulguları, kız ğrencilerinin erkek öğrencilere oranla daha düşük benlik saygısına sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır<sup>100,198,199</sup>.

Güven tarafından yapılan araştırmada, kız ve erkeklerin benlik kavramı örüntüleri incelendiğinde, kızların pek çok duyguları başarılı biçimde yaşama yeteneğine sahip savunma mekanizmalarını daha iyi organize ve engellere toleranslarını daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise kendilerini depresif ve psikolojik sorunlu algılamaları diğer çalışma bulgularından farklılaşan ilginç bir sonuçtur<sup>200</sup>.

Dinç tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, genel, psikolojik, sosyal, ailesel ve uyumsal benlik algı düzeyleri düşük olan kız ve erkek gruplarında benlik saygısının erkeklerin lehine yüksek çıktığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra, benlik düzeyleri farklı olan kız ve erkeklerin benlik saygısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır<sup>201</sup>.

#### 2.3.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Rosenberg, lisede öğrenim gören öğrencilerin kendilerini nasıl gördüklerini, nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla geniş popülasyonlu bir araştırma yapmıştır. Azınlık öğrencilerin, kendi grupları içinde benlik saygıları yüksekken, yaşadıkları sosyal çevre ve toplum içinde benlik saygılarının düşük olduğunu gözlemlemiştir. Aynı araştırmasında, sosyo-ekonomik düzeyin benlik saygısı ile ilişkisini vurgulamış, ailelerinin sosyo-ekonomik düzey olarak yüksek olan öğrencilerin benlik saygıları, sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamıştır. Çıkan bu farkın erkek öğrencilerde daha çok gözleendiği, bu öğrencilerin baba ile ilişkileri, diğerlerine göre daha sıcak ve yakın çıktığı ve benlik saygılarının diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksek çıktığını vurgulamıştır<sup>98</sup>.

Battle, lise öğrencilerinin benlik saygıları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, elde ettiği bulgular ışığında benlik saygısı ile depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Araştırmasında benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin, depresyon düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda araştırmacı, benlik saygısının sosyal yönünden daha çok, bireysel yönünün depresyonla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmiş ve bu durumun, depresyonun, bireysel değer duygularındaki

zayıflaması ve sıkıntılı bir ruh hali olduğunun göstergesi olduğu şeklinde yorumlamıştır<sup>202</sup>.

Workman ve Beer, lise öğrencilerinin depresif belirtileri ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlar, araştırma sonucunda; depresyon belirtileri ile benlik saygısı arasında ters yönlü bir ilişki saptamışlardır. Aynı zamanda erkek öğrencilerin kızlara oranla daha yüksek benlik saygısı puan ortalamalarına sahip olduklarını belirtmişlerdir<sup>203</sup>.

Cheng ve Page, lisede öğrenim gören öğrencilerin benlik saygısı ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlar, çalışma sonucunda; benlik saygısı puan ortalamaları yüksek olan öğrencilerin akademik performansları, orta ve düşük benlik saygısı puanlara sahip olan öğrencilerin akademik başarı puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamışlardır<sup>204</sup>.

Camilla, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının, benlik saygısı, yalnızlığı ve depresyon düzeyleri ile ilişkilerini araştırmış, ailenin ekonomik zorluğunun; hem kız hem de erkek öğrencilerde benlik saygısını, yalnızlık duygularını ve depresyon düzeylerini etkilediğini belirtmiştir. Aynı zamanda erkek öğrencilerde, suçluluk ve ekonomik durum arasında pozitif yönde ilişkinin olduğunu, olumlu ve destekleyici aile ilişkileri, ebeveynlerin evlilikten mutlu olmaları, ekonomik zorluğun olumsuz etkilerini azalttığını gözlemlemiştir<sup>100</sup>.

Farcis ve Jones, öğrencilerin sosyal sınıf ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, İngiltere'de farklı sosyo-ekonomik düzeylerde olan öğrenciler üzerinde üç farklı benlik saygısı ölçeği<sup>95,83,98</sup> uygulamışlardır. Benlik saygısı ve sosyal sınıf arasındaki ilişkiler, kullanılan ölçeğe göre farklılık gösterdiğini; yüksek benlik saygısı ile yüksek sosyal sınıf arasındaki en önemli ilişkinin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ile belirlendiğini saptamışlardır. Aynı araştırmada, Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri ile ölçüldüğünde, benlik saygısı ile sosyal sınıf arasında düşük ama önemli sayılabilecek bir ilişki bulduklarını, Lipsitt Benlik Kavramı Ölçeği ile

sosyal sınıf ve benlik saygısı arasında önemli bir ilişkinin bulunmadığını belirtmişlerdir<sup>100</sup>.

Gross ve John, lisede okuyan öğrencilerin benlik saygısı ile depresyon belirtileri arasındaki ilişkiye bakmışlar, benlik saygısı ve depresyon arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu, aynı zamanda ailelerin olumsuz davranışları ve acımasızca eleştirileri öğrencilerin depresyon durumunu artırdığını ve benlik saygılarının düşmesine neden olduğunu belirtmişlerdir<sup>100</sup>.

Cinsiyet ergenin benlik saygısı gelişiminde literatürde tanımlanan önemli değişkenlerden biridir. Kız ve erkek ergenlerin benlik saygısı düzeylerindeki farklılıklar konusunda araştırmacılar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Chapman ve Mullis bazı araştırmalarda, erkeklerin benlik saygısı ölçümlerinde kızlardan gözle görülür bir şekilde daha yüksek puanlar aldığını, bazı araştırmalarda da benlik saygısı ölçümlerinde önemli cinsiyet farklılıkları olmadığını ifade etmektedirler. Chapman ve Mullis tarafından yapılan bir araştırmada da, erkeklerin benlik saygısı puanların kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur<sup>205</sup>.

Orr ve Dinur, cinsiyet farklılıklarının benlik saygısı üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmada, kızların erkeklerden anlamlı düzeyde düşük benlik saygısına sahip oldukları, Kibbutzlarda yaşayan ergenlerde de kızların daha düşük benlik saygısı gösterdikleri, şehirli ergenlerde ise cinsiyet farklılıklarının gözlenmediği sonucuna ulaşmışlardır<sup>206</sup>. Mullis, Mullis ve Normandin yaptıkları araştırmada, cinsiyet farklılıklarının benlik saygısının gelişiminde önemli rolü olmadığını saptamışlardır<sup>207</sup>.



### **3. GEREÇ VE YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırma modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Bu araştırma, spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile benlik saygısı düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasını amaçladığı için tarama modelindedir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu, varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır<sup>208</sup>. Bu araştırmada, spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet, sınıf, lisanslı spor yapma durumu, bireysel ve takım sporu yapma durumu, vücut temaslı ve vücut temassız spor branşıyla uğraşma durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, boş zaman değerlendirme alışkanlıkları, fiziksel özellikleri hakkında görüşleri, ders dışı etkinliklere katılma, arkadaş grubu edinme ve okul rehberlik servisinden yararlanma gibi değişkenler ise bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim okullarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Gölbaşı, Yenimahalle, Mamak, Altındağ, Keçiören, Sincan ve Çankaya ilçelerinde bulunan ve random (yansız atama) yöntemiyle seçilen 13 ortaöğretim okulunda (Ankara Atatürk Anadolu Lisesi, Erdem Bayazıt Anadolu Lisesi, Etimesgut Lisesi, Etlik Lisesi, Gazi Çiftliği Lisesi, Gazi Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Kanuni Lisesi, Kurtuluş Anadolu Lisesi, Mehmet Rüştü Uzel Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Özcan Sabancı Kız Meslek Lisesi, Selahattin Akbilek Lisesi, Sincan Lisesi ve TVF Spor Lisesi) öğrenim gören, %56,4'ü erkek, %43,6'sı kız, toplam 532 ortaöğretim öğrencisi

oluşturmaktadır (Ek-1). Araştırmaya katılan öğrencilerin %43,2'si lisanslı olarak bir spor branşıyla uğraşırken %56,7'si lisanslı olarak bir spor branşıyla uğraşmamaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar “Kişisel Bilgi Formu”, Dökmen'e (1988) ait “Empatik Eğilim Ölçeği” ve Coopersmith (1974) tarafından geliştirilen “Benlik Saygısı Envanteri”dir<sup>34,95</sup>.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

12 maddeden oluşan kişisel bilgi formu, öğrenciyi sosyoekonomik ve sosyal yönden tanımak amacıyla kaynak taraması ve örnek çalışmaların incelenmesi sonucu oluşturulmuştur (Ek-1).

Kişisel bilgi formunda araştırma grubuna ilişkin cinsiyet, sınıf, lisanslı spor yapma durumu, bireysel ve takım sporu yapma durumu, vücut temaslı ve vücut temassız spor branşıyla uğraşma durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları, fiziksel özellikleri hakkında görüşleri, ders dışı etkinliklere katılma, arkadaş grubu edinme ve okul rehberlik servisinden yararlanma değişkenleri hakkında veri elde edilebilecek sorular yer almıştır.

#### **3.3.2. Empatik Eğilim Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları**

Araştırmada kullanılan ve Dökmen tarafından empatinin teorik özünden yola çıkarak geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği (Ek-2)'nin amacı; kişilerin günlük yaşamında empati kurma potansiyellerini (eğilimlerini) ölçmektir<sup>34</sup>.

Likert türü bir ölçek olarak hazırlanan ve 20 maddeden oluşan Empatik Eğilim Ölçeğinin maddelerinin yaklaşık yarısı, bireylerin evet deme eğilimlerini önlemek için negatif yazılmıştır. Bireylerden her bir maddenin yanındaki 1'den 5'e kadar olan sayılardan birisini işaretleyerek, o maddedeki görüşe ne ölçüde katıldıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bireylerin maddeleri okuduktan sonra işaretledikleri sayılar o maddeye ilişkin puanları

oluşturmaktadır. Negatif yazılmış maddeler tersten puanlanmakta, “Beni Tamamen Tanımlıyor” cevabına 1, “Beni Hiç Tanımlamıyor” cevabına ise 5 puan verilmektedir. Testten alınabilecek en düşük puan;  $1 \times 20 = 20$  iken en yüksek puan ise  $5 \times 20 = 100$ "dür. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğu, düşük olması ise empatik eğilimin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Empatik Eğilim Ölçeği, Dökmen (1988) tarafından güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur. Testi yarılama yöntemiyle öğrencilerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ise 81'dir. Bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından ölçeğin güvenilirliği test tekrar test yöntemi ile incelenmiş, ölçek 100 kişilik bir öğrenci grubuna 15 gün ara ile uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon 0.78 bulunmuştur. Geçerlik çalışması için Empatik Eğilim Ölçeği ve Edwards Kişilik Tercih Envanteri'nin “Duyguları Anlama” bölümü arasındaki ilişkiye bakılmış ve 0.68 düzeyinde bir korelasyon bulunmuştur.

### **3.3.3. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri (Coopersmith Self Esteem Inventory-CSEI) Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan son bilgi formu, Coopersmith (1974) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Turan ve Tufan (1987) tarafından yapılan Benlik Saygısı Envanteri'dir (Ek-3)<sup>209</sup>. Bu envanter, kişinin çeşitli alanlarda kendisi hakkındaki tutumunu değerlendirmede kullanılan bir ölçme aracıdır. Coopersmith, bu envanter için geçerli olan benlik saygısı kavramını kişinin kendisi hakkında ve sürekliliği olan değerlendirmesi anlamında kullanılmaktadır. Bu değerlendirme, kişinin kendisi için onayladığı ya da onaylamadığı bazı özellikleriyle ilgilidir. Onun nelerin üstesinden gelebileceği, neleri başaracağı, nelere önem verdiği ve bunların önem derecesi gibi özellikleriyle ilgili tutumunu ortaya koyar. Başka bir deyişle, benlik saygısı kişinin değerliliği hakkındaki yazgısıdır. Öznel olan bu değerlendirme çevreye söz ya da davranışlar yoluyla aktarılır. Bu envanterde kabul edilen benlik saygısının üç özelliği vardır:

1. Benlik saygısı kişinin kendisiyle ilgili genel değerlendirmesini yansıtan yargıdır.

2. Bu yargının görelî sürekliliği vardır ve zaman içinde hızla değişmez.

3. Bu yargı, kişinin yaşına, cinsiyetine ve sosyal rollerine bağlı çeşitli konumlarına göre farklılaşabilir.

Kişinin kendisi hakkındaki yargısı, başkalarının onu olumlu ya da olumsuz değerlendirmesinden çok daha önemlidir. Bu nedenle kişi kendi yargısını benimsemeyi yeğ tutar ve bu yargının değişmesine direnç gösterir. Bu durum onun ruhsal dengesini koruyabilmesi içinde gereklidir<sup>225</sup>.

Başlangıçta Coopersmith tarafından çocuklara uygulanmak üzere 50 madde halinde hazırlanan Benlik Saygısı Envanteri daha sonra çeşitli yaş gruplarına uygulanabilecek biçimde geliştirilmiştir<sup>106</sup>. Coopersmith Benlik Saygısı Envanterinin kısa ve uzun olmak üzere iki formu bulunmaktadır. Bu araştırmada kısa form kullanılmıştır. Bu günkü haliyle envanter “benim tanımlıyor” yada “beni tanımlamıyor” biçiminde işaretlenebilen 25 cümleden oluşmaktadır. Beklenen cümleler 1,4,5,8,9,14,19,20 nolu maddelere “Evet” 2,3,7,10,11,12,13,15,16,17,18, 21,22,23,24,25 nolu maddelere de “Hayır” cevaplandığında 1 puan beklenmeyen yanıtlar ise 0 puan almakta, sonuç 4 ile çarpılarak toplam puan elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-100 arasında değişmektedir. Dolayısıyla bir kişinin özsaygı puanı maksimum 100 olabilir. Coopersmith Benlik Saygısı Puanları 0-30 puan arası düşük düzey, 30-69 puan arası orta düzey ve 70-100 puan arası ise yüksek düzey benlik saygısı olarak değerlendirilmektedir. Puan yükseldikçe benlik saygısı düzeyi de yüksek olarak kabul edilmektedir. Boş bırakılan maddelere ya da her iki seçeneğin de işaretlenmesi halinde bu maddelere puan verilmez. Puanların yüksekliği özsaygının yüksekliği, puanların düşükliğü ise özsaygı düzeyinin düşükliğü anlamına gelir<sup>210</sup>. Cümleler kişinin aile ilişkileri, hayata bakış açısı, ailenin ve sosyal çevrenin kendini değerlendirme algısı ile ilgili ifadeleri içermektedir.

Taylor ve Reitz envanterin ilk şeklini kullanarak  $r_y = .90$  güvenilirlik katsayısını saptamışlardır<sup>210</sup>. Johnson ve arkadaşları tarafından aracın yapı geçerliğini saptamak amacıyla yapılan bir çalışmada yazarlar, Coopersmith Özsaygı Envanteri, Piers- Harris'in Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği ve

Crandall, Crandall ve Katkovvsky tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Sosyal İstenirlik Ölçeği'ni beşinci sınıfta okumakta olan 55 erkek ve 50 kız öğrenci üzerinde uygulamışlardır. Bu araştırmada her öğrencinin benlik kavramı aynı zamanda öğretmenlerinin bakış açılarıyla da değerlendirilmiştir. Bu amaçla Coopersmith ve Gilbert tarafından geliştirilen Coopersmith Davranışsal Akademik Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Coopersmith Özsaygı Envanteri'nin convergent geçerliliğini (Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği ve Coopersmith Davranışsal Akademik Değerlendirme Ölçeği), discriminant geçerliliğini (Çocuklar için Sosyal İstenirlik Ölçeği yönünden) ve ölçeğin farklı akademik başarı yönünden duyarlılığını ( $\alpha = .86$ ) göstermiştir. Bu bulgular Coopersmith Özsaygı Envanteri'nin güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu göstermektedir<sup>211</sup>. Crandall tarafından, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile Coopersmith Benlik saygısı ölçeği birlikte 300 üniversite öğrencisine aynı anda uygulandığında  $r_y = .59$ , ( $p < .05$ ) ve  $r_y = .60$ , ( $p < .05$ ) lık korelasyonlar bulunmuştur. Ayrıca, İlber ve Tippett de Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri arasındaki korelasyon katsayısının  $r_y = .59$ , ( $p < .05$ ) olarak bulmuşlardır. Bu katsayılar ölçeğin benzer ölçekler geçerliliği katsayısı olarak yeterli kabul edilebilir<sup>209</sup>.

Coopersmitth Benlik Saygısı Envanterinin geçerlik çalışması için, Tufan tarafından Nisan 1987 tarihinde Hacettepe Üniversitesi Sağlık İdaresi Yüksek Okulu 1.2.3.4. Sınıf öğrencilerinden 200 kişilik bir gruba Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile Rosenberg Benlik Saygısı ölçeği birlikte uygulanarak iki ölçme aracı arasındaki korelasyona bakılmıştır. Bu grubun 32'si kız, 68'i erkek öğrencilerden oluşmakta olup grubun yaş ortalamaları 20,28 olarak hesaplanmıştır. Rosenberg'in 10 madde üzerinden yapılan puanlamasına göre  $r_y = .62$ , ( $p < .05$ ) ve anlamlı bulunmuştur<sup>209</sup>.

Coopersmith Benlik Saygısı Envanterinin ilk kez güvenilirlik çalışmasını da yapan Turan tarafından Ankara Onkoloji Hastanesinde yatan 30 kanserli hastaya 15 gün arayla uygulanmıştır. Test- yeniden test sonunda elde edilen güvenilirlik kat sayısı  $r_x = .65$ , ( $p < .05$ ) ve anlamlı bulunmuştur<sup>209</sup>. Gürçay (1989) aracı ilkokul 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerine (23 erkek ve 28 kız) iki hafta

arayla uygulamış ve  $r_x = .70$ , ( $p < .05$ ) güvenilirlik katsayısı bulmuştur. Aynı yazar daha sonra 9-11 yaş arası 583 ilkokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada aracın KR-21 güvenilirlik katsayısını  $r_x = .83$ , ( $p < .05$ ) olarak belirlemiştir. Bu katsayıda ölçeğin oldukça homojen ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Coopersmith aracın test-tekrar-test güvenilirlik katsayısını 0.88 (5 hafta arayla) ve 0.70 (3 yıl arayla) bulmuştur. Yine Coopersmith aracın Kuder Richardson güvenilirlik katsayısını kızlar için 0.91 ve erkekler için 0.80 olarak bulmuştur<sup>95</sup>.

Sonuç olarak Turan ve Tufan Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri'nin Türkçeye uyarlanmış şekli ile geçerli bir benlik saygısı envanteri olduğunu ve bu konu ile ilgili ölçümlerde kullanılabileceğini ortaya koymuşlardır<sup>209</sup>.

### **3.4. Veri Toplama Araçlarının Saha Uygulama Süreci**

Empatik Eğilim Ölçeği ve Benlik Saygısı Envanterleri 2010- 2011 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ankara ili Merkez İlçelerinde yer alan on üç okulda öğrenim gören ve çalışmaların yapıldığı gün beden eğitimi derslerine katılan öğrenciler tarafından beden eğitimi öğretmenleri eşliğinde 588 öğrenci tarafından doldurulmuştur.

### **3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi**

Araştırmacı tarafından toplanan ölçekler, kontrol edilerek eksik veya yanlış doldurulanlar araştırma dışında tutulmuştur. Daha sonra geçerli ve kabul edilebilir nitelikte olan 532 adeti, SPSS 17.0 paket programında değerlendirilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde istatistikî yöntem olarak; ölçeklerin alt boyutlarına ait frekans, yüzde dağılımları ve ortalama değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Korelasyon Katsayısı, empatik eğilim ve benlik saygısı ortalamaları arasında sosyo-demografik özellikler bakımından fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve

ortalamalar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için de Tukey HSD testi kullanılmıştır. Ancak anne-baba eğitim düzeyi ve rehberlik servisinden faydalanma değişkenleri normal dağılım göstermediği için bağımsız değişkenlerin düzeylerini birleştirme yoluna gidilerek bu şekilde dağılımın normalliği ve varyansın homojenliği sağlanmış, diğer değişkenlerde ise dağılımın normal olduğu görülmüştür.

## 4. BULGULAR

### 4.1. Araştırma Grubunun Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bulgulara ait analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere İlişkin Dağılımları**

Değişkenler	Alt Kategoriler	f	%	Toplam (N)
Cinsiyet	Kız	232	43.6	532
	Erkek	300	56.4	
Sınıf	9. Sınıf	193	36.3	532
	10. Sınıf	196	36.8	
	11. Sınıf	99	18.6	
	12. Sınıf	44	8.3	
Lisanslı Sporculuk	Evet	230	43.2	532
	Hayır	302	56.8	
Spor Yapan Öğrencilerin Bireysel ya da Takım Sporu Yapma	Bireysel Spor	78	33.3	230
	Takım Sporu	152	66.6	
Spor Yapan Öğrencilerin Vücut Temaslı ya da Vücut Temassız Spor Yapma	Vücut Temaslı Spor	130	57.0	230
	Vücut Temassız Spor	100	43.0	
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	93	17.5	532
	Ortaokul	112	21.1	
	Lise	227	42.7	
	Üniversite	100	18.8	
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	45	8.5	532
	Ortaokul	67	12.6	
	Lise	202	38	
	Üniversite	218	41	
Aile Gelir Düzeyi	Yüksek	64	12	532
	Orta	444	83.5	
	Düşük	24	4.5	
Boş Zamanları Değerlendirme Alışkanlıkları	Spor yaparım	157	29.5	532
	Müzik dinler veya enstrüman çalarım	132	24.8	
	Kitap okurum	68	12.8	
	Bilgisayarla vakit geçiririm	129	24.2	
	Sinema, televizyon, Tiyatro vs. izlerim.	46	8.7	
Fiziksel Özellikleri Hakkındaki Düşünceleri	Kendimi güzel veya yakışıklı buluyorum	274	51.5	532
	Kendimi güzel veya yakışıklı bulmuyorum	26	4.9	
	Kendimi ne güzel veya nede yakışıklı buluyorum	80	15.0	
	Hiç düşünmedim	152	28.6	
Ders Dışı Etkinliklere Katılma	Evet	381	71.6	532
	Hayır	151	28.4	
Arkadaş Grubu	Evet	508	95.5	532
	Hayır	24	4.5	
Rehberlik Servisinden Faydalanma	Evet	70	32	532
	Hayır	62	8	



Bu araştırmaya %56.4'ü erkek, %43.6'sı kız toplam 532 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin %36.3'ü 9., %36.8'i 10., %18.6'sı 11., ve %8.3'ü 12. sınıfta okumaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %43,2'si lisanslı olarak bir spor branşıyla uğraşırken, %56,8'i lisanslı olarak bir spor branşıyla uğraşmamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %33.3'ü bireysel olarak bir spor branşıyla uğraşırken, %66.6'sı takım sporuyla uğraşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %57.02'si vücut temaslı bir spor branşıyla uğraşırken, %42.98'i vücut temassız bir spor branşıyla uğraşmaktadır. Öğrenci annelerinin %18,8'i üniversite, %42,7'si lise, %21.1'i ortaokul ve %17.5'i ilkokul mezunudur. Öğrenci babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında %41'i üniversite, %38'i lise %12.6'sı ortaokul ve %8.5'inin ilkokul mezunu oldukları görülmektedir. Öğrencilerin aile gelir düzeyleri değerlendirildiğinde %12'sinin yüksek, %83.5'inin orta ve %24'ünün düşük gelir grubunda oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarına ilişkin verilere bakıldığında %29.5'i spor yaptığını, %24.8'i müzik dinlediğini veya enstrüman çaldığını, %12.8'i kitap okuduğunu, %24.2'si bilgisayarla vakit geçirdiğini ve %8.7'si sinema, televizyon, tiyatro v.s. izlediğini belirtmiştir. Öğrencilerden %51.5'i kendilerini güzel ve yakışıklı bulurken, %4.9'u kendini güzel ve yakışıklı olarak değerlendirmemektedirler. Öğrencilerin %71.6'sı ders dışı etkinliklere katıldığını belirtirken, %28.4'ü hiçbir ders dışı etkinliğe katılmamaktadırlar. Aynı gruptaki öğrencilerin %95.5'inin bir arkadaş grubu varken %4.5'i hiçbir arkadaş grubuna dâhil değildir. Öğrencilerin %32'si rehberlik servisinden faydalanmakta iken %68'i rehberlik servisinden yardım almadıklarını ifade etmişlerdir.

## 4.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve benlik saygısı düzeylerine ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 2-3'de yer verilmiştir.

**Tablo 2: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Dağılım**

Önem Sırası	Anket Maddeleri	Cevap Seçenekleri											$\bar{X}$
		Beni Hiç Tanımlamıyorum		Beni Çok Az Tanımlıyorum		Beni Kısmen Tanımlıyorum		Beni Oldukça Tanımlıyorum		Beni Tamamen Tanımlıyorum			
		f	%	f	%	f	%	f	%	F	%		
1	20.Genellikle keyfim yerindedir.	21	3.9	33	6.2	88	16.5	157	29.5	233	43.8	4.03	
2	1.Çok sayıda dostum var	31	5.8	38	7.1	106	19.9	134	25.2	223	41.9	3.90	
3	18.Genellikle hayatımdan memnunum.	29	5.5	52	9.8	98	18.4	176	33.1	177	33.3	3.80	
4	9.Çevremde çok sevilen bir insanım.	27	5.1	41	7.7	132	24.8	170	32	162	30.5	3.75	
5	17.Bir yakınımın derdimi anlatmak beni rahatlatır.	36	6.8	60	11.3	99	18.6	148	27.8	189	35.5	3.74	
6	16.Girişken bir insanım.	40	7.5	63	11.8	116	21.8	148	27.8	165	31	3.68	
7	19.Yakınlarım bana sık sık derdlerini anlatır.	28	5.3	56	10.5	128	24.1	171	32.1	149	28	3.67	
8	4.Bana derdlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış olarak ayrılırlar.	36	6.8	53	10	142	26.7	141	26.5	160	30.1	3.63	
9	5.Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim gibi ilgilendirir.	31	5.8	58	10.9	166	31.2	141	26.5	136	25.6	3.55	
10	14.Genellikle insanlara güvenirim.	37	7	61	11.5	154	28.9	175	32.9	105	19.7	3.46	
11	10.Televizyondaki filmler mutlu sonla bitince rahatlarım.	63	11.8	74	13.9	131	24.6	123	23.1	141	26.5	3.40	
12	8.Birisıyla tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevaplar üzerinde yoğunlaşır.	61	11.5	72	13.5	166	31.2	110	20.7	123	23.1	3.30	
13	13.Sinirli bir insanım.	90	16.9	76	14.3	143	26.9	129	24.2	94	17.7	3.11	
14	15.İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar.	82	15.4	97	18.2	138	25.9	122	22.9	93	17.5	3.09	
15	12.İnsanların çoğu bencildir.	84	15.8	90	16.9	158	29.7	100	18.8	100	18.8	3.07	
16	7.İnsanların film seyredirken ağlamaları tuhafıma gider.	131	24.6	82	15.4	117	22	96	18	106	19.9	2.93	
17	2.Film seyredirken bazen gözlerim yaşar	116	21.8	89	16.7	135	25.4	115	21.6	77	14.5	2.90	
18	6.Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim.	121	22.7	89	16.7	150	28.2	107	20.1	65	12.2	2.82	
19	11.Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektığım olur.	129	24.2	88	16.5	139	26.1	118	22.2	58	10.9	2.78	
20	3.Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.	141	26.5	98	18.4	126	23.7	102	19.2	65	12.2	2.72	
		<b>TOPLAM <math>\bar{X}</math></b>											3,36

Beni hiç tanımlamıyorum (1.00-1.80), Beni çok az tanımlıyorum (1.80-2.60) Beni kısmen tanımlıyorum (2.60-3.40)  
Beni oldukça tanımlıyorum (3.40-4.20), Beni tam olarak tanımlıyorum (4.20-5.00)

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşlerine yer verilen Tablo 2’de, “Çok sayıda dostum var” ifadesine öğrencilerin verdikleri cevaplar “beni tamamen tanımlıyor” ve “beni oldukça tanımlıyor” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde %67.4 oranındadır. Bu davranışın kendilerini tanımlama düzeyini “kısmen”, “çok az” ve “hiç” olarak belirten öğrencilerin oranları birlikte ele alındığında %32.6’dır. Öğrenciler tanımlama düzeyi ortalamasına göre davranışın kendilerini “oldukça” tanımladığını belirtmektedir ( $\bar{X}=3.90$ ). “Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır” ifadesinin “çok az”, “kısmen” tanımladığı ve “hiç” tanımlamadığı öğrencilerin oranı %63.9’dur. Bu oranla uyumlu bir şekilde davranışın öğrencileri tanımlama düzeyi “beni kısmen tanımlıyor” ( $\bar{X}=2.90$ ) seçeneğine denk düşmektedir. “Sıklıkla kendimi yalnız hissederim” ifadesini öğrencilerin %68.6 gibi büyük bir oranı “beni hiç tanımlamıyor”, “çok az tanımlıyor” ve “kısmen tanımlıyor” şeklinde değerlendirirken, %31.4’lük bir oranı da “beni oldukça tanımlıyor” ve “beni tamamen tanımlıyor” yönünde değerlendirmektedir. Bu davranışa ilişkin öğrenci görüşleri ortalaması “beni kısmen tanımlıyor” düzeyinde yoğunlaşmaktadır ( $\bar{X}=2.72$ ). “Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış olarak ayrılırlar” davranışını içeren ifadeyi öğrenciler %56.6 oranında “beni tamamen tanımlıyor” ve “beni oldukça tanımlıyor” şeklinde değerlendirirken, %43.4’lük oranda da beni “hiç” tanımlamıyor, “kısmen” ve “çok az” tanımlıyor yönünde değerlendirmektedir. “Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış olarak ayrılırlar” ifadesi genel ortalamaya göre öğrencileri “oldukça” tanımlamaktadır ( $\bar{X}=3.63$ ). “Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim gibi ilgilendirir” ifadesine “beni oldukça tanımlıyor” ve “beni tamamen tanımlıyor” diyen öğrencilerin oranı %52.1’dir. Bu davranışa, “beni kısmen” ve “çok az” tanımlıyor diyen öğrencilerin oranı %42.1’iken “beni hiç” tanımlamıyor diyenler grubun %5.8’idir. Bu davranışa ilişkin öğrenci görüşleri ortalaması “beni oldukça tanımlıyor” düzeyinde yoğunlaşmaktadır ( $\bar{X}=3.55$ ). “Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim” ifadesinin öğrencileri ne kadar tanımladığı incelendiğinde, beni “hiç” tanımlamıyor, “kısmen” ve “çok az” tanımlıyor diyenler %67.6 oranındayken, “beni oldukça tanımlıyor” ve “beni

tamamen tanımlıyor” diyenler %32.4 gibi bir değer almaktadır. “Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim” ifadesi genel ortalama itibariyle öğrencileri “kısmen” tanımladığı yönündedir ( $\bar{X}=2.82$ ). “İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider” ifadesinin kendilerini “oldukça” ve “tamamen” tanımladığını belirten öğrencilerin oranı %37.9’ken, beni “hiç” tanımlamıyor, “kısmen” ve “çok az” tanımlıyor diyen öğrencilerin oranı %62.1’e yükselmektedir. “İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider” ifadesi genel ortalama itibariyle öğrencileri “kısmen” tanımladığı yönündedir ( $\bar{X}=2.93$ ). “Biriyle tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevaplar üzerinde yoğunlaşır” ifadesine öğrenci görüşlerinin %56.2’si “beni hiç tanımlamıyor”, “kısmen” ve “çok az” tanımlıyor yönündeyken, bu oran “beni oldukça tanımlıyor” ve “beni tamamen tanımlıyor” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde %43.8’dir. Bu davranış öğrenciler tarafından “beni kısmen tanımlıyor” şeklinde değerlendirilmiştir ( $\bar{X}=3.30$ ). “Çevremde çok sevilen bir insanım” ifadesinin öğrencileri ne kadar tanımladığı incelendiğinde, “beni tamamen tanımlıyor” ve “beni oldukça tanımlıyor” diyenler %62.5 oranındayken, “hiç”, “çok az” ve “kısmen” seçenekleri de %37.5 gibi bir değer almaktadır. “Çevremde çok sevilen bir insanım” ifadesi genel ortalama itibariyle öğrencileri “oldukça” tanımladığı yönündedir ( $\bar{X}=3.75$ ). Bir diğer madde “televizyondaki filmler mutlu sonla bitince rahatlarım” ifadesini içermektedir ve bu ifade öğrencileri “kısmen” tanımlamaktadır ( $\bar{X}=3.40$ ). İfade yüzdeler açısından değerlendirildiğinde “hiç”, “çok az” ve “kısmen” seçenekleri birlikte ele alındığında %50,3 oranına ulaşırken, “beni oldukça” ve “tamamen tanımlıyor” diyenler grubun %49,7’ini oluşturmaktadır. “Düşüncelerimi başkalarına iletmede güçlük çektiğim olur” ifadesine “beni tamamen tanımlıyor” diyen öğrencilerin oranı %10,9’da kalırken, öğrencilerin %66,8’i de bu davranışı “hiç”, “çok az” ve “kısmen” seçenekleriyle değerlendirmektedir. Genel ortalama ise 2,78 ile “beni kısmen tanımlıyor” seçeneğine aittir. “İnsanların çoğu bencildir” ifadesinin “hiç”, “çok az” ve “kısmen” tanımladığı öğrencilerin oranı 62,4’dür. Bu oranla uyumlu bir şekilde davranışın öğrencileri tanımlama düzeyi de “beni kısmen tanımlıyor” ( $\bar{X}=3.07$ ) seçeneğine denk düşmektedir. “Sinirli bir insanım” ifadesine yönelik

öğrenci görüşleri incelendiğinde “beni hiç tanımlamıyor”, “çok az tanımlıyor” ve “kısmen tanımlıyor” diyenlerin oranı %58.1’e ulaşırken, “beni oldukça” ve “tamamen tanımlıyor” diyenlerin oranı %41.9’dur. Maddenin aldığı ortalama değer ise 3.11 ile “beni kısmen tanımlıyor” seçeneğine aittir. “Genellikle insanlara güvenirim” ifadesinin öğrencileri ne kadar tanımladığı incelendiğinde, “beni oldukça” ve “tamamen tanımlıyor” diyenler %52,6 oranındayken, “beni hiç tanımlamıyor”, “çok az tanımlıyor” ve “kısmen tanımlıyor” diyenler %47,4 gibi bir değer almaktadır. “Genellikle insanlara güvenirim” ifadesi genel ortalama itibariyle öğrencileri “oldukça” tanımladığı yönündedir ( $\bar{X}=3.46$ ). “İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar” ifadesi öğrenciler tarafından %15.4 “beni hiç tanımlamıyor”, %18.2 “beni çok az tanımlıyor”, %25.9 “beni kısmen tanımlıyor”, %22.9’u “beni oldukça tanımlıyor” ve %17.5 “beni tamamen tanımlıyor” yönünde değerlendirilmiştir. Maddenin ortalama değeri 3.09’dur (beni kısmen tanımlıyor). “Girişken bir insanım” ifadesine “beni hiç tanımlamıyor”, “çok az tanımlıyor” ve “kısmen tanımlıyor” diyenler grubun %41.1’ini oluştururken, “beni oldukça” ve “tamamen tanımlıyor” diyenler grubun %58.9’unu oluşturmaktadır. “Girişken bir insanım” ifadesi öğrencileri “oldukça” tanımlamaktadır ( $\bar{X}=3.68$ ). “Bir yakınımın derdimi anlatmak beni rahatlatır” ifadesine “beni hiç tanımlamıyor”, “çok az tanımlıyor” ve “kısmen tanımlıyor” diyenler grubun %36.7’sini oluştururken, “beni oldukça” ve “tamamen tanımlıyor” diyenler grubun %63.3’ünü oluşturmaktadır. “Bir yakınımın derdimi anlatmak beni rahatlatır” ifadesi öğrencileri “oldukça” tanımlamaktadır ( $\bar{X}=3.74$ ). “Genellikle hayatımdan memnunum” ifadesinin kendilerini “oldukça” ve “tamamen” tanımladığını belirten öğrencilerin oranları birbirlerine yakın değerlerle %33.1 ve %33.3’dür. “Hiç”, “çok az” ve “kısmen” diyenler birlikte değerlendirildiğinde ise oran %33.7’dir. Öğrenciler tanımlama düzeyi ortalamasına göre davranışın kendilerini “oldukça” tanımladığını belirtmektedir ( $\bar{X}=3.80$ ). “Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatır” ifadesinin öğrencileri ne kadar tanımladığı incelendiğinde, “beni oldukça” ve “tamamen tanımlıyor” diyenler %60.1 oranındayken, “hiç”, “çok az” ve “kısmen” seçeneklerinde %39.9’dur. Genel ortalama 3.67 ile “beni oldukça tanımlıyor” seçeneğine aittir. Öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin analizinin yapıldığı son madde olan “Genellikle keyfim yerindedir” ifadesi genel ortalamaya göre

öğrencileri “oldukça” tanımlamaktadır ( $\bar{X}=4.03$ ). Bu ifadeyi öğrencileri %43.8 gibi büyük bir oranı “beni tamamen tanımlıyor” şeklinde değerlendirirken, “beni hiç tanımlamıyor”, “çok az tanımlıyor” ve “kısmen tanımlıyor” diyenler grubun %26.6’sını oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin genel toplam ortalama değerleri 3,36 olarak gerçekleşmiş ve orta düzeyde empatik eğilim düzeyine sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

**Tablo 3: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Dağılım**

Anket Maddeleri	Cevap Seçenekleri			
	Beni Tanımlıyor		Beni Tanımlamıyor	
	f	%	f	%
1.Çevremde olup bitenlerden genellikle rahatsız olmam.	230	43.2	302	56.8
2.Başkalarının önünde konuşmak bana zor gelir.	219	41.2	313	58.8
3.Eğer elimde olsaydı kendimdeki pek çok şeyi değiştirmek isterdim.	310	58.3	222	41.7
4.Karar vermede fazla zorluk çekmem.	328	61.7	204	38.3
5.İnsanlar benimle olmaktan hoşlanırlar.	356	66.9	176	33.1
6.Evde kolayca moralim bozulur.	217	40.8	315	59.2
7.Yeni şeylere kolayca alışamam.	280	52.6	252	47.4
8.Yaşıtlarım arasında sevilen bir kişiyim.	387	72.7	145	27.3
9.Ailem genellikle duygularıma önem verir.	354	66.5	178	33.5
10.Başkalarının söylediğini kolaylıkla kabul ederim.	216	40.6	316	59.4
11.Ailem benden çok şey bekler.	352	66.2	180	33.8
12.Benim yerimde olmak oldukça zordur.	261	49.1	271	50.9
13.Hayatımın karmakarışık olduğuna inanıyorum.	267	50.2	265	49.8
14.Genellikle başkaları düşüncelerimi kabul eder.	310	58.3	222	41.7
15.Kendimi yeteriz buluyorum.	190	35.7	347	64.3
16.Sık sık evden kaçmayı düşünüyorum.	163	30.6	369	69.4
17.Yaptığım işten çoğunlukla memnun olmam.	184	34.6	348	65.4
18.Başkaları kadar güzel/yakışıklı değilim.	215	40.4	317	59.6
19.Söylenecek sözüm varsa onu söylemekten çekinmem.	365	68.6	167	31.4
20.Ailem benim duygularımı anlar.	325	61.1	207	38.9
21.Çok sevilen bir kimse değilim.	159	29.9	373	70.1
22.Genellikle ailemin beni dışladığını hissediyorum.	142	26.7	390	73.3
23.Yaptığım şeyler genellikle benim cesaretimi kırar.	188	35.3	344	64.7
24.Sık sık keşke başka biri olsam diye düşünürüm.	188	35.3	344	64.7
25.Güvenilir bir kişi olmadığımı düşünüyorum.	107	20.1	425	79.9

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 3'de verilmiştir. "Çevremde olup bitenlerden genellikle rahatsız olmam" ifadesine öğrencilerin %56.8 "beni tanımlıyor" seçeneğini işaretlediği, %43.2'sinin ise "beni tanımlamıyor" seçeneğini işaretlediği görülmektedir. "Başkalarının önünde konuşmak bana zor gelir" ifadesinin öğrencilerin %58.8'ini tanımladığı görülmektedir. %41.2'si ise "beni tanımlamıyor" yönünde görüş bildirmişlerdir. "Eğer elimde olsaydı kendimdeki pek çok şeyi değiştirmek isterdim" ifadesinde öğrencilerin %58. "beni tanımlıyor" seçeneğini, %41,7'sinin de "beni tanımlamıyor" seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Öğrencilerin %61,7'sinin "beni tanımlıyor" şeklinde değerlendirdikleri "Karar vermede fazla zorluk çekmem" ifadesine "beni tanımlamıyor" yönünde görüş bildiren öğrencilerin oranı ise %38.3'tür. Beşinci madde "İnsanlar benimle olmaktan hoşlanırlar"dır. Bu maddeye ilişkin olarak öğrencilerin %66.9, "beni tanımlıyor" düzeyinde yoğunlaşırken, %33.1 oranda "beni tanımlamıyor" şeklinde değerlendirmişlerdir. "Evde kolayca moralim bozular" ifadesinin kendini tanımladığını belirten öğrencilerin oranı %59.2, kendini tanımlamadığını belirtenlerin oranı ise %40.8'dir. "Yeni şeylere kolayca alışamam" ifadesi öğrenciler tarafından değerlendirildiğinde %52.6 oranında "beni tanımlıyor", %47.4 oranında "beni tanımlamıyor" seçenekleri üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından %72.7 gibi yüksek bir oranda "beni tanımlıyor" şeklinde yorumlanan "Yaşıtlarım arasında sevilen bir kişiyim" ifadesi %27.3 oranında "beni tanımlamıyor" şeklinde değerlendirilmiştir. "Ailem genellikle duygularıma önem verir" ifadesine öğrencilerin %66.5'i katıldığını belirtmiştir. Bu ifadede "beni tanımlamıyor" seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise %33.5'tür. "Başkalarının söylediğini kolaylıkla kabul ederim" ifadesi öğrencileri %40,6 oranında tanımlarken, "beni tanımlamıyor" diyen öğrencilerin oranı %59.4'e yükselmektedir. "Ailem benden çok şey bekler" ifadesi öğrencilerin %66.2'sini tanımlamakta, %33.8'i ise bu ifadede "beni tanımlamıyor" yönünde görüş bildirmektedir. "Benim yerimde olmak oldukça zordur" ifadesine öğrenci görüşlerinin %49.1'u "beni tanımlamıyor" yönündeyken, %50.9'u "beni tanımlamıyor" yönündedir. "Hayatımın karmakarışık olduğuna inanıyorum" ifadesine öğrenciler %50.2 oranında "beni

tanımlıyor”, %49.8 oranında “beni tanımlamıyor” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bir diğer madde “genellikle başkaları düşüncelerimi kabul eder” ifadesini içermektedir ve bu ifade yüzdeler açısından değerlendirildiğinde, “beni tanımlıyor” seçeneğinde %58.3’ken, “beni tanımlamıyor” seçeneğinde %41.7’dir. “Kendimi yeteriz buluyorum” ifadesine “beni tanımlıyor” diyen öğrencilerin oranı %35.7’de kalırken, öğrencilerin %64.3’ü “beni tanımlamıyor” seçeneğiyle değerlendirmektedir. “Sık sık evden kaçmayı düşünüyorum” ifadesine “beni tanımlıyor” diyenler grubun %30.6’sını oluştururken, “beni tanımlamıyor” diyenler %69.4 bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir. “Yaptığım işten çoğunlukla memnun olmam” ifadesinin “beni tanımlamıyor” şeklinde yorumlanma oranı %34.6’ken, öğrencilerin %65.4’ü bu ifadeyi “beni tanımlamıyor” yönünde değerlendirmektedir. Öğrenciler “Bşkaları kadar güzel/yakışıklı değilim” ifadesinin %59.6 oranında kendilerini tanımlamadığını belirtirken, “beni tanımlıyor” yönünde görüş bildirenler grubun %40.4’ünü oluşturmaktadır. “Söylenecek sözü varsa onu söylemekten çekinmeyeceğini” belirten öğrencilerin oranı %68.6’ken bu ifadede “beni tanımlamıyor” yönünde görüş bildiren öğrencilerin oranı ise %34.6 olmuştur. “Ailem benim duygularımı anlar” ifadesine “beni tanımlıyor” diyenler grubun %61.1’ini oluştururken, “beni tanımlamıyor” diyenler grubun %38.9’unu oluşturmaktadır. “Çok sevilen bir kimse değilim” ifadesine “beni tanımlıyor” diyen öğrencilerin oranı % 29.9’da kalırken, öğrencilerin %70.1’i bu ifadeyi “beni tanımlamıyor” seçeneğiyle değerlendirmiştir. “Genellikle ailemin beni dışladığını hissediyorum” ifadesini “beni tanımlamıyor” şeklinde değerlendiren öğrencilerin oranı %67.3’ken, %32.7’si “beni tanımlıyor” yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir diğer madde “Yaptığım şeyler genellikle benim cesaretimi kırar”dır ve ifade yüzdeler açısından değerlendirildiğinde “beni tanımlamıyor” seçeneği %64.7 oranına ulaşırken, “beni tanımlamıyor” seçeneğinde bu oran %35.3’e gerilemiştir. “Sık sık keşke başka biri olsam diye düşünürüm” ifadesine “beni tanımlıyor” diyen öğrencilerin oranı % 35.3’de kalırken, öğrencilerin %64.’si de bu ifadeyi “beni tanımlamıyor” seçeneğiyle değerlendirmiştir. Son madde olan “Güvenilir bir kişi olmadığımı düşünüyorum” ifadesi %79.9 oranında öğrencileri tanımlamazken, %20.1’lik öğrenci grubunu tanımlamaktadır.



### 4.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik özellikleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve analiz sonuçları Tablo 4-19'da verilmiştir.

#### 4.3.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı, araştırılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Kız	81	69.13	8.66	228	1.52	.129
	Erkek	149	67.28	8.83			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Kız	151	67.78	8.65	300	1.397	.164
	Erkek	151	66.15	11.34			

Tablo 4'e göre spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzey toplam puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $t_{(228)}=1.52$ ;  $p>.05$ ). Benzer biçimde spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzey toplam puanlarının da cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür [ $t_{(300)}= 1.397$ ;  $p>.05$ ].

#### 4.3.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin öğrenim gördüğü sınıf düzeyi değişkeni bakımından farklılığına ilişkin betimsel veriler ile bunlara ait tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5-6'da verilmiştir.

**Tablo 5: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyi” Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler**

Spor Yapma Durumu	Sıra	Sınıf Düzeyi	f	$\bar{X}$	S
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	1	9	50	67.66	9.47
	2	10	88	67.19	7.81
	3	11	59	67.81	9.78
	4	12	33	67.90	8.76
Toplam (N)			230	67.93	8.80
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	1	9	143	67.06	10.26
	2	10	108	66.34	10.74
	3	11	40	67.80	8.42
	4	12	11	68.81	7.54
Toplam (N)			302	66.97	10.10

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinden 12. Sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri her iki grupta daha yüksek ortalamaya sahiptir ( $\bar{X} = 67.90$ ,  $\bar{X} = 68.81$ ).

**Tablo 6: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Varyansın Kaynağı	KT	d	KO	F	p
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Gruplar Arası	10.535	3	3.512	.045	.987
	Gruplar İçi	17732.612	226	78.463		
	Toplam	17746.148	229			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Gruplar Arası	109.071	3	36.357	.354	.787
	Gruplar İçi	30641.661	298	102.824		
	Toplam	30750.732	301			

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşleri “Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(3-226)} = .045$ ;  $P > 0.05$ ]. Spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin de empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşleri “öğrenim gördükleri sınıf düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(3-298)} = .354$ ;  $P > 0.05$ ].

#### **4.3.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı**

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin anne

eğitim d¼zeyi değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve analiz sonuçları Tablo 7-8’de verilmiştir.

**Tablo 7: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim D¼zeylerinin “Anne Eğitim D¼zeyi” Değişkenine İlişkin Betimsel Verileri**

Spor Yapma Durumu	Sıra	Eğitim D¼zeyi	N	$\bar{X}$	S
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim D¼zeyi	1	İlkokul	22	65.63	8.04
	2	Ortaokul	50	68.78	10.25
	3	Lise	107	68.88	8.63
	4	Yüksekokul	51	66.11	7.62
Toplam			230	67.93	8.80
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim D¼zeyi	1	İlkokul	71	66.14	11.91
	2	Ortaokul	62	66.50	10.88
	3	Lise	120	68.47	9.49
	4	Yüksekokul	49	65.08	6.98
Toplam			302	66.97	10.10

Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim d¼zeylerinin anne eğitim durumu lise olan öğrenci grubunda daha yüksek ortalamaya sahip olduğu gör¼lmektedir ( $\bar{X}$  =68.88,  $\bar{X}$  =68.47).

**Tablo 8: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim D¼zeylerine İlişkin Gör¼řlerinin “Anne Eğitim D¼zeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönl¼ Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Varyansın Kaynağı	T	d	KO	F	p
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim D¼zeyi	Gruplar Arası	417.529	3	139.176	1.815	.145
	Gruplar İçi	17325.619	226	76.662		
	Toplam	17743.148	229			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim D¼zeyi	Gruplar Arası	509.042	3	169.681	1.672	.173
	Gruplar İçi	30241.690	298	101.482		
	Toplam	30750.732	301			

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim d¼zeylerine ilişkin gör¼řleri “anne eğitim d¼zeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $F_{(3-226)}=1.815$ ;  $P>0.05$ ]. Spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim d¼zeylerine ilişkin gör¼řleri de “anne eğitim durumu”na göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $F_{(3-298)}=1.672$ ;  $P>0.05$ ].

#### 4.3.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış, baba eğitim durumu değişkenine ilişkin betimsel veriler ile bunlara ait tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9-10'da verilmiştir.

**Tablo 9: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Baba Eğitim Düzeyi” Değişkenine İlişkin Betimsel Verileri**

Spor Yapma Durumu	Sıra	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	1	İlkokul	13	62.84	8.80
	2	Ortaokul	18	67.77	10.46
	3	Lise	95	68.85	7.97
	4	Yüksekokul	104	67.76	9.11
Toplam			230	67.93	8.80
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	1	İlkokul	32	64.93	11.27
	2	Ortaokul	49	66.53	13.92
	3	Lise	107	68.00	9.52
	4	Yüksekokul	114	66.75	8.21
Toplam			302	66.97	10.10

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin anne eğitim düzeyi grubunda olduğu gibi baba eğitim durumunda da lise olan öğrenci grubunda daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir ( $\bar{X} = 68.85$ ,  $\bar{X} = 68.00$ ).

**Tablo 10: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin “Baba Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Varyansın Kaynağı	T	d	KO	F	p
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Gruplar Arası	145.030	2	72.515	.935	.394
	Gruplar İçi	17598.118	227	77.525		
	Toplam	17743.148	229			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Gruplar Arası	270.782	2	135.391	1.328	.267
	Gruplar İçi	30479.950	299	101.940		
	Toplam	30750.732	301			

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşlerinde, “baba eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte [ $F_{(3-226)}=1.826$ ;  $P>0.05$ ], spor yapmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşleri de “baba eğitim düzeyi” değişkenine göre aynı şekilde anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(3-298)}=.855$ ;  $P>0.05$ ].

#### 4.3.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin aile gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış, aile gelir düzeyi değişkenine ilişkin betimsel veriler ile bunlara ait tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11-12’de verilmiştir.

**Tablo 11: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Aile Gelir Düzeyi” Değişkenine İlişkin Betimsel Verileri**

Spor Yapma Durumu	Sıra	Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	S
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	1	Yüksek	40	67.90	9.46
	2	Orta	178	68.17	8.67
	3	Düşük	12	64.58	8.40
Toplam			230	67.93	8.80
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	1	Yüksek	24	70.08	9.34
	2	Orta	266	66.75	10.19
	3	Düşük	12	65.50	9.15
Toplam			302	66.97	10.10

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri aile gelir düzeyi orta gelir grubunda, spor yapmayan öğrencilerde ise yüksek gelir grubunda olanlardadaha yüksek ortalamayla gerçekleşmiştir ( $\bar{X}=68.17$ ,  $\bar{X}=70.08$ ).

**Tablo 12: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin “Aile Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Varyansın Kaynağı	T	d	KO	F	p
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Gruplar Arası	145.030	2	72.515	.935	.394
	Gruplar İçi	17598.118	227	77.525		
	Toplam	17743.148	229			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Gruplar Arası	270.782	2	135.391	1.328	.267
	Gruplar İçi	30479.950	299	101.940		
	Toplam	30750.732	301			

Tablo 12’deki varyans analizi sonuçlarına göre spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşlerinde “Aile Gelir Durumu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2-227)}=.935$ ;  $P>0.05$ ]. Yine aynı tabloda spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşleri de “Aile Gelir Durumu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(2-299)}=1.328$ ;  $P>0.05$ ].

#### **4.3.6. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları Değişkenine Göre Farklılığı**

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış, boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları değişkenine ilişkin betimsel veriler ile bunlara ait tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13-14’de verilmiştir.

**Tablo 13: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları” Değişkenine İlişkin Betimsel Verileri**

Spor Yapma Durumu	Sıra	Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları	N	$\bar{X}$	S
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	1	Spor yaparım	95	68.47	8.75
	2	Müzik dinler veya enstrüman çalarım	49	67.81	8.83
	3	Kitap okurum	27	69.44	9.15
	4	Bilgisayarla vakit geçiririm	44	66.50	8.92
	5	Sinema, televizyon, Tiyatro vs. izlerim	15	66.46	8.33
Toplam			230	67.93	8.80
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	1	Spor yaparım	62	67.64	9.43
	2	Müzik dinler veya enstrüman çalarım	83	67.74	9.89
	3	Kitap okurum	41	66.68	9.21
	4	Bilgisayarla vakit geçiririm	85	66.75	10.66
	5	Sinema, televizyon, Tiyatro vs. izlerim	31	64.51	11.64
Toplam			302	66.97	10.10

Araştırmaya katılan öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları spor yapanlarda “kitap okurum” diyenlerde, spor yapmayanlarda ise “müzik dinler enstrüman çalarım” diyenlerde daha yüksek ortalamaya sahiptir ( $\bar{X} = 68.17$ ,  $\bar{X} = 70.08$ ).

**Tablo 14: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin “Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Varyansın Kaynağı	T	d	KO	F	p
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Gruplar Arası	212.717	4	53.179	.683	.605
	Gruplar İçi	17530.431	225	77.913		
	Toplam	17743.148	229			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Gruplar Arası	272.420	4	68.105	.664	.618
	Gruplar İçi	30478.312	297	102.621		
	Toplam	30750.732	301			

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşlerinde “Boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları” değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(4-225)} = .683$ ;  $P > 0.05$ ]. Tablo 14’deki varyans analizi sonuçlarına göre spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşlerinde de, “Boş zamanlarını

değerlendirme alışkanlıkları” değişkenine göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir [ $F_{(4-297)}=.664$ ;  $P>0.05$ ].

#### 4.3.7. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Fiziksel Özellikleri Hakkında Düşünceleri Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin fiziksel özellikleri hakkında düşüncelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırıldığı bu bölümde, fiziksel özellikleri hakkında düşünceleri değişkenine ilişkin betimsel veriler ile bunlara ait tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15-16’da verilmiştir.

**Tablo 15: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Fiziksel Özellikleri Hakkında Düşünceleri” Değişkenine İlişkin Betimsel Verileri**

Spor Yapma Durumu	Sıra	Fiziksel Özellikleri Hakkında Düşünceleri	N	$\bar{X}$	S
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	1	Kendimi güzel veya yakışıklı buluyorum	141	69.09	8.34
	2	Kendimi güzel veya yakışıklı bulmuyorum	8	60.50	9.68
	3	Kendimi ne güzel veya nede yakışıklı buluyorum	26	63.88	7.77
	4	Hiç düşünmedim	55	67.96	9.39
Toplam			230	67.93	8.80
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	1	Kendimi güzel veya yakışıklı buluyorum	133	67.18	15.96
	2	Kendimi güzel veya yakışıklı bulmuyorum	18	56.66	12.59
	3	Kendimi ne güzel veya nede yakışıklı buluyorum	54	63.62	17.92
	4	Hiç düşünmedim	97	65.44	17.37
Toplam			302	65.36	16.73

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel özellikleri hakkındaki düşünceleri her iki grupta da “Kendimi güzel veya yakışıklı buluyorum” diyenlerde, daha yüksek ortalamaya sahiptir ( $\bar{X}=68.17$ ,  $\bar{X}=70.08$ ).



**Tablo 16: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Fiziksel Özellikleri Hakkında Düşünceleri” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark Tukey
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Gruplar Arası	1059.957	3	353.319	4.786	.003	1-3
	Gruplar İçi	16683.191	226	73.819			
	Toplam	17743.148	229				
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Gruplar Arası	711.683	3	237.228	2.353	.072	
	Gruplar İçi	30039.048	298	100.802			
	Toplam	30750.732	301				

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşlerinde “Fiziksel özellikleri hakkında düşünceleri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [ $F_{(3-229)}=4,786$ ;  $P<0.05$ ]. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tukey HSD testi sonuçlarına göre; öğrencilerden fiziksel özellikleri hakkında düşünceleri “Kendimi güzel veya yakışıklı buluyorum” diyen öğrencilerin görüşlerinin ortalaması ( $\bar{X}=69.09$ ) ile fiziksel özellikleri hakkında düşünceleri “Kendimi ne güzel veya nede yakışıklı buluyorum” ( $\bar{X}=63.88$ ) olan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması arasında fiziksel özellikleri hakkında düşünceleri “Kendimi güzel veya yakışıklı buluyorum” diyen öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ancak spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Fiziksel özellikleri hakkında düşünceleri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir [ $F_{(3-301)}=1.914$ ;  $P>0.05$ ].

#### **4.3.8. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Ders Dışı Etkinliklere Katılma Değişkenine Göre Farklılığı**

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin ders dışı etkinliklere katılma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Ders Dışı Etkinliklere Katılma” Değişkenine Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Ders Dışı Etkinliklere Katılma	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Evet	213	68.00	8.79	228	.371	.711
	Hayır	17	67.17	9.09			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Evet	168	67,97	10.27	299	2.045	.042
	Hayır	133	65.59	9.72			

Araştırmaya katılan spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşleri ders dışı etkinliklere katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(228)} = .371$ ;  $p > 0.05$ ]. Ancak spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşleri “ders dışı etkinliklere katılma durumuna” göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [ $t_{(229)} = 2.045$ ;  $p < 0.05$ ]. Bu bölümde ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 67.97$  olarak gerçekleşirken, ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 65.59$  olarak gerçekleşmiştir. Aradaki sayısal fark ders dışı egzersizlere katılan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

#### 4.3.10. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Arkadaş Grubu Edinme Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin arkadaş grubu edinme durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Arkadaş Grubu Edinme” Durumu Değişkenine Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Arkadaş Grubu Edinme Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Evet	222	67.95	8.70	228	.103	.918
	Hayır	8	67.62	11.81			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Evet	286	67.11	10.05	300	1.030	.304
	Hayır	16	64.43	11.03			

Çalışmaya katılan spor yapan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşlerinde arkadaş grubu edinme durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [ $t_{(228)} = ,103$   $p > 0.05$ ]. Spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşlerine bakıldığında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $t_{(300)} = 1.030$ ;  $p > 0.05$ ].

#### 4.3.11. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Rehberlik Servisinden Faydalanma Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin rehberlik servisinden faydalanma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin “Okul Rehberlik Servisinden Faydalanma” Durumu Değişkenine Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Rehberlik Servisinden Faydalanma	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Evet	67	67.52	10.20	228	-.460	.646
	Hayır	163	68.11	8.18			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyi	Evet	103	66.86	10.50	300	-.131	.896
	Hayır	199	67.02	9.92			

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşleri, “Okul rehberlik servisinden faydalanma” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $t_{(228)} = -.460$ ;  $p > 0.05$ ]. Spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin, empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşlerinde de “Okul rehberlik servisinden faydalanma” değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur [ $t_{(300)} = -.131$ ;  $p > 0.05$ ].

#### 4.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik özellikleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20-35’de verilmiştir.

#### 4.4.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Kız	81	63.95	16.01	228	.29	.772
	Erkek	149	63.27	17.31			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Kız	151	66.43	16.49	300	1.115	.266
	Erkek	151	64.29	16.95			

Tablo 20’e göre spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bulunan sayısal farkın anlamlı farklılık oluşturacak değerde olmadığı tespit edilmiştir ( $t_{(228)}=.29$ ;  $p>.05$ ). Yine aynı tabloda spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri de cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(300)}= 1.115$ ;  $p>.05$ ].

#### 4.4.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin öğrenim gördüğü sınıf düzeyi değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış, sınıf düzeyi değişkenine ilişkin betimsel veriler ile bunlara ait tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 21 ile Tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 21: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyi” Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler**

Spor Yapma Durumu	Sıra	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	1	9	50	62.72	17.45
	2	10	88	65.72	18.01
	3	11	59	62.10	14.82
	4	12	33	61.33	16.05
Toplam			230	63.51	16.83
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	1	9	143	65.81	17.19
	2	10	108	65.40	16.68
	3	11	40	64.00	16.43
	4	12	11	64.00	13.62
Toplam			302	65.36	16.73

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinden spor yapanlarda 10. Sınıf spor yapmayanlarda 9. Sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri daha yüksek ortalamaya sahiptir ( $\bar{X} = 65.72$ ,  $\bar{X} = 65.81$ ).

**Tablo 22: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Gruplar Arası	737.203	3	245.734	.865	.460
	Gruplar İçi	64168.258	226	283.930		
	Toplam	64905.461	229			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Gruplar Arası	124.587	3	41.529	.147	.932
	Gruplar İçi	84161.347	298	282.421		
	Toplam	84285.934	301			

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(3-226)} = .865$ ;  $P > 0.05$ ]. Aynı durum spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinde de görülmekte ve öğrencilerin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşlerinde öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [ $F_{(3-298)} = .147$ ;  $P > 0.05$ ].

#### 4.4.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin anne eğitim durumu değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 23-24’de verilmiştir.

**Tablo 23: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Anne Eğitim Durumu” Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler**

Spor Yapma Durumu	Sıra	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	1	İlkokul	22	61.63	12.01
	2	Ortaokul	50	61.12	16.16
	3	Lise	107	61.38	16.06
	4	Yüksekokul	51	71.13	18.91
Toplam			230	63.51	16.83
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	1	İlkokul	71	63.26	15.06
	2	Ortaokul	62	64.25	18.26
	3	Lise	120	63.73	16.39
	4	Yüksekokul	49	73.79	15.72
Toplam			302	65.36	16.73

Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin anne eğitim durumu yüksekokul olan öğrenci grubunda daha yüksek ortalamaya sahiptir ( $\bar{X}=71.13$ ,  $\bar{X}=73.79$ ).

**Tablo 24: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Anne Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark Tukey
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Gruplar Arası	3813.761	3	1271.254	4.703	.003	2-4
	Gruplar İçi	61091.700	226	270.317			3-4
	Toplam	64905.461	229				
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Gruplar Arası	4190.721	3	1316.907	5.197	.002	1-4
	Gruplar İçi	80095.212	298	268.776			2-4
	Toplam	84285.934	301				3-4

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri “anne eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $F_{(3-226)}=4.703$ ;  $P<0.05$ ]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak

amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre; anne eğitim durumu yüksekokul olan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}=71.13$ ) ile anne eğitim düzeyi ortaokul ( $\bar{X}=61.12$ ) ve anne eğitim durumu lise ( $\bar{X}=61.38$ ) olan öğrenciler arasında anne eğitim düzeyi yüksekokul olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yine aynı şekilde spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri de “anne eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [ $F_{(3-298)}=5.197$ ;  $P<0.05$ ]. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre verdikleri cevapların ortalamalarına bakıldığında anne eğitim düzeyi yüksekokul olan öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}=73.79$ ) ile anne eğitim düzeyi ilkokul ( $\bar{X}=63.26$ ), anne eğitim düzeyi ortaokul ( $\bar{X}=64.25$ ) ve anne eğitim düzeyi lise ( $\bar{X}=63.23$ ) olan öğrenciler arasında anne eğitim düzeyi yüksekokul olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

#### 4.4.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış, baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin betimsel veriler ile bunlara ait tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 25-26’da verilmiştir.

**Tablo 25: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Baba Eğitim Düzeyi” Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler**

Spor Yapma Durumu	Sıra	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	1	İlkokul	13	64.61	16.80
	2	Ortaokul	18	65.55	15.53
	3	Lise	95	60.04	15.65
	4	Yüksekokul	104	66.19	17.73
Toplam			230	63.51	16.83
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	1	İlkokul	32	65.25	13.34
	2	Ortaokul	49	57.87	18.20
	3	Lise	107	64.41	14.81
	4	Yüksekokul	114	69.50	17.54
Toplam			302	65.36	16.73

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin anne eğitim düzeyi grubunda olduğu gibi baba eğitim durumunda da yüksek okul olan öğrenci grubunda daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir ( $\bar{X} = 66.19$ ,  $\bar{X} = 69.50$ ).

**Tablo 26: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Baba Eğitim Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark Tukey
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Gruplar Arası	1981.954	3	660.651	2.373	.071	
	Gruplar İçi	62923.507	226	278.423			
	Toplam	64905.461	229				
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Gruplar Arası	4802.271	3	1600.757	6.002	.001	2-4
	Gruplar İçi	79483.663	298	266.724			
	Toplam	84285.934	301				

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinde, “baba eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmezken [ $F_{(3-226)}=2.373$ ;  $P>0.05$ ], spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ise “baba eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [ $F_{(3-298)}=6.002$ ;  $P<0.05$ ]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre; baba eğitim düzeyi yüksek okul olan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması ( $\bar{X} = 69.50$ ) ile baba eğitim düzeyi ortaokul ( $\bar{X} = 57.87$ ) olan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması arasında baba eğitim düzeyi yüksek okul olan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

#### 4.4.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin aile gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış, aile gelir düzeyi değişkenine ilişkin betimsel veriler ile bunlara ait tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 27 ile Tablo 28’de verilmiştir.



**Tablo 27: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Aile Gelir Düzeyi” Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler**

Spor Yapma Durumu	Sıra	Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	S
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	1	Yüksek	40	64.80	18.27
	2	Orta	178	63.59	16.58
	3	Düşük	12	58.00	15.86
Toplam			230	63.51	16.83
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	1	Yüksek	24	63.66	18.23
	2	Orta	266	65.60	16.77
	3	Düşük	12	63.33	13,41
Toplam			302	65.36	16.73

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri aile gelir düzeyi orta gelir grubunda, spor yapmayan öğrencilerde ise yüksek gelir grubunda olanlardadaha yüksek ortalamaıyla gerçekleşmiştir ( $\bar{X}$  =68.17,  $\bar{X}$  =70.08).

**Tablo 28: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Aile Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Gruplar Arası	432.184	2	216.092	.761	.468
	Gruplar İçi	64473.276	227	284.023		
	Toplam	64905.461	229			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Gruplar Arası	134.595	2	67.298	.239	.787
	Gruplar İçi	84151.338	299	281.443		
	Toplam	84285.934	301			

Tablo 28'deki varyans analizi sonuçlarına göre spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinde “Aile Gelir Düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2-227)}=.761$ ;  $P>0.05$ ]. Aynı şekilde spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri de “Aile Gelir Düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(2-299)}=.239$ ;  $P>0.05$ ].

#### 4.4.6. Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış, boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları değişkenine ilişkin betimsel veriler ile bunlara ait tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 29 ile Tablo 30'da verilmiştir.

**Tablo 29: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları” Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler**

Spor Yapma Durumu	Sıra	Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları	N	$\bar{X}$	S
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyi	1	Spor yaparım	95	62.27	15.96
	2	Müzik dinler veya enstrüman çalarım	49	65.71	18.58
	3	Kitap okurum	27	61.77	16.05
	4	Bilgisayarla vakit geçiririm	44	62.45	16.66
	5	Sinema, televizyon, Tiyatro vs. izlerim	15	70.40	17.93
Toplam			230	63.51	16.83
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyi	1	Spor yaparım	62	65.35	15.99
	2	Müzik dinler veya enstrüman çalarım	83	65.25	16.78
	3	Kitap okurum	41	68.39	16.19
	4	Bilgisayarla vakit geçiririm	85	63.24	16.69
	5	Sinema, televizyon, Tiyatro vs. izlerim	31	67.48	18.95
Toplam			302	65.36	16.73

Araştırmaya katılan öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları spor yapanlarda “Sinema, televizyon, Tiyatro vs. izlerim” diyenlerde, spor yapmayanlarda ise “Kitap okurum” diyenlerde daha yüksek ortalamaya sahiptir ( $\bar{X} = 70.40$ ,  $\bar{X} = 68.39$ ).

**Tablo 30: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Gruplar Arası	1125.401	4	306.350	1.082	.366
	Gruplar İçi	63680.060	225	283.022		
	Toplam	64905.461	229			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Gruplar Arası	896.744	4	224.186	.798	.527
	Gruplar İçi	83389.190	297	280.772		
	Toplam	84285.934	301			

Spor yapan Ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinde “Boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları” değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(4-225)}=1.802$ ;  $P>0.05$ ]. Tablo 30'daki varyans analizi sonuçlarına göre spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinde de, “Boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları” değişkenine göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir [ $F_{(4-297)}=.798$ ;  $P>0.05$ ].

#### 4.4.7. Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Fiziksel Özellikleri Hakkında Düşünceleri Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin fiziksel özellikleri hakkında düşüncelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırıldığı bu bölümde, fiziksel özellikleri hakkında düşünceleri değişkenine ilişkin betimsel veriler ile bunlara ait tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 31 ile Tablo 32'de verilmiştir.

**Tablo 31: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Fiziksel Özellikleri Hakkında Düşünceleri” Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler**

Spor Yapma Durumu	Sıra	Fiziksel Özellikleri Hakkında Düşünceleri	N	$\bar{X}$	S
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyi	1	Kendimi güzel veya yakışıklı buluyorum	141	63.68	16.61
	2	Kendimi güzel veya yakışıklı bulmuyorum	8	58.50	7.79
	3	Kendimi ne güzel veya nede yakışıklı buluyorum	26	64.76	20.55
	4	Hiç düşünmedim	55	63.20	16.67
Toplam			230	63.51	16.83
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyi	1	Kendimi güzel veya yakışıklı buluyorum	133	67.18	15.96
	2	Kendimi güzel veya yakışıklı bulmuyorum	18	56.66	12.59
	3	Kendimi ne güzel veya nede yakışıklı buluyorum	54	63.62	17.92
	4	Hiç düşünmedim	97	65.44	17.37
Toplam			302	65.36	16.73

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel özellikleri hakkındaki düşünceleri spor yapanlarda “Kendimi ne güzel veya nede yakışıklı buluyorum” diyenlerde, spor yapmayanlarda “Kendimi güzel veya yakışıklı buluyorum” diyen öğrencilerde daha yüksek ortalamaya sahiptir ( $\bar{X}=64.76$ ,  $\bar{X}=67.18$ ).

**Tablo 32: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Fiziksel Özellikleri Hakkında Düşünceleri” Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Gruplar Arası	251.776	3	83.925	.293	.830
	Gruplar İçi	64653.685	226	286.078		
	Toplam	64905.461	229			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Gruplar Arası	1967.102	3	655.701	2.374	.070
	Gruplar İçi	82318.831	298	276.238		
	Toplam	84285.934	301			

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinde fiziksel özellikleri hakkında düşünceleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [ $F_{(3-226)}=.293$ ;  $P>0.05$ ]. Aynı şekilde spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri incelendiğinde de, “Fiziksel özellikleri hakkında düşünceleri” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir [ $F_{(3-298)}=2.374$ ;  $P>0.05$ ].

#### 4.4.8. Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Ders Dışı Etkinliklere Katılma Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin ders dışı etkinliklere katılma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmış analiz sonuçları Tablo 33’de verilmiştir.

**Tablo 33: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Ders Dışı Etkinliklere Katılma” Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Ders Dışı Etkinliklere Katılma	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Evet	213	63.83	16.90	228	1.014	.312
	Hayır	17	59.52	15.92			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Evet	168	63.90	17.27	299	-1.606	.109
	Hayır	133	67.90	15.82			

Araştırmaya katılan spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri “ders dışı etkinliklere katılma durumuna” göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(228)}=1.014$ ;  $p> 0.05$ ]. Aynı şekilde spor yapmayan

ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri de “ders dışı etkinliklere katılma durumuna” göre de anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $t_{(229)} = -1.606$ ;  $p > 0.05$ ].

#### 4.4.9. Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Arkadaş Grubu Edinme Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin arkadaş grubu edinme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış analiz sonuçları Tablo 34’de verilmiştir.

**Tablo 34: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Arkadaş Grubu Edinme” Değişkenine Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Arkadaş Grubu Edinme	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Evet	222	63.81	17.00	228	3.115	.011
	Hayır	8	55.00	7.32			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Evet	286	65.74	16.73	300	1.691	.092
	Hayır	16	58.50	15.58			

Çalışmaya katılan spor yapan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri “arkadaş grubu edinme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t_{(228)} = 3.115$ ;  $p > 0.05$ ]. Bu bölümde arkadaş grubu olan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 63.81$  olarak tespit edilirken, arkadaş grubu olmayan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X} = 55.00$  olarak saptanmıştır. Aradaki sayısal fark arkadaş grubu olan öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. Spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşlerine bakıldığında ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $t_{(300)} = 1.691$ ;  $p > 0.05$ ].

#### 4.4.10. Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Rehberlik Servisinden Faydalanma Değişkenine Göre Farklılığı

Ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin okul rehberlik servisinden faydalanma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış analiz sonuçları Tablo 35’de verilmiştir.

**Tablo 35: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin “Okul Rehberlik Servisinden Faydalanma” Değişkenine Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları**

Spor Yapma Durumu	Rehberlik Servisinden Faydalanma	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Evvet	67	65.07	18.39	228	.902	.368
	Hayır	163	62.87	16.16			
Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri	Evvet	103	64.42	17.85	300	-.700	.485
	Hayır	199	65.84	16.14			

Spor yapan Ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri, “Okul rehberlik servisinden faydalanma” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $t_{(228)}=.902$ ;  $p> 0.05$ ]. Spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinde de “Okul rehberlik servisinden faydalanma” değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur [ $t_{(300)}= -.700$ ;  $p> 0.05$ ].

#### **4.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin Bir Spor Branşıyla Uğraşma (Lisanslı) Değişkenine Göre Farklılığı**

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve benlik saygısı düzeylerinin bir spor branşıyla (lisanslı) uğraşma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

**Tablo 36: Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin “Bir Spor Branşıyla (Lisanslı) Uğraşma” Değişkenine Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları**

	Bir Spor Branşıyla (lisanslı) Uğraşma	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Empatik Eğilim Düzeyleri	Evvet	230	67.93	8.80	530	1.157	.248
	Hayır	302	66.97	10.10			
Benlik Saygısı Düzeyleri	Evvet	230	63.51	16.83	530	-1.261	.208
	Hayır	302	65.36	16.73			

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşlerinde bir spor branşıyla (lisanslı) uğraşma değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur [ $t_{(530)}= 1,157$ ;  $p> 0.05$ ]. Aynı şekilde benlik saygısı düzeylerine bakıldığında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $t_{(530)}= -1.261$ ;  $p> 0.05$ ].

#### 4.6. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Benlik Saygısı Düzeylerinin Bireysel veya Takım Sporunu Yapma Durumuna Göre Farklılığı

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile benlik saygısı düzeylerinin bireysel veya takım sporu yapma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

**Tablo 37: Araştırmaya Katılan Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Benlik Saygısı Düzeylerinin Bireysel veya Takım Sporunu Yapma Durumuna Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları**

	Branş Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Empatik Eğilim Düzeyleri	Bireysel	76	67.67	9.15	226	-.301	.763
	Takım	152	68.04	8.70			
Benlik Saygısı Düzeyleri	Bireysel	76	63.10	16.53	226	-.321	.748
	Takım	152	63.86	17.09			

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşlerinde bireysel veya takım sporu ile uğraşma değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur [ $t_{(226)} = -.301$ ;  $p > 0.05$ ]. Yine aynı şekilde benlik saygısı düzeylerine bakıldığında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $t_{(226)} = -.321$ ;  $p > 0.05$ ].

#### 4.7. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Benlik Saygısı Düzeylerinin Vücut Temaslı veya Vücut Temassız Spor Branşını Yapma Durumuna Göre Farklılığı

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile benlik saygısı düzeylerinin vücut temaslı veya vücut temassız spor branşını yapma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

**Tablo 38: Araştırmaya Katılan Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri İle Benlik Saygısı Düzeylerinin Vücut Temaslı veya Vücut Temassız Spor Branşı Yapma Durumuna Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları**

	<b>Branş Türü</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Empatik Eğilim Düzeyleri	Vücut temaslı	130	67.10	8.74	226	-1.606	.110
	Vücut temassız	98	69.00	8.89			
Benlik Saygısı Düzeyleri	Vücut temaslı	130	65.10	16.37	226	-1.544	.124
	Vücut temassız	98	61.63	17.40			

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşlerinde vücut temaslı veya vücut temassız spor branşıyla uğraşma değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur [ $t_{(226)} = -1.606$ ;  $p > 0.05$ ]. Benlik saygısı düzeylerine bakıldığında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $t_{(226)} = 1.544$ ;  $p > 0.05$ ].



## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri, Dökmen'e ait olan "Empatik Eğilim Ölçeği" (EEÖ), benlik saygısı düzeyleri ise Coopersmith tarafından geliştirilen "Benlik Saygısı Envanteri" (BSE) çerçevesinde incelenerek, anket sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda karşılaştırılmıştır<sup>34.95</sup>.

### 5.1. Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Özellikleri Bakımından Farklılığı

Spor yapan öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile spor yapmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında; spor yapan ve yapmayan kız öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri, spor yapan ve yapmayan erkek öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinden istatistikî olarak daha yüksek oranda gerçekleşmiştir. Ancak spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamaktadır (Tablo 5).

Bizim bulgularımızı destekler şekilde Dökmen (1987), Tanrıdağ (1992) ve Korkmaz (2001) da yapmış oldukları araştırmalarının sonucunda, cinsiyetin empatik eğilim düzeyi üzerinde bir farklılığa neden olmadığını, ancak kızların empatik eğilim düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu saptamışlardır<sup>18,44,212</sup>. Yine Alisinanoğlu ve Köksal (2000)'ün yaptığı çalışma bulguları cinsiyetin empatik eğilim düzeyi üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığını ve kızların empatik eğilim düzeylerinin erkeklerin empatik eğilim düzeylerinden çok az yüksek olduğunu göstermektedir<sup>213</sup>. Ayrıca McClelland (1961), kişilerin empatik eğilim düzeyleri ile cinsiyetleri arasında ilişki bulunmadığını belirtirken, Kalliopuska, annelerin babalara, kızların ise erkeklere oranla daha fazla empatik olduklarını belirtmiştir<sup>36</sup>. Yüksel'in yapmış olduğu çalışma sonucuna göre de kız öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri erkek öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur<sup>8</sup>. Yapılan diğer çalışmalarda da her yaş grubundaki kızların özellikle duygusal empatik

eğilim düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğuna ilişkin bulgulara rastlanmaktadır<sup>214</sup>.

Ancak Dorak ve Vurgun (2006)'un Basketbol, Hentbol, Voleybol, Futbol branşında yaşları 15 ve 43 arasında 216 erkek, 189 bayan toplam 405 ksporcuyla yaptığı çalışmada bayan sporcuların empatik eğilim düzeyleri ile erkek sporcuların empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuş ve bayanlar lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu durum bayan takım sporcularının erkek sporculara göre daha anlayışlı, bir sorunu daha rahat çözebilir ve paylaşımcı oldukları şeklinde yorumlanmıştır<sup>64</sup>. Rehber (2007)'de yaptığı çalışmada kız ve erkek öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Bu çalışmada kız öğrencilerin daha empatik olmaları, annelerini model almaları ile açıklanabilir. Çünkü araştırmada annelerin empatik eğilim düzeyleri babalara göre daha yüksek çıkmıştır<sup>21</sup>.

Çalışma bulgularında kızların erkeklere göre daha empatik olmasını şu nedenlerle açıklayabiliriz; Aileler kız ve erkek çocuklarını farklı duygusal yaklaşımlarla eğitmektedirler<sup>215</sup>. Kızlara ve erkeklere duygularla baş etme konusunda verilen dersler de çok farklıdır. Örneğin, Brody ve Hall (1993) yaptıkları bir çalışmada, anne-babaların duygularını (öfke hariç) kızlarıyla oğullarından daha fazla konuştuklarını saptamışlardır. Erkek çocuklarla ise genellikle öfke duygularının neden ve sonuçları hakkında konuşulmaktadır. Aynı yazarlar kızların dil yetisinin erkeklerden daha erken geliştiğini ve bunun kızların duygularını açıklamak ve başkalarının duygularını anlamakta daha çabuk ustalaşmalarına yol açtığını ifade etmişlerdir<sup>215</sup>. Duygularını ifade etmek için teşvik görmeyen erkek çocuklar ise hem kendi hem de başkalarının duygularını anlamada zorluk çekmektedirler<sup>8</sup>.

Ayrıca Türk toplumunda kız çocuklarının yetiştirilme tarzının da kız öğrencilerin daha empatik olmasında önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Kız çocukları erkeklere göre daha uyumlu ve daha anlayışlı olma konusunda çevre tarafından yönlendirilmektedir. Bu ise kızların empati kurmasını kolaylaştırıcı nedenler arasında sayılabilir. Erkek çocukların empatik eğilimlerinin düşük olması ise yine yetiştirilme tarzı nedeniyle erkeklerin duygularını rahat ifade

edememesiyle açıklanabilir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerde de kız öğrencilerin yarısından fazlası ve erkeklerden daha çok sayıda kız öğrenci kendilerini empati kurabilme konusunda yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir<sup>8</sup>.

Cinsiyet değişkeninde olduğu gibi spor yapan ve yapmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre de anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Tablo 6). Sınıf düzeylerine ilişkin ortalama değerler incelendiğinde hem spor yapanlarda hem de spor yapmayanlarda 12. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin ortalaması diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerin görüşlerinin ortalamasından daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Çalışma bulgularımızı destekler şekilde Filiz (2009) ve Çiftçi (2008) lise öğrencileri üzerinde, Köksal (1997) karşılaştırmalı olarak hem lise, hem üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarda empatik eğilim düzeyinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır<sup>216,217,218</sup>. Rehber (2007)'in ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarını incelediği çalışmasından elde edilen sonuçlara göre de, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyleri açısından empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur<sup>21</sup>. Yine Hasankahyaoğlu (2008)'da üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada sınıf düzeyi ile empatik eğilim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır<sup>219</sup>. Vural(2008) okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmasında yaş değişkeninin yöneticilerin empatik eğilim düzeyleri üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşırken<sup>220</sup>, Cengiz (2008) hemşireler üzerinde yaptığı çalışmasında yaş değişkeni ile empatik eğilim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır<sup>221</sup>. Bryant (1982) ise çalışmasında 7. sınıfta okuyan çocukların empatik eğilim düzeylerinin 4. sınıfta okuyanlara oranla daha yüksek olduğunu saptamış ve çalışmamızı destekler şekilde empatik eğilim düzeyinin sınıf düzeyi yükseldikçe yükseldiği bulgusuna ulaşmıştır<sup>222</sup>.

Hoffman (1978) yaşla birlikte artan sınıf düzeyi değişkenine ilişkin olarak empatinin gelişimi üzerine yaptığı çalışmalarında, empati gelişim

aşamalarını sıkıntı reaksiyonu (0-1 yaş), bireyin sürekliliği (1-2 yaş) rol alma (2-10yaş) ve empati (10 yaş-yetişkin) olmak üzere dört grupta incelemiştir. Buna göre on yaşın üzerindeki bireyler empati gelişiminin son aşamasında bulduklarını ve bu yaştan sonra yaşla birlikte empatinin gelişim göstermediğini ifade etmiştir<sup>58</sup>. Bu değerlendirmeden yola çıkarak, çalışma grubunda olan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri üzerindeki artışa, onların yaşlarındaki ilerlemenin neden olmadığı, ancak ilerleyen eğitim sürelerinin etkisinin olabileceği yorumu yapılabilir. Ayrıca lise öğrencilerinin sınıf düzeyi (yaş) ile empatik eğilim düzeyi arasında bir ilişki çıkmamasında iki faktör etkili olabilir; ilk olarak öğrencilerin aralarındaki yaş farkının gelişimsel farklılıklar oluşturacak kadar fazla olmaması ve ikinci olarak gençlerin egosantrik (benmerkezci) olmaları.

Ancak Nelson (1995) yaptığı çalışmasında, yaşla empatik eğilim düzeyi arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olumlu olduğunu belirtmiştir. Empati gelişimi birden bire olmamakta, yıllar ilerledikçe gerçekleşmektedir. Çocukların diğer bireylerin duyguları ile ilgilenmeleri yaşla birlikte değişmektedir. Yedi yaşında olan bir çocuk, okul öncesi dönem çocuğuna oranla diğer insanların duygularını anlamada ve üzüntüler ile ilgilenmede daha yeteneklidir. Büyük çocuklar üzüntülü olan bireyi rahatlatmada yada yardım etmede daha başarılıdır. Çocukların, Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerinden olan somut işlemlerden soyut işlemlere geçtiklerinde (12 yaş ve sonrası) empatik eğilim düzeyleri daha ileri bir düzeyde olmaktadır. Kuşkusuz bir genç, bir çocuktan, bir yetişkin de bir gençten daha empatik olacaktır. Çünkü insan gelişimi aşamalı olarak gerçekleşmekte ve yaş arttıkça olgunlukta artmaktadır. Her zaman istisnalar olsa da genel olarak bir yetişkinin, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak gelişimini tamamladığını, kişiliğinin oturduğunu, insanlarla doğru iletişimi kurabildiğini ve empati kabiliyetini arttırdığını söyleyebiliriz<sup>223</sup>.

Çalışmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinden spor yapanlar ile spor yapmayanların empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşleri "anne eğitim durumu" değişkenine ve spor yapanlar ile spor yapmayanların empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşleri "baba eğitim durumu" değişkenine göre ilk iki

bulguya paralel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Tablo 8-10). Ancak hem spor yapanlarda hem de spor yapmayanlarda anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri en yüksek oranda gerçekleşmiştir. Çalışmamızı destekler şekilde, Filiz (2009) de çalışmasının bulgularında lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık düzeyleri arasında anne ve baba mezuniyet durumuna göre bir farklılık saptamamıştır<sup>216</sup>.

Ancak Dorak ve Vurgun (2006) basketbol, hentbol, voleybol, futbol branşlarında takım sporu yapan ve yaşları 15-43 arasında 216 erkek, 189 bayan toplam 405 sporcuyla anne eğitimleri göz önüne alınarak yaptıkları araştırmalarında, anneleri yüksek eğitim alan sporcuların düşük eğitim alanlara göre empatik eğilim düzeyleri daha yüksek bulmuşlardır<sup>64</sup>. Bu bulgu bizim bulgularımızla çelişmekte ve anne eğitim durumunun yüksek olması öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olmasına neden olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Aynı şekilde Köksal (1997) da yaptığı çalışmasının bulgularına dayalı olarak anne ve baba öğrenim düzeylerinin yükselmesiyle birlikte empatik eğilim düzeylerinin arttığını yani anne ve babası lise ve üniversite mezunu olan ergenlerin daha yüksek düzeyde empatik eğilime sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca, yetişkinlerin empatik ilgileri ile onların çocuklarında uygulanan anne-baba tutumları arasında ilişkinin olduğu da yapılan bir çalışma ile saptanmıştır. Bu bilgilerin ışığı altında, ebeveynlerin eğitim düzeyinin yükselmesiyle birlikte, çocuklarına karşı daha olumlu tutumlar geliştirebilecekleri, çocukları ile daha iyi düzeyde empatik iletişim kurabilecekleri ve bunların sonucunda da, çocukların empatik becerilerinin daha yüksek olabileceği yorumu yapılabilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin aile gelir düzeyiyle karşılaştırıldığı bu bölümde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 12). Empatik eğilim düzeyleri ortalamalar bazında değerlendirildiğinde spor yapan öğrencilerde aile gelir düzeyi orta, spor yapmayanlarda ise aile gelir düzeyi yüksek olanların daha yüksek gerçekleştiği görülmektedir.

Rehber (2007)'de çalışmasında alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptamamıştır. Çiftçi (2008) ve Bahar (2005) da, lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmalarında, öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Hasankahyaoğlu (2008) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, gelir düzeyi ile empatik eğilim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Traux ve arkadaşlarının(1967), empatik eğilimin bir kişilik özelliği olup olmadığı konusunda yaptığı araştırmada, doğuştan yardımsever kişilerin empatik oldukları sonucuna varılmıştır. Traux ve arkadaşlarının (1967) bu bulgusu bizim çalışmamızı desteklemekte ve hangi sosyo-ekonomik düzeye sahip olursa olsun bireylerin empatik eğilim düzeylerinin kişilik özelliklerine daha çok bağlı olduğu şeklinde yorumlanmaktadır<sup>81</sup>.

Bununla birlikte sosyo-ekonomik düzeye göre empatik eğilim düzeyinin farklılaşabileceğini ortaya koyan araştırmalarda vardır. Örneğin, Filiz (2009), lise öğrencilerinde ailenin gelir düzeyi değişkeni ile empatik eğilim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulmuş, yüksek gelir grubuna mensup ailelerin çocuklarının, empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğunu görmüştür<sup>232</sup>. Özcan (2007), 17-55 yaş grubuna yönelik yaptığı çalışmasında sosyo-ekonomik düzey ile empatik eğilim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir<sup>168</sup>. Madsen (1971) ve DePalma (1974) da çalışmalarında orta sosyal sınıftan olan çocukların, alt sosyal sınıftakilere göre daha fazla empatik davrandıklarını bulmuşlardır<sup>18</sup>. Kalliopuska (1984) ise Madsen (1971) ve DePalma (1974)'nin bulgularına tezat teşkil edecek şekilde alt sosyal sınıftan olan çocukların üst sosyal sınıfta bulunan çocuklara göre empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur<sup>18</sup>. Pala (2008) da araştırmasında eğitim fakültesinde okuyan 464 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında ekonomik düzeylerine göre empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olduğu sonucuna varmıştır. Ekonomik durumu en iyi olan öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri en yüksek iken, ekonomik durumu kötü olanların empatik eğilim düzeylerinin en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu durum, daha az ekonomik sıkıntı çekenlerin çevresindeki insanları daha rahat

algılayabildikleri ve onlara zaman ayırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü insanların paylaşım ve yardımlaşmaları, kendi sorunları çözümlendiğinde daha kolay olmaktadır<sup>52</sup>.

Ailenin sahip olduğu sosyo-ekonomik düzey, anne-babanın ruh sağlığını etkilediği gibi aile içi ilişkileri ve dolayısıyla çocukların kişiliğini de etkileme özelliğine sahiptir. Akyüz (1991)'e göre, çocukta dengeli bir beden ve ruh gelişimi iyi bir bakım ve beslenme ile ilişkilidir. Bunun sağlanması ise, ailenin sahip olduğu maddi ve manevi olanaklarla orantılıdır. Ailenin sahip olduğu maddi ve manevi olanaklar ve bilgi düzeyi çocuğun yetiştirilmesine etki eden faktörlerin başında gelmektedir<sup>214</sup>.

Güngör (1989)'e göre ise sosyal tabakalar arasında görülen terbiye farkları, bu insanların hayat şartları ve değer yargıları arasındaki farklardan ileri gelmektedir. O'na göre, sosyo-ekonomik alt tabakada bulunan ailelerin çocuklarında ahlaki vicdan nispeten zayıftır. Orta tabakadan anne ve babalar çocukların hareketlerini, onların niyetlerine, hislerine göre değerlendirmekte, çocuklarına sorumluluk terbiyesi vermekte, bunun sonucunda da orta tabaka çocukları ahlaki vicdan bakımından daha kuvvetli gelişmektedir. Buna karşın, ailenin maddi imkânlarının iyi olması çocukların gelişimi için önemli bir avantaj olsa da yeterli değildir. Fakir de olsalar, aile içinde birbirlerine sevgi ve saygı duyan, bilgili, kültürlü, manevi değerleri içselleştirmiş ailelerin, çoğu defa çevresine duyarlı ve karakterli çocuklar yetiştirdikleri de görülmüştür<sup>104</sup>.

Empatik eğilim düzeyi ile arasında anlamlı fark bulunmayan bir diğer değişken de öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarıdır. Aralarında anlamlı fark bulunmamakla birlikte spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarına göre karşılaştırıldığında, spor yapanlarda kitap okuma diyenler, spor yapmayanlarda müzik dinleme ve enstrüman çalma diyenlerin ortalamaları diğerlerine göre daha yüksek oranda gerçekleşmiştir (Tablo 14).

Ancak yapılan çalışmalarda piyano ve keman çalan gençlerin

empatik eğilim düzeyleri ve kendilerine yönelik saygı düzeyleri, müzikle uğraşmayan gençlerinkine oranla daha yüksek gerçekleşmiş ve aradaki fark anlamlı bulunmuştur<sup>3</sup>. Yine benzer bir araştırmada kedi köpek gibi evcil hayvanların beslendiği evlerdeki çocukların empatik eğilim düzeyleri, evcil hayvan beslenmeyen evlerdeki çocukların empatik eğilim düzeylerine oranla daha yüksek bulunmuştur<sup>3</sup>. Bu bulgular kişilerin boş zamanlarını ilgi alanları doğrultusunda değerlendirmeleri ile empatik eğilim düzeyleri arasında ilişki bulunduğu anlamına gelmektedir.

Boş zaman faaliyetleri; insanın ruh sağlığının gelişmesini ve düzenlenmesini, yeteneklerin keşfedilmesini ve geliştirilmesini sağlar, mutluluk verir, yaşamayı geliştirme amacıdır, sosyal amaçlara yardımcı olur, yeni bilgi ve beceriler kazandırır, çalışmayı verimli kılar, verimliliği artırır ve üretime hizmet eder<sup>225</sup>. Bu açıdan bakıldığında boş zamanlarını verimli şekilde kullanan gençlerin daha başarılı sosyal yaşamlarının olması beklenen sonuçtur.

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile fiziksel özellikleri hakkındaki düşünceleri değişkeni arasında spor yapan öğrenci grubunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinden, kendimi güzel veya yakışıklı buluyorum diyen öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ancak spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, fiziksel özellikleri hakkında düşünceleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 16).

Uygun spor dalına katılımın gencin fiziksel gelişimi ile birlikte kişilik ve kişilikle ilgili kavramları olumlu yönde geliştirdiği yapılan diğer çalışmalar sonucunda da görülmüştür<sup>226</sup>. Olumlu kişilik özelliklerine sahip kendiyle barışık kişilerin de empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu aynı zamanda bu kişilerin sevecen, hoşgörülü, kendini olduğu gibi kabul eden kişiler oldukları da yapılan araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra empatik eğilim düzeyi yüksek kişilerin olumlu ruhsal gelişime sahip oldukları, özsaygı düzeylerinin yüksek olduğu da bulunmuştur<sup>63</sup>.

Araştırma sonuçlarına göre spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin



empatik eğilim düzeyleri ile ders dışı etkinliklere katılma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmezken spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile ders dışı etkinliklere katılma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu fark, ders dışı egzersizlere katılan öğrenciler lehinedir (Tablo 18).

Öğrencinin kişiliğinin gelişmesi aldığı derslerin yanında, ders dışı faaliyetlerde bulunmasıyla olur. Ders dışı faaliyetler derslerin tamamlayıcısıdır. Ders dışı faaliyetler, öğrencilere boş zamanlarını iyi kullanma alışkanlığı kazandırır, derslerin yetersiz kaldığı yerde devreye girerek kişiliğin kazanılmasında yardımcı olur, öğrencilere vatandaşlık eğitimi vererek onlara toplum bilinci ve sorumluluk duygusu aşılarken, onların önderlik yeteneğini geliştirir<sup>227</sup>. Araştırma sonuçları da göstermektedir ki ders dışı egzersiz faaliyetlerine katılımın, öğrencilerin sosyalleşme düzeylerini anlamlı biçimde arttırmakta, sosyal yönden kendini geliştiren öğrencilerde empatik eğilim düzeyleri yüksek çevresiyle olumlu iletişim kuran bireyler olabilmektedirler<sup>228</sup>.

Öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile arkadaş grubu edinme ortalamaları arasındaki fark anlamsız olmakla birlikte hem spor yapanlarda hem de spor yapmayanlarda arkadaş grubu olduğunu söyleyen öğrencilerin görüşlerinin ortalaması daha yüksek gerçekleşmiştir (Tablo 19).

Bulgularımız Bayraktar ve ark. (2009)'nın çalışmasında akrana bağlanma ile empatik eğilim düzeyi arasında bulunduğu anlamsız ilişki ile paralellik gösterirken<sup>229</sup>, akran ilişkilerindeki daha eşitlikçi ortamın ve akranların birbirlerine benzerliğinin ergenlerde empatik eğilim düzeyini artıracaklarını öne süren Yates ve Youniss (1996)'in bulgularıyla çelişmiştir<sup>16</sup>.

Bu bulgular, bizim kültürümüzde liseli ergenlerde empatinin akran ilişkilerinden çok, erken dönemdeki ebeveyn ilişkileri tarafından belirlenebileceği anlamına gelebilir. Diğer bir olasılık ise örneklemimizdeki ergenlerin ebeveynleriyle olan ilişkilerinde kendilerini daha güvenli hissetmeleri ve bunun da empati gelişimine katkıda bulunması olabilir. Yazındaki birçok çalışma ergenlerin güvenli bağlandıkları durumlarda empatik eğilim düzeylerinin

arttığını göstermektedir<sup>229</sup>.

Ebeveyn ve akarana bağlanmayla olumlu-olumsuz sosyal davranışlar arasındaki ilişkiye empatinin aracılık ettiği de bulunmuştur. Empati, diğeri yönelimli bir duygu olarak olumlu sosyal davranışların gelişimine katkıda bulunmakta, saldırgan davranışları ise azaltmaktadır. Bu nedenle empatik olan kişilerin diğeri insanların kaygılarını gidermeye yönelik bir güdüye sahip oldukları düşünülmektedir. Eisenberg ve Fabes (1998), tıpkı ebeveyn ilişkilerinde olduğu gibi akran ilişkilerinin de empatinin gelişimi için fırsatlar yaratabildiğini, bunun da olumlu sosyal davranışları besleyip, saldırgan davranışları sınırlandırdığını ifade etmektedir<sup>229</sup>.

Bu bölümde son olarak spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile rehberlik servisinden faydalanma durumu arasındaki ilişki incelenmiş ve her iki öğrenci grubunda okul rehberlik servisinden faydalanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemekle birlikte rehberlik servisinden faydalanmadığını ifade edenlerin empatik eğilim düzeyleri daha yüksek oranda gerçekleşmiştir (Tablo 20).

Ersever (1996) de çalışmasında, psikolojik danışma ve rehberlik servisinden faydalanmanın üniversite öğrencilerinin kendini açma davranışları ve empatik eğilim düzeyi üzerinde etkili olup olmadığını incelenmiş, elde edilen bulgulara göre, 6 oturumluk grupla psikolojik danışma ve rehberlik çalışmasının, anne-babaya kendini açma üzerinde etkili olmasına rağmen, empatik eğitim düzeyi üzerinde etkili olmadığı bulgusuna ulaşmıştır<sup>230</sup>.

## **5.2. Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Çeşitli Sosyo- Demografik Özellikleri Bakımından Farklılığı**

Spor yapan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile spor yapmayan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında, hem spor yapan kız öğrencilerin hem de spor yapmayan kız öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri erkek öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinden daha yüksek oranda gerçekleşmiştir. Ancak spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet ile benlik saygısı düzeyleri

arasında fark bulunmamaktadır (Tablo 21).

Saygın ve Arslan (2009)'ın çalışmasında da üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasında cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır<sup>231</sup>. Suner (2000) de yaptığı araştırmasında, öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyete göre değişmediğini belirlemiştir<sup>232</sup>. Can (1990)'ın araştırmasından elde edilen bulgularda cinsiyete göre öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında fark bulunmadığı yönündedir<sup>78</sup>. Cinsiyet farklılığının benlik saygısı düzeyi üzerinde etken olmadığı diğer çalışmaların sonuçlarında da görülmektedir<sup>104,146</sup>. Öğrencilerin aynı gelişim dönemi içinde kız veya erkek olsun benzer amaçları hedeflemeleri, benzer gelecek planlarına sahip olmaları ve günlük yaşamda benzer rutinleri gerçekleştirmeleri onların benlik saygısı düzeylerinde benzer etkiler yaratabilir<sup>231</sup>.

Kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında benlik saygısı düzeyi bakımından bir fark bulunmayışı, ergenlik döneminde erkeklerin ilgi merkezi olmaları ve erkek öğrencilere göre akademik başarı düzeylerinin yüksek olması gibi avantajlı durumların kız öğrencilere sağlanmış olabileceği doyum ile ilişkisi bulunabilir. Böyle bir doyum ise aile ortamlarında yeterli düzeyde hoşgörü görememe ve özgürce davranamama gibi kız öğrenciler aleyhine olan dengesizliğin, benlik saygısı düzeyi üzerindeki olumsuz etkilerini olumlu yönde dengelemiş olabilir<sup>78</sup>.

Bu sonuçlar lise yılları boyunca gençlerin benlik saygısı düzeyinin cinsiyet farklılığından etkilendiğini ve kızların benlik saygısı düzeylerinde azalma görüldüğü kızların benlik değerlendirmelerinde daha fazla sorun yaşadığı bulgularıyla paralellik göstermemektedir<sup>232</sup>. Benzer şekilde Bayraktar ve ark. (2009)'nın benlik saygısıyla ilgili araştırmalarında da yaş ve cinsiyet kontrol edilmesi gereken önemli demografik değişkenler olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim orta sınıfa mensup örneklerde, ergen bildirimlerine göre erkeklerin kızlardan daha yüksek benlik saygısı düzeyine sahip oldukları bulunmuştur<sup>229</sup>. Erkeklerin benlik saygısı düzeylerinin kızlardan daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koyan başka çalışmalarda mevcuttur<sup>233</sup>. Bu durum toplumun kızlarla erkeklere aynı görev ve rolleri yüklememesinden

kaynaklanabilir. Anne baba baskısı ergenlik döneminde erkekler üzerinde azalırken, kızlar üzerinde daha da artmaktadır<sup>234</sup>. Ancak Tatoğlu ve arkadaşları (2006) alışmalarında cinsiyet değişkeni ile benlik saygısı düzeyi arasında kızlar lehine anlamlı farklılık bulmuştur<sup>152</sup>.

Benzer bir çalışmada İnelmen (1996), üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyetleri ile ilişkisini araştırmış, kız öğrencilerin kişiler arası ilişkilere daha fazla önem vererek benlik saygılarını yükseltmeye çalıştıklarını ve bundan memnurluk duyduklarını, erkek öğrencilerin ise özel yeteneklerine daha fazla önem vererek bu doğrultuda saygınlık kazanmaya çalıştıklarını ve bundan memnun olduklarını gözlemlemiştir<sup>100</sup>.

apar (2008)'ın ortaöğretim öğrencileri arasında yaptığı çalışmasında kızların erkeklerden daha erken gelişen olgunlaşma sürecine sahip olduğunu bu nedenle kendini tanıdıķça benlik saygısı düzeyinin artacağını düşünerek kızların erkeklerden daha yüksek benlik saygısına sahip olacağı denencesini ileri sürmüş ancak elde ettiği bulgular bu denenceyi desteklememiştir<sup>235</sup>.

Araştırmanın yapıldığı zamanın ve toplumun sosyoekonomik, sosyo-kültürel şartlarına göre farklı sonuçların ortaya çıkması doğaldır. Cinsiyet fiziksel gelişim özelliklerine bağlı olması yanında aynı zamanda toplumsal şartlara göre de şekillenen bir kavramdır. Ataerki toplumlarda kadın güçsüz tarafı oluştururken erkek ise baskın güç olarak yer alır. Ailelerinde babanın hakim olduğu annenin ise geri planda kaldığı bir ortamdaki ergenin bundan etkilenmemesi düşünülemez. Bu durumu örnek alan bir kız öğrenci baskıyı kabullenerek toplumun kendisine yüklediği rolü kabul edebileceği gibi "ben" olma mücadelesiyle kendini ispatlama çabası içinde benlik saygısı düzeyini de güçlendirebilir. Böyle bir ortamdaki erkek ergen ise kendisini daha güçlü ve önemli hissedeceğinden bu durumda da benlik saygısı düzeyi daha yüksek olabilir<sup>235</sup>.

Bu olumsuzluklar karşısında, üzerinde çalıştığımız örneklem grubumuz ise daha şanslı bir yere sahiptir. Türkiye'nin en büyük kentlerinden birinde eğitime önem veren ailelerin çocukları olarak lise düzeyinde öğrenim

görmekte ve erkek öğrencilerle eşit şartlarda, benzer idealler taşıyarak, cinsiyet farkını gözetmeden, ortak bir mücadele vermektedirler. Bu durum kız erkek ayrımı yapılmayan bir ortamda kendilerini erkeklerle eşit algılamalarını ve erkeklerle benzer şekilde benlik saygısı geliştirmelerini sağlamakta dolayısıyla benlik saygısı düzeyini etkileyen faktörler de erkek öğrencilerle benzer olmaktadır.

Cinsiyet değişkeninde olduğu gibi spor yapan ve yapmayan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre de anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sınıf düzeylerine ilişkin ortalama değerler incelendiğinde spor yapanlarda 10. sınıf, spor yapmayanlarda 9. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 22).

Can (1990) da, yapmış olduğu araştırmada yukarıda ki çalışma bulgularını destekler şekilde, yaş değişkenine bağlı olarak artış gösteren sınıf değişkeninde öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin yaşları yükseldikçe anlamlı derecede düşüş gösterdiğini tespit etmiştir. Yaşı küçük olan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, ileri yaşlardaki öğrencilere göre daha yüksek olması, bu öğrencilerin başarısızlık ve diğer bazı sorunlarla henüz karşı karşıya gelmemiş olmalarından kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanmıştır<sup>78</sup>.

Çapar (2008)'in benlik saygısı düzeyi ile yaş (sınıf değişkeni) değişkeni arasındaki ilişkiyi saptamak için yaptığı korelasyon hesaplamasının sonucu da, bizim çalışmamızı destekler şekilde benlik saygısı düzeyinin yaş değişkeni ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığını göstermiştir<sup>235</sup>. Nottelman (1987) da, erken ergenlik dönemine geçişte belirgin bir benlik saygısı düzeyi artışı gözlememiştir<sup>236</sup>. Literatürdeki bazı çalışmalarda da sınıf düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır<sup>91</sup>.

Ancak bazı çalışmalarda yaş arttıkça benlik saygısı düzeyinin de arttığı, yaş değişkeni ile benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur<sup>237</sup>. Mc Carthy ve Hoge (1982) ergenlerin benlik saygısı düzeyleri üzerinde yaş etkilerini belirlemek üzere yaklaşık 2000 kişilik bir örneklem

üzerinde yaptıkları çalışmalarında, ergenlerin yaşları ilerledikçe benlik saygısı düzeylerinin arttığını bulmuşlardır<sup>238</sup>. Gün (2006), spor yapan ve spor yapmayan kız ve erkek öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinde 12,13 ve 14 yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmiştir<sup>115</sup>. Suveren'in çalışmasında da kız ve erkek jimnastikçilerin yaşları yükseldikçe benlik saygısı düzeylerinin arttığı görülmektedir<sup>226</sup>. Altunbaş (2006)'ın çalışmasında da değişik sınıflarda okuyan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri karşılaştırıldığında farklılık önemli bulunmuştur<sup>239</sup>.

Özşaker (2008) de çalışmasında, yaşlar açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık görürken, kızlarda yaş arttıkça benlik saygılarında azalma, erkeklerde ise yaş arttıkça benlik saygılarında artma meydana gelmektedir. Bunun nedeni olarak gelişim açısından kızların ergenliğe erkeklerden daha önce platoya girdiklerinden dolayı olduğu düşünülmektedir. Bireyler olgunlaştıkça, benlik saygısı kaynağını ve yollarını giderek artan oranlarla geliştirmektedirler. Bireyin yaşamı boyunca süren benlik saygısı, kişinin kendini tanıması, kendi yetenek ve güçlerinin varlığını kabul edip kendini benimsemesi sonucunda ulaştığı, kendisine karşı hissettiği sevgi, saygı, güven ve değer duygularından oluşmaktadır. Uzun süreli çalışmalara göz atıldığında çocukların benlik saygısı düzeylerinde, ön ergenlikten, geç ergenliğe doğru ilerledikçe, tutarlı bir yükselişin olduğu görülmektedir<sup>91</sup>.

Bu araştırma ergenlik döneminde görülen fiziksel, zihinsel sosyal ve duygusal gelişim özellikleriyle birlikte benlik saygısı düzeyinin de yaş büyüdükçe arttığını gösteren çalışmalarla tezat teşkil etmektedir. Dizinde yapılan bir çok çalışma da ergenlik döneminde bir yandan fiziksel görünüş ve beden imajı büyük bir önem kazandığını, diğer yandan hormonlardaki değişimlerin neden olduğu sivilce kilo problemi gibi çeşitli sıkıntılar yaşandığını göstermektedir. Bu dönemde ergen hem çevresi tarafından beğenilmek ve ilgi görmek ister, hem de kendisinin oldukça "çirkin" ve "yetersiz" olduğunu düşünebilir. Bu durum ergenin benliğiyle ilgili sorunlar yaşamasına ve kişilik oluşumunda gerilemeyle karşılaşmasına neden olur<sup>126</sup>. Ergenlik döneminde

kimlik duygusuna karşılık gençlerin aynı zamanda bir rol karışıklığı yaşadığı görülür<sup>135</sup>. Erken ve ileri dönemler olarak ele aldığımız ergenlik döneminde genellikle 17 yaş sınır kabul edilir. Erken dönemler daha karmaşık şiddetli tepkiler içerir ancak yaş ilerledikçe, daha az olgundan, daha olguna doğru bir gelişme göze çarpar. İlk dönemlerdeki kimlik arayışı yetişkin kimliğinin kazanılmasıyla sona erer. Bu olgunlaşma süreci içerisinde ergenin ilerleyen yaşıyla benlik saygısı düzeyi arasında pozitif bir ilişkinin varlığından söz edilebilir<sup>240</sup>.

Ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri ile anne eğitim durumu değişkeni arasındaki fark hem spor yapanlarda hem de spor yapmayanlarda anlamlıdır. Bu fark spor yapan ve yapmayan öğrencilerden anne eğitim durumu yüksek okul olan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur (Tablo 24).

Suveren (1995) 'in çalışmasında da annenin yükselen eğitim düzeyinin benlik saygısı düzeyini yükseltmeye neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır<sup>226</sup>. Özgan (1999)'da çalışmasında, lise öğrencilerinin anne eğitim düzeylerinin benlik saygısı düzeyini ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini gözlemlemiştir<sup>100</sup>. Gökmen ve diğerlerinin (1985), çalışmasında da ana-babanın öğrenim düzeyine bakıldığında, çocuğun benlik saygısı düzeyi ile ana babanın öğrenim düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir<sup>241</sup>.

Ancak Kılıççı (1981) çalışmasında, üniversite öğrencileri arasında anneleri yüksek ve uzmanlık düzeyinde öğrenim görmüş olan gençlerin benlik saygısı düzeylerinin orta öğrenim görmüş annelerin çocuklarına göre daha düşük olduğunu rapor etmektedir. Bu durumu yorumlarken de yüksek öğrenim görmüş annelerin çocuklarından daha üst düzeyde okul başarıları beklentisi içinde olabilecekleri bu beklentinin ise çocuklarında ulaştıkları başarı düzeyini yetersiz görmelerine neden olabilecekleri, dolayısıyla bu durumun da çocukların benlik saygısı düzeyleri üzerinde olumsuz etki göstereceğini, ayrıca yüksek öğrenim görmüş annelerin üst düzeyde bir meslek sahibi ve çocuğuyla daha az ilgilenme fırsatı bulan anneler olabileceğine de işaret etmektedir<sup>188</sup>.

Çalışmamızda benzer durum da spor yapan öğrencilerin benlik

saygısı düzeyleri ile baba eğitim durumu değişkeni arasındaki fark anlamsız iken, spor yapmayanlarda anlamlıdır. Bu fark spor yapmayan öğrencilerden baba eğitim durumu yüksek okul olan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur (Tablo 26).

Özgan (1999) da çalışmasında, lise öğrencilerinin baba eğitim düzeyinin benlik saygısı düzeyleri ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini gözlemlemiştir<sup>100</sup>.

Ancak Can (1990), yaptığı çalışmada okur-yazar ile ilkökul mezunu ve ortaokul mezunu ile lise ve dengi okul mezunu olan babaların çocuklarının benlik saygısı düzeyleri arasındaki farkların önemli düzeyde olmadığını belirlemiştir<sup>189</sup>. Araştırma bulguları, öğrenim düzeyi yüksek olan babaların öğrenim düzeyi yüksek olan annelere göre, öğrencilerin benlik saygısı düzeylerine daha fazla olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu durumun Türk aile yapısında babanın çocuklar üzerinde, anneye göre daha fazla etkisi olması ile ilişkili olabilir. Ayrıca babanın öğrenim düzeyinin yüksekliği geliri fazla olan bir meslekte çalışmasına ve çocuğuna daha iyi eğitim olanakları yanında güven sağlayıcı ortam yaratmaya ve dolayısıyla daha olumlu benlik saygısı geliştirmeye neden olabilir. Bu araştırmanın bulguları, Powers ve Sanchez, Paton, Walberg ve Yeh (1973)'in bulguları ile tutarlı bulunmuştur<sup>242</sup>.

Çalışmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin aile gelir düzeyiyle karşılaştırıldığı bu bölümde hem spor yapanlarda hemde spor yapmayanlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 28).

Çalışma bulgularımızı destekler şekilde Uyanık, Balat ve Akman (2004), lise öğrencilerinin, farklı sosyo-ekonomik değişkenlerine göre benlik saygısı düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda sosyo-ekonomik düzey açısından alt, orta ve üst şeklinde algılayan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların olmadığını ve genel olarak benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğunu saptamışlardır<sup>105</sup>. Kılıç Duran (2007) da çalışmasında yaş grubuna bakılmaksızın sosyo-ekonomik düzey ile benlik saygısı düzeylerinin karşılaştırıldığı Ki-Kare testi sonucuna göre; anlamlı bir



farklılık görülmemiştir<sup>243</sup>. Çuhadaroğlu Çetin ve diğerleri (2004) de ergenlerin ruhsal sorunlarıyla ilgili gerçekleştirdikleri bir durum saptama çalışmasında sosyo-ekonomik düzeyin benlik saygısı düzeyine bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, çocukların sosyo-ekonomik düzeylerinin onların benlik saygısı düzeylerini etkilemediğini göstermektedir<sup>244</sup>.

Ancak Can (1990) araştırmasında, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısına göre öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini incelediğinde, orta ve üst sosyo-ekonomik ve kültür düzeyindeki ailelerin çocuklarının, alt sosyo-ekonomik ve kültür düzeydekilere göre anlamlı derecelerde daha yüksek benlik saygısı düzeyine sahip olduklarını tespit etmiştir. Trowbridge (1970)'nin çalışmasında da sosyo-ekonomik bakımdan avantajlı öğrencilerin, avantajlılara göre benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu; Munsan ve Spivey (1980)'in bulgularında da benlik saygısı düzeylerinin sınıf seviyesine uygun olarak dağıldığını gösteren sonuçlara ulaşılmıştır<sup>203</sup>. Rosenberg (1965) yaptığı çalışmalarda üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen gençlerin % 51' inin alt sosyo-ekonomik düzeyden gelenlerin ise % 38' inin yüksek benlik saygısı düzeyine sahip olduklarını bulmuştur<sup>109</sup>. Haktanır ve Baran (1998)'in da gençlerle yaptığı çalışmada sosyoekonomik düzeyin gencin benlik saygısı düzeyinde farklılık yarattığını saptamıştır<sup>245</sup>.

Sosyo-ekonomik düzey çocukluktan itibaren bireyin şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Ergenlik döneminde bu durum çok daha önemli hale gelmektedir. Çünkü ergen artık toplumsal sınıf farklılıklarının, hangi toplumsal sınıfta bulduklarının, ailenin ekonomik gücünün ne düzeyde olduğunun, bu gücün kendisini gerçekleştirme aşamasında ona ne kadar yeterli olacağına ya da olmayacağına farkına varmış durumdadır. Benlik saygısı gelişimi aşamasında yer alan kendisini başkasıyla kıyaslama sırasında sosyo-ekonomik düzeyin yüksekliği kendisi için önemli olan kişilerden aldığı değerli ve önemli olduğuna dair geri bildirimler ergenin kendine olan güvenini ve benlik saygısını yükseltebilir. Ekonomik gücü iyi olan bir öğrencinin arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirmesi, çeşitli spor, sanat, eğlence vb. etkinliklere katılması ergenin kendi kendisine yettiği inancını güçlendirdiği, arkadaşlarından gördüğü

ilginin bir geri bildirim olarak ona değerli olduğu izlenimini verdiği ve bu durumun onun benlik saygısı gelişimine yardım ettiği düşünülebilir. Oysa sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir ergen maddi yetersizlikler içinde her istediğini yapamayacak, imkanları kısıtlanacak ve yeteneklerini kullanma şansı azalacak bu da kendisini kısıtlanmış ve engellenmiş hissetmesine neden olacaktır. Bu engellenme duygusu ergenin umutsuzluğa kapılarak kendisini yetersiz hissetmesine yetersizlik duygusu ise ergenin kendisini değersiz algılamasına ve beraberinde benlik saygısının düşmesine neden olur<sup>235</sup>.

Sosyo-ekonomik düzey, ailelerin çocuklarına karşı tutumlarını da yönlendirir. Farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip aileler farklı kültürel özellikler taşıyacağından çocuklarına uygulayacakları eğitim şekli de farklı olacaktır<sup>171</sup>. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler çocuklarına daha çok sevgi ve ilgi göstermekte daha az otoriter tutum uygulamaktadır<sup>246</sup>. Çünkü eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzeye bağlı olarak yükselmekte, daha yukarıdaki bir sosyal statüde bulunan aileler çocuklarının eğitimi ve gelişimi için daha özel planlar yapmakta, çocuklarını daha iyi şartlarda yetiştirmeye gayret etmektedirler<sup>154</sup>. Ailenin bu davranış ve tutumu da çocuğun kendisini değerli hissetmesini, daha bağımsız hareket etmesini sağlayacağı için benlik saygısının yükselmesine neden olmaktadır.

Benlik saygısı düzeyi ile arasında anlamlı fark bulunmayan bir diğer değişken de öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarıdır (Tablo 30).

Tezcan (1982)'a göre boş zaman; bireyin hem kendisi hem de başkaları için bütün zorunluluklardan ya da bağlantılardan kurtulduğu ve kendi isteğiyle seçeceği bir etkinlikle uğraşacağı zamandır<sup>247</sup>. Butler, insanların dinlenme ve eğlenme ihtiyaçlarının, boş zamanların değerlendirilmesi ile karşılanabileceğini, bu sayede sağlıklı kişilik gelişimine katkıda bulunulabileceğini belirtmiştir<sup>248</sup>.

Araştırmalar, çeşitli boş zaman etkinliklerine sıklıkla katılan gençlerin olumlu benlik saygısı düzeyi geliştirdiklerini ve kendilerini daha iyi gerçekleştirdiklerini göstermektedir<sup>241</sup>. Yine yapılan bir başka çalışmada da boş

zaman etkinliklerinin kişiliğin tam olarak gelişmesinde sayısız deneyim sağladığı ayrıca bireyin olumlu bir benlik kavramı geliştirmesine ve kendisini daha çok gerçekleştirmesine olanak tanıdığı ortaya konmuştur<sup>249</sup>.

Ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri ile fiziksel özellikleri hakkında düşünceleri arasında hem spor yapan öğrenci grubunda hem de spor yapmayan öğrenci grubunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 32).

Ancak Suner (2000) çalışmasında, öğrencilerin fiziksel özelliklerini değerlendirmeleri ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Kendini güzel ve yakışıklı bulan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu, kendini güzel ve yakışıklı bulmayan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır<sup>232</sup>. Benzer yönde yapılan çalışma bulguları da ergenlerde kendini fiziksel olarak beğenmeyenlerin benlik saygısı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir<sup>250</sup>. Brettschneider ve Heim (1997) da, fiziksel benlik kavramının olumlu gelişmesinin ergenin benlik saygısı düzeyi üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir<sup>91</sup>. Oktan ve Şahin (2010) özellikle kız ergenlerde, beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, beden imajı ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmışlardır<sup>251</sup>.

Can (1990) da, fiziksel görünüşleri yönünden öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini incelediği çalışmasında estetik görünüş bakımından başkalarının çekici bulunan öğrenciler lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Bühler ve diğerleri (1973), ergen bedeninin izlediği gelişimin, onun kişilik gelişimi üzerinde önemli etkileri olacağına; olgunlaşma düzeyi ile ilgili gerçek, abartılmış ya da düşürün saptmaların benlik saygısı düzeyi üzerinde önemli sorunlar yaratacağına değinmektedirler<sup>189</sup>. Köknel (1982) de ergenlik döneminde görülen hızlı bedensel değişmelerin ve bu değişime karşı çevreden gelen tepkilerin, ergeni önemli ölçüde ilgilendirdiğine dikkat çekmektedir. Fiziksel yapı ve estetik görünüş bakımından başkalarının çekici bulunmanın, büyük ölçüde karşı cinsin beğenisini kazanma ile ilişkili olduğu düşünülürse, öğrencilerin beden yapıları ile ilgili geliştirmiş oldukları kavramlar, büyük ölçüde estetik görünüşleriyle çevrenin

dikkatlerini üzerinde toplamaları ve beğeni kazanmış olmalarına bağlı kalacak ve bedensel yapısı hakkında gencin kendine biçtiği değer de benlik saygısı düzeyini olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkileyecektir<sup>147</sup>.

Çapar (2008) da yaptığı çalışmalar sonucunda ergenliğin, beden imgesinin önemli olduğu bir dönem olduğunu ve ergenlerin güzel giyinmek, güzel görünmek istediklerini belirtmiştir. Akranlarıyla kıyasladığında dış görünümün onlardan daha iyi olduğunu algılaması benlik saygısı düzeyini artırırken, onlar kadar güzel niteliklere sahip olmadığını ve beğenilmediğini düşünmesi bir ergenin benlik saygısı düzeyini azaltabilir. Bununla birlikte karşı cinsle kurulan arkadaşlıklarda da bu beğenilme zorunluluğu ergenin bu arkadaşlıklarda başarılı ya da başarısız olmasını beraberinde getirmekte dolayısıyla benlik saygısı düzeyi bu durumdan da etkilenmektedir<sup>235</sup>.

Araştırma sonuçlarına göre spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşlerinde ders dışı etkinliklere katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 34).

Çalışma bulgularımızı destekler şekilde Saracaloğlu ve arkadaşları (2002)'nin yapmış oldukları araştırma bulgularıda, farklı etkinliklerle ilgilenen çocukların benlik saygısı düzeyleri görece olarak daha yüksek olarak saptanmışsa da, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği belirlenmiştir. Bu durumda öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri boş zaman etkinliklerinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir<sup>252</sup>.

Ancak Can (1990) çalışmasında, okul yaşantılarında eğitsel etkinliklerde aktif biçimde rol alan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, bu etkinliklere sadece izleyici olarak katılanlara göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir<sup>189</sup>. Suner (2000) de araştırmasında, öğrencilerin okulda ders dışı etkinliklere katılmaları ve katılmamalarının onların benlik saygısı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu saptamıştır<sup>232</sup>. Okulda etkinliklerde bulunan gençlerin benlik saygısı düzeylerinin yüksek<sup>253</sup>, belirli bir aktivitesi olan kız ergenlerin kendilerine ilişkin algılarında ve akademik yönelimlerinde aktivitesi olmayanlara göre farklılık olduğu<sup>254</sup> bilinmektedir. Özşaker (2008) de yaptığı

çalışmasında spor yapan kızların, yapmayanlara göre daha fazla beden memnuniyetine sahip olduklarını bu durumun ise sporcuların benlik saygısı düzeylerini olumlu etkilediğini görmüştür<sup>91</sup>.

Eğitsel kol çalışmaları ile öğrencilerde kendilerine ve başkalarına güvenebilme, kendilerini anlayabilme, yeteneklerini geliştirebilme ve toplum yararına kullanabilme gibi bir takım niteliklerin geliştirilmesi amaçlanmıştır<sup>255</sup>. Bu amaçlar okullarda spor, müzik, tiyatro ve benzeri ders dışı etkinliklerle yerine getirilmeye çalışılmaktadır. Bir kısım öğrencilerin bu çalışmalarda etkin bir biçimde görev alarak yeteneklerini ve hünerlerini sergileme olanağı bulmaları kendine güvenden kaynaklandığı gibi bu öğrencilerin arkadaşlarınınca popüler bulunmalarını ve daha olumlu biçimde değerlendirilmelerini kolaylaştırabilir. Gergen (1971) bireyin benlik saygısı düzeyi üzerinde çevreden alınan değerlendirmelerin niteliğinin, önemli etkilerinin bulunduğu işaret etmektedir. Eğitsel etkinliklere etkin olarak katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olması da bu öğrencilerin çevredeki kişilerce daha popüler bulunmaları ve daha olumlu yönde değerlendirmeye tabi tutulmalarıyla ilgili olabilir. Böylece esasen olumlu olan benlik saygısı düzeyini de olumlu yönde pekiştirileceği söylenebilir<sup>256</sup>.

Öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri ile arkadaş grubu edinme değişkeni arasında spor yapan öğrencilerde arkadaş grubu olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 35). Spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşlerine bakıldığında ise arkadaş grubu edinme değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Suner (2000)'in ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, bir arkadaş grubuna dahil olma ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptamazken<sup>232</sup>, Yüksekaya (1995), üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiş, araştırma sonucunda; öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin yükseğe yakın düzeyde olduğunu saptamış ve benlik saygısı düzeyi ile arkadaşlık kurma arasında anlamlı ilişki belirlemiştir<sup>257</sup>. Yine yapılan çalışmalarda aile ve

arkadaştan sağlanan sosyal desteğin benlik saygısı düzeyi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu gösteren pek çok sonuca ulaşılmıştır<sup>231</sup>.

Bu bölümde son olarak spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri ile rehberlik servisinden faydalanma değişkeni arasındaki ilişki incelenmiş ve her iki öğrenci grubunda okul rehberlik servisinden faydalanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 36).

Bulgularımızı destekler şekilde Suner (2000)'in öğrencilerin rehberlik servisinden yararlanma durumuna göre benlik saygısı düzeylerine ilişkin çalışması, öğrencilerin rehberlik servisinden yararlanıp yararlanmaması ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir<sup>232</sup>.

Ancak Ülkü (1978) tarafından yapılan deneysel bir araştırmada lise 1. sınıfta yürütülen grup rehberliğinin, denek öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir<sup>258</sup>.

Rehberlik, bireye yeterliliklerini ve yeteneklerini en üst düzeyde geliştirerek gereksinimlerini doyumlarında, benliğe uygun rol kavramları geliştirerek çevresindeki durumlarla ilişkisinde uyum sağlaması için problem çözme karar verme; benlik kavramı ile bağdaşan doğal ve toplumsal gerçeği içinde öğrenen, anlamlı ve mutlu yaşantı sürdürmesinde bireye profesyonel kişilerce yapılan yardımdır<sup>259</sup>.

### **5.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin Bir Spor Branşıyla (Lisanslı) Uğraşma Değişkenine Göre Farklılığı**

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşleri bir spor branşıyla (lisanslı) uğraşma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Tablo 37).

Öztürk ve ark. (2007) da çalışmalarında deneklerin daha önce spor yapmış olması veya olmamasının empatik eğilim düzeyini etkilemediğini

fakat okul ile kulüp düzeyinde spor yapanlar arasında empatik eğilim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir<sup>260</sup>.

Ancak Kalliopuska (1987) empati ve kendilik değerinin aktif spor yapmayla ilişkisini incelediği araştırmasında, empatik eğilim düzeyinin spor etkinliğinde önemli bir değişken olduğunu bulmuştur<sup>62</sup>. Spor ortamında özellikle spor karşılaşmaları sırasında; oyuncuların empatik eğilim düzeyinin spor branşında etkili olacağı akla uygun bir yaklaşımdır. Özellikle takım sporlarında oyuncunun kendi takım arkadaşlarına, antrenörüne ve rakip oyunculara ilişkin empatik eğilim düzeyinin yüksek olması; onların nasıl davranacağını tahmin etmesinde, takım ruhunun oluşmasında ve buna bağlı olarak takım başarısında önemli bir faktör olabilir. Empatik eğilim düzeyi yüksek olan sporcuların takım birlikteliğinin de yüksek olabileceği düşüncesi yanlış olmaz. Takım birlikteliği yüksek olan takımların da başarılı oldukları varsayıldığında takımı oluşturan sporcuların empatik eğilim düzeylerinin geliştirilmesi doğru olabilir<sup>64</sup>.

Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine bakıldığında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Coopersmith Benlik Saygısı Puanları 0-30 puan arası düşük düzey, 30-69 puan arası orta düzey ve 70-100 puan arası ise yüksek düzey benlik saygısı olarak değerlendirilmektedir. Puan yükseldikçe benlik saygısı düzeyi de yüksek olarak kabul edilmektedir<sup>91</sup>. Bu değerlendirmeye göre, spor yapmayan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin spor yapan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Çalışma bulgularına paralel olarak Salokun (1990), Smith (1986), Olszewska (1982), Hoffman (1986), Synder ve Spreitzer (1976) gibi araştırmacılar da sporcu olan ve olmayanların benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuşlardır. Yine benzer şekilde Magill ve Ash, Manning (1990) ile Tiryaki ve Morali (1992) da sporcu olan ve olmayanların benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermişlerdir<sup>261</sup>. Üç farklı benlik saygısı ölçeği ile yapılan çalışmada sporcular ile sporcu olmayan bireyler arasında benlik saygısı düzeyleri bakımından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ayrıca kadın ve erkek üniversite düzeyindeki

sporcu olan ve olmayan kişiler arasında yapılan başka bir çalışmada da aynı sonuca ulaşılmıştır<sup>262</sup>. Saracaloğlu ve arkadaşları (2002) spor yapan ve yapmayan öğrencilerin çeşitli değişkenler ile benlik saygısı düzeylerini karşılaştırdıkları araştırmalarında, spor yapan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olduğunu ancak istatistiksel olarak anlam bulunmadığını tespit etmişlerdir<sup>252</sup>. Çağlayan (2011) da çalışmasında spor yapan bireyler ile spor yapmayan bireylerin benlik saygısı düzeylerinin aritmetik ortalamalarında fark gözükmesine karşın bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını bulmuştur<sup>263</sup>. Benzer şekilde Yegül (1999), liseli erkek sporcular ile sporcu olmayanlar arasında benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında; sporcu olan bireyler ile sporcu olmayanlar arasında Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin benlik saygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır<sup>119</sup>. Yapılan diğer çalışmalarda da (Hines ve Grovver (1989), Jirkovsky (1986)) sporcu olanlarla olmayanların benlik saygısı düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı rapor edilmiştir. Bunun gerekçesi olarak da sporcu kişiliğinde ilgi alanlarının dar olması belirtilmektedir. Çünkü sporcular uzun süreli antrenmanlarla ve müsabakalar içinde kültürel çalışmalara zaman ayıramamaktadırlar. Oysaki sporcu olmayan deneklerin algıladıkları yeterlik duygusunu arttıracak resim, müzik, tiyatro, el sanatları gibi sanatsal etkinliklere katıldıkları düşünülebilir ya da dinamik çevresel ve durumsal etkilenmeler söz konusu olabilir<sup>264</sup>.

Buna karşılık Aşçı ve arkadaşları (1993) spor yapan ve yapmayan liseli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada, spora katılımın benlik saygısı düzeyi üzerinde önemli bir etkisi olduğu saptanmıştır<sup>17</sup>. Spor ortamındaki değişik koşullar ve fırsatlar kişinin benlik gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir<sup>261</sup>. Özşaker (2008) de araştırmalarında, spor yapan ve spor yapmayan 12-14 yaş grubu kız ve erkek öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmiştir. Spor yapan kız ve erkek öğrencilerin, spor yapmayan kız ve erkek öğrencilerden spor yapanların lehine daha yüksek benlik saygısı düzeyine sahip oldukları görülmüştür<sup>91</sup>. Browker (2006) erken adolesan dönemde spora katılanlar ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, 5-8. sınıf 382 spora katılan



öğrencinin benlik saygısı düzeyi korelasyonlarına bakılmış ve deneklere kağıt kalem testi uygulanmıştır. Çalışmada spora katılan hem kız hem de erkek öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır<sup>265</sup>. Gün (2006), spor yapan ve yapmayan ergenlerde benlik saygısı düzeylerinin karşılaştırdığı çalışmasında, sporcu olanlarla ile sporcu olmayanlar arasında Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin benlik saygısı alt ölçeği puanlamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur<sup>115</sup>.

Alferman ve Stoll (2000), sporun benlik saygısı düzeyi üzerine etkisinin incelendiği ve iki grup üzerinde yürütülen bir çalışmada, birinci grupta yer alanlara altı ay süreyle haftada bir belli bir antrenman programı uygulanmıştır. İkinci gruptakilerin ise böyle bir faaliyeti olmamıştır. Çalışmalara başlamadan önce her iki grubun da genel benlik saygısı düzeyleri ölçülmüştür. Başlangıçta iki grup arasında fark tespit edilmemiştir. Altı ay sonra testler tekrarlandığında; altı ay boyunca düzenli spor programını takip eden kişilerin, benlik saygısı düzeylerinde diğerlerine göre önemli derecede artış tespit edilmiştir<sup>266</sup>.

Orta seviye yoğunluktaki günlük yapılan düzenli aktivite uzun vadede kalp hastalığı, hipertansiyon, diyabet gibi birçok fiziksel rahatsızlıkları azalttığı tartışılmaz bir gerçektir. Fiziksel aktivitenin fiziksel faydalarının yanında psikolojik karşılığına da rastlanır. Fiziksel aktiviteye katılanlarla psikolojik etkiler arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Örneğin, yetişkinlerde, adolesanlarda ve çocuklarda fiziksel aktivite ve benlik saygısı arasında pozitif anlamlılık söz konusudur. Örneğin spor yapan adolesan kızların, spor yapmayan kızlara göre benlik saygısı düzeyleri yüksek, ruhsal durumu daha pozitif ve daha az depresyona girmektedirler<sup>91</sup>.

Sporun ve fiziksel aktivitenin beden sağlığı üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra ruh sağlığı açısından yararları da bilinmektedir. Kaynaklar gözden geçirildiğinde bu alanda yapılan çalışmaların daha çok erişkinlik dönemine ait olduğu göze çarpmıştır. Son yıllarda ergenlerle yapılan çalışmalarda fiziksel etkinliklerin benlik saygısı düzeyi, yaşıt ve anne-baba ilişkileri, akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Ergenlik döneminde yapılan fiziksel aktivitenin gençlerin kendilerini daha sağlıklı ve formda hissetmelerinin yanı sıra, şimdiki ve ileri yaşlarındaki beden sağlıkları açısından da yararlı olduğu bildirilmiştir. Spor ve fiziksel etkinliklerle stres, kaygı ve depresyon düzeyi arasında ters orantılı; benlik saygısı düzeyi ile doğru orantılı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca düzenli egzersiz yapan ergenlerin anne-babalarıyla daha az çatışma yaşadığı, daha az depresif belirti ve madde kullanımı tanımladığı, akademik başarılarının ortalamanın üstünde olduğu belirtilmiştir. Sporun bilinen bu olumlu etkileri kimi zaman ruhsal hastalıkların tedavisinin bir parçası durumuna gelmesini sağlamıştır. Çocuklarda spor ve fiziksel etkinliklerin ruh sağlığı üzerindeki etkileriyle ilgili çalışma sayısı azdır. Ekeland ve arkadaşları fiziksel etkinliklerin çocuk ve ergenlerde benlik saygısı düzeyleri, depresyon, kaygı ve davranış sorunları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir<sup>267</sup>.

#### **5.4. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Benlik Saygısı Düzeylerinin Bireysel veya Takım Sporunu Yapma Durumuna Göre Farklılığı**

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin görüşlerinde bireysel veya takım sporu ile uğraşma değişkenine göre farklılık görülmezken, yine aynı şekilde benlik saygısı düzeylerine bakıldığında da anlamlılık bulunmamıştır (Tablo 38).

Çağlayan (2011)'in çalışmasından elde edilen sonuçlara göre de takım sporu yapan bireyler ve bireysel spor yapan bireylerin benlik saygısı düzeyleri arasında aritmetik ortalamalara bakıldığında farklılık görülmesine karşın bizim çalışmamızı destekler şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır<sup>263</sup>. Yine Saracaloğlu ve arkadaşları (2002)'nin araştırma bulgularına göre de benlik saygısı puanları takım sporları yapan öğrencilerde daha yüksek olmakla birlikte istatistiksel olarak değişmemektedir<sup>252</sup>. Aynı şekilde adölesan dönemde bulunan 247 kız çocuk üzerinde yapılan çalışmada, çocukların benlik saygısı düzeylerini geliştirme ve takım sporlarının etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak takım sporlarındaki başarı deneyimlerinin, kız

çocuklarının benlik saygısı düzeylerini olumlu yönde etkilemiş olduğu görülmüştür<sup>268</sup>.

Ancak Zekioğlu ve Tatar (2006) futbolcular üzerinde yaptıkları çalışmalarında futbolcuların empatik eğilim düzeylerini yüksek bulmuştur<sup>269</sup>. Birtakım sporu olan futbolda, takım birlikteliğinin getirdiği yakın ilişki kavramı, takım arasında doyum ve uyumun artmasında önemli rol oynamaktadır denilebilir. Bu bağlamda spor yapmayla özellikle de takım sporu yapmayla empatik eğilim düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir.

Empatik eğilim düzeyi yüksek ve düşük olan Finlandiyalı beyzbol oyuncularının kendilik değerleriyle narsistik eğilimlerinin incelendiği bir araştırmada, empatik eğilim düzeyi yüksek olan oyuncuların kendilik değerlerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre takım sporuyla uğraşan sporcuların kendilik değerlerinin yüksek olması nedeniyle kendileriyle barışık ve empatik oldukları da söylenebilir<sup>60</sup>.

Dorak ve Vurgun (2006) da çalışmalarında takım sporu yapan sporcuların empatik eğilim düzeyleri ile takım birlikteliği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur<sup>64</sup>. Sporcuların empatik eğilim düzeyleri arttıkça takım birlikteliği düzeyleri de artmaktadır. Empatik eğilim düzeyi yüksek olan sporcuların takım birlikteliğinin de yüksek olabileceği düşüncesiyle hareket edersek; takım birlikteliği yüksek olan sporcuların takımlarının başarılı olma olasılığının çok olması nedeniyle bu sporcuların empatik eğilim düzeylerinin geliştirilmesi doğru olabilir.

Yaman ve arkadaşlarının (2008) "Elit Seviyedeki Değişik Spor Branşlarının Fiziksel Benlik Algısı Üzerine Etkisi" başlığı altında yaptıkları çalışmada, masa tenisçilerin ve kürekçilerin fiziksel benlik saygısı düzeylerinin voleybol branşına nazaran daha yüksek olduğunu bulunmuştur<sup>270</sup>.

Yapılan başka bir çalışmada da takım sporlarına daha fazla zaman harcayan çocukların bireysel sporlarla ilgilenen çocuklardan daha fazla özgüvenli ve kendinin farkında olduğunu bulmuştur. Bunun sebebi olarak takım sporu ile uğraşan çocukların daha fazla kişi ve toplulukla bir arada olduğundan

kısacası bir bütünün parçası olmasından kaynaklanacağı görüşüne varılmıştır<sup>271</sup>.

İlköğretim düzeyinde eğitim gören 987 çocuk üzerinde yapılan çalışmada takım sporlarına bireysel sporlardan daha fazla zaman ayıran çocukların akranlarına göre daha yüksek benlik saygısı düzeyine sahip oldukları, aynı zamanda spor için harcanan zamanın da bu değeri olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur<sup>272</sup>.

Elit adolesan kız çocuklarının benlik saygısı düzeylerinin incelendiği araştırmadan elde edilen bulgular kız adolesan sporcularda benlik saygısı düzeyi en yüksek branşın yüzme olduğu, branşlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, takım sporlarının benlik saygısı düzeylerinin bireysel sporlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, kız yüzücülerin benlik saygısı düzeyleri diğer spor branşlarından daha yüksek olması içerisinde bulunduğu sosyo ekonomik koşullar ve bireyselliklerinden kaynaklandığı düşünülebileceği sonucuna varılmıştır. Ayrıca takım sporunun içeriğinde bulunan grup birlikteliği, takımdaşlık ruhu, yardımlaşma, gibi davranımların adolesan sporcularının benlik saygısı düzeylerini pozitif anlamda etkilediği ifade edilmiştir<sup>273</sup>.

Buna ek olarak, yapılan başka bir çalışmanın sonucunda takım sporu ile uğraşanların benlik saygısı düzeylerinin bireysel sporlarla uğraşanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur<sup>274</sup>.

### **5.5. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Benlik Saygısı Düzeylerinin Vücut Temaslı veya Vücut Temassız Spor Branşı ile Uğraşma Durumuna Göre Farklılığı**

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile vücut temaslı veya vücut temassız spor branşıyla uğraşma arasında anlamlı ilişki olmadığı görülürken, aynı şekilde benlik saygısı düzeylerinde de anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak çalışma bulguları, vücut temassız sporlarla uğraşan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin, vücut temaslı spor branşıyla uğraşan öğrencilerin ise benlik saygısı düzeylerinden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu yönündedir (Tablo 39).

Literatürde vücut temaslı ve vücut temassız sporlar ile empatik eğilim düzeyi ve benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanamamıştır.

Beden temasına göre farklı gruplara ayırdığımız spor faaliyetlerinin birinci grubunda, saldırganlığın sergilenmesine en çok fırsat tanınan yakın vücut temaslı sporlar (boks, güreş, judo vb.) ile beden temasına belirli ölçüde izin veren ve top ile oynanan takım sporları (futbol, hentbol, basketbol vb.) bulunmaktadır. Çalışma bulguları saldırganlık izlenimi veren hareketlerin en çok bu spor dallarında görüldüğü yönündedir<sup>283</sup>. Çalışmamızda ise saldırgan davranışların en çok görüldüğü vücut temaslı spor branşıyla uğraşan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Spora katılımın benlik kavramı üzerine olumlu etkisinden söz etmek mümkündür. İnsan yaşamının her boyutunda, gerekli olan benlik kavramı bireyin katılmış olduğu fiziksel etkinliklerinden, kısacası hareketten etkilenir<sup>17</sup>. Bu etkilenme Elmas (2009)'ın, yaptığı araştırmada ergenlerin benlik saygısı düzeyleri yükseldikçe sürekli öfke ve saldırganlık düzeylerinin de yükseldiği şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Benlik algısı yüksek olan birey öfke ve saldırganlık duygusu da dahil olmak üzere yaşadığı duyguları inkar etmek ya da kendini duygularından ötürü suçlu hissetmek zorunda olmadığı farkındadır. Dolayısıyla bireylerin benlik algı düzeyleri yükseldikçe sürekli öfke ve saldırganlık düzeylerinin de yükselmesi beklenen bir sonuçtur<sup>275</sup>.

Ancak ergenlerin benlik saygısı ile psiko-sosyal uyumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir grup araştırmacı bizim bulgularımızın tersine, saldırganlık ve olumlu sosyal davranışların, ergenlikteki benlik saygısıyla bağlantılı olduğunu göstermiştir<sup>5,229</sup>. Özellikle Eisenberg ve Fabes (1998), olumlu sosyal davranışla benlik saygısı arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğuna dair bulgular sunmuştur. Yüksek benlik saygısına sahip ergenlerin, düşük benlik saygısına sahip ergenlere oranla, ihtiyacı olanlara yardım etme davranışında kendilerini daha yetkin hissettikleri ve olumlu sosyal davranışları daha fazla gösterdikleri bulunmuştur<sup>5</sup>. Ayrıca ergenin olumlu sosyal davranışlarda bulunmasının benlik saygısını artırdığı<sup>16</sup>, saldırganlığı yordayan birçok faktör

bulunmasına rağmen, düşük benlik saygısına sahip bireylerin saldırgan ve anti-sosyal davranışlara daha fazla yatkın olduğu yapılan çalışmalarda görülmüştür<sup>229</sup>.

İkinci gruba, voleybol, atletizm, tenis, bisiklet ve golf gibi sporlar girmektedir. Bu branşlarda herhangi bir vücut teması yoktur. Fakat bu durum, vücut temaslı sporlarda görülen saldırgan davranışlar kadar olmasa da bu sporlarda da saldırgan davranışların sergilendiğini göstermektedir. Koşarken kendisini geçen rakibin formasını çekme, bisiklet yarışında rakibini bisikletten düşürme, kros sırasında çelme takma bu tip sporlarda rastlanabilen saldırganlık durumlarıdır<sup>261</sup>. Çalışmamızda saldırgan davranışların daha az görüldüğü vücut temassız spor branşlarıyla uğraşan öğrencilerde empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Solak (2011)'ın, ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında da ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve empatik eğilim düzeyleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ve empatik eğilim düzeyinin arttıkça edilgen saldırganlığın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır<sup>61</sup>. Empati, diğeri yönelimli bir duygu olarak olumlu sosyal davranışların gelişimine katkıda bulunmakta, saldırgan davranışları ise azaltmaktadır. Bu nedenle empatik olan kişilerin diğer insanların kaygılarını gidermeye yönelik bir güdüye sahip oldukları düşünülmektedir<sup>229</sup>.

Sonuç olarak, ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri hem spor yapanlarda hem de spor yapmayanlar da cinsiyet, öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları, arkadaş grubu edinme ve rehberlik servisinden faydalanma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak spor yapan öğrencilerde kendimi güzel ve yakışıklı buluyorum ve üniversite kazanacağım yönünde görüş bildiren öğrenciler lehine, aynı şekilde spor yapmayan öğrencilerde de ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca kızlarda ve 12. sınıf öğrencilerinde empatik eğilim düzeyinin daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerine ait bulgularda ise, hem spor yapanlarda hem de spor yapmayanlar da cinsiyet, öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, aile gelir durumu, boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları, fiziksel özellikleri hakkındaki düşünceleri, ders dışı etkinliklere katılma ve rehberlik servisinden faydalanma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmez iken anne eğitim durumu değişkenine göre anne eğitim durumu yüksek okul olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca spor yapan öğrencilerde arkadaş grubu olanlar lehine, spor yapmayan öğrencilerde de baba eğitim durumu yüksek okul olan ve üniversite kazanacağı yönünde görüş bildiren öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bütün bunların yanı sıra kızlarda ve dha küçük yaş sınıf gruplarında benlik saygısı düzey ortalamalarının daha yüksek olduğu gözle çarpmıştır.

Spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri lisanslı olarak bir spor branşıyla uğraşma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak spor yapan öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ve spor yapmayan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri daha yüksek oranda gerçekleşmiştir. Bununla birlikte spor yapan öğrencilerin bireysel yada takım sporu yapmaları ile empatik eğilim düzeyleri ve benlik saygısı düzeyleri arasında da anlamlı farklılık yoktur. Ancak takım sporu yapan öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ve benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yine spor yapan öğrencilerin vücut temaslı spor branş ve vücut temassız spor branşıyla uğraşmaları ile empatik eğilim düzeyleri ve benlik saygısı düzeyleri arasında da anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte, vücut temassız spor branşıyla uğraşanların empatik eğilim düzeyleri, vücut temaslı spor branşıyla uğraşanların benlik saygısı düzeyleri daha yüksek oranda gerçekleşmiştir.

Elde edilen bulgular iç içe geçmiş kavramlar olarak empatik eğilim ve benlik saygısı, ortaöğretim öğrencilerinin içlerinde buldukları ergenlik sürecinin de etkisiyle sürekli değişim ve gelişim içinde olduğunu göstermiştir. Bu açıdan özellikle erkek öğrencilerde ve daha küçük yaşlarda tüm guruplarda

empatik becerilerin kazandırılması yönünde çalışmalar benlik saygısı gelişimini de olumlu etkileyecektir. Bireyde empati kurma yeteneğinin ortaya çıkmasında etken olan olumlu benlik kavramının, spor yapan öğrencilerde devamlı sporla iç içe olmaları ve yaptıkları spordan zevk alarak olumlu kişilik özelliği geliştirmeleri nedeniyle üst düzeyde olması, bu yönde yapılacak çalışmaların başında gelen sporun daha fazla sayıda gençle buluşmasını gerekli kılmaktadır. Gerek okullarda verilen beden eğitimi derslerinde ve gerek spor kulüplerinde benlik saygısı-empati temalı çalışmaların arttırılmasının, özellikle ergenlik döneminde kimlik arayışı içinde olan gençlerde ahlaki ve sosyal beraberliği geliştirmek açısından önemli bir yere sahip olacağı tartışılmazdır.



## ÖZET

### **Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Benlik Saygısı Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması**

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile benlik saygısı düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik özelliklerine göre karşılaştırıldığı çalışmanın örneklemini, 2011-2012 öğretim yılında Ankara’da öğrenim gören, tesadüfi yöntemle seçilmiş 13 ortaöğretim okulundan 532 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Benlik Saygısı Envanteri” kullanılmıştır.

Bulgulara göre, ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri cinsiyet, öğrenim düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, spor yapan öğrencilerde kendini güzel ve yakışıklı bulan, spor yapmayan öğrencilerde ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri cinsiyet, öğrenim düzeyi ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, anne eğitim durumu yüksek okul olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca spor yapan öğrencilerde arkadaş grubu olan, spor yapmayan öğrencilerde baba eğitim düzeyi yüksek okul olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri, lisanslı olarak bir spor branşıyla uğraşma, bireysel- takım sporu yapma ve vücut temaslı-vücut temassız spor branşıyla uğraşma değişkenlerine göre de anlamlı farklılık göstermemiştir.

Elde edilen bulgular, bireyde empati kurma yeteneğinin ortaya çıkmasında etken olan olumlu benlik kavramının, spor yapan öğrencilerde olumlu kişilik özelliği geliştirmeleri nedeniyle üst düzeyde olduğunu göstermektedir. Okullarda verilecek beden eğitimi dersleri ile spor kulüplerinde

benlik saygısı-empati temalı çalışmaların artırılması, özellikle ergenlik dönemindeki gençlerde ahlaki ve sosyal beraberliğin geliştirilmesi açısından önemli bir yere sahip olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Empati, Benlik Saygısı, Ergenlik, Spor

## **SUMMARY**

### **Comparison of Empathic Tendency Levels and Self-esteem Levels of Secondary School Students Who Are Doing Exercise and Who Are Not, According to Various Socio-Demographic Characteristics**

The sample of the present study, in which self-esteem levels and empathic tendency levels of secondary school students were compared according to various socio-demographic characteristics, consists of 532 students selected randomly among thirteen secondary schools in Ankara during 2012-2013 academic year. "Personal Information Form", "The Empathic Tendency Scale" and "Self-Esteem Inventory" are used as data collection tools.

In the findings, no statistically significant difference was found in the empathic tendency levels of the secondary school students in terms of gender, education level, education level of parents and household income variables, while statistically significant difference was found in terms of students who are doing exercise and find herself/himself beautiful and handsome. Similarly, statistically significant difference was found in terms of students who are not doing exercise and are participating extracurricular activities.

While, no statistically significant difference was found in the self-esteem levels of secondary school students in terms of the variables such as gender, education level and household income, statistically significant difference was found in terms of students whose mothers were high school graduates. In addition, statistically significant difference was found in terms of the students who are doing exercise and have friends as well as the students who are not doing exercise and whose fathers were high school graduates.

No statistically significant difference was found in the self-esteem and empathic tendency levels of secondary school students in terms of the variables of doing sports with a certificate, doing individual and team sports and doing sports with/without personal contact.

The findings show that the positive self-concept, which is effective in the emergence of the ability to empathize, is higher in students who are doing exercise. This is because those students improve positive characteristics. So it is important to increase the self-esteem, empathy themed activities both in physical education classes and in the sports clubs for the purpose of developing moral and social solidarity among young people especially who are going through their adolescence period.

**Key Words:** Empathy, Self-esteem, Adolescence, Sports.

## KAYNAKLAR

1. Yüksel A. Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2004; XVII (2): 341-354.
2. Borke H. The Development of Empathy in Chinese and American Children Between Three and Six Years of Age: A Cross-Cultral Study. Devolopmental Psychology; 1973: 9.
3. Dökmen Ü. İletişim Çatışmaları ve Empati. 35. Baskı. Ankara: Sistem Yayıncılık; 2006. 2003 ayını
4. Yılmaz-Yüksel A. Empati Eğitimi Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara; Ankara Üniversitesi; 2003.
5. Eisenberg N, Fabes R. Empathy: Conceptualization, Measurement and Relation to Prosocoal Behavior. Motivation and Emotion 1990; 14(2): 131-149.
6. Barnett MA, Thompson MA, Pfeifer JR. Perceived Competence to Help and the Arousal of Empathy. The Journal of Social Psychology 1985; 125(5): 679-680.
7. Barnett MA. Empathy And Related Responses İn Children Empathy And İts Development. Eisenberg N, Strayer J. (Editörler). New York: Cambridge University Press; 1990: 147-157.
8. Yüksel A. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Becerileriyle Aile İşlevleri ve Benlik Kavramları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2009; 1(25).
9. Adams JF. Ergenliği Anlamak. Onur B. (Çev), İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları; 1995.
10. Yörükoğlu A. Gençlik Çağı İstanbul: Özgür Yayınları; 2004.
11. Jersild A. Çocuk Psikolojisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi Yayını; 1983.
12. Jersild A. Gençlik Psikolojisi. Özgür N. (Çev). İstanbul: Takıloğlu Matbaası; 1978.
13. Onur B. Gelişim Psikolojisi. Ankara: İmge Yayıncılık; 2008.
14. Temel ZF, Aksoy BA. Ergen ve Gelişimi. Ankara: Nobel Yayıncılık; 2001: 22-24.

15. Eisenberg N, Fabes RA. Prosocial Development. Damon W. (Editör). Handbook of Child Psychology (5. baskı, Cilt: 3) Social, Emotional and Personality Development. New York: Wiley; 1998: 701-708.
16. Yates M, Youniss J. A Developmental Perspective on Community Service in Adolescence. Social Development 1996; 5: 85-111.
17. Aşçı FH, Gökmen H, Tiryaki G, Öner U. Liseli Erkek Sporcuların ve Sporcu Olmayanların Benlik Kavramları. Spor Bilimleri Dergisi 1993; (4) 1: 34-43.
18. Dökmen Ü. Empati Kurma Becerisi ile Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 1987; 20(1): 183-207.
19. Tarhan N. Toplum Psikolojisi: Sosyal Şizofreniden Toplumsal Empatiye. 1. Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları; 2010.
20. Dinçyürek S. Üniversite Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Marmara Coğrafya Dergisi 2004; 10: 95-116.
21. Rehber E. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi; 2007.
22. Barnes A, Thagard P. Empathy and Analogy. Dialogue: Canadian Philosophical. Review 1997; 36(4): 705-720.
23. Harrington A. Dilthey, Empathy and Verstehen. European Journal of Social Theory 2001; 4(3): 311-329.
24. Wispe L. History of the Concept of Empathy. In Eisenberg N., Strayer J. (Editör). Empathy and Its Development. New York: Cambridge University Press; 1990: 17-37.
25. Goleman D. Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir? 6. Baskı. İstanbul: Varlık/Bilim; 1998.
26. Ataşalar J. Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine, Cinsiyet ve Yaşlarına Göre Kendini Açma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 1996.
27. Erkmen G. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Empatik Eğilimlerinin Sporda Tercih Ettikleri Lider Davranışları ile Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi; 2007.
28. Yılmaz İ, Akyel Y. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 2008; 9(3):27-33.

- 29.Ören N, Gençdoğan B. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Öğrencilerinin Aile ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri ile Empatik Becerileri Arasındaki İlişkiler. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 9-11 Eylül 1998, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- 30.Altınbaş K, Gülöksüz S, Özçetinkaya S, Oral ET. Empatinin Biyolojik Yönleri. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar 2010; 24(6): 575-588.
- 31.Batson CD ve ark. Empathy and Attitudes: Can Feeling For a Member of a Stigmatized Group Improve Feelings Toward The Group? Journal of Personality and Social Psychology 1997; 72(1): 105-118.
- 32.Rogers CR. Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. Akkoyun F. (Çev). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 1983; 16(1): 103-121.
- 33.Duru E. Öğretmen Adaylarında Empatik Eğilim Düzeyinin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 2002; 2(12): 21-35.
- 34.Dökmen Ü. Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 1988; 21(1-2): 155-190.
- 35.Dökmen Ü. Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık; 2004.
- 36.Aydın A. Empatik Becerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir; Ege Üniversitesi; 1996.
- 37.Marshall WL, Hudson SM, Jones R, Fernandez YM. Empathy in Sex Offenders. Clinical Psychology Review 1995; 15(2): 99-113.
- 38.Rogers RC. On Becoming a Person.Boston:Houghton Mifflin; 1961.
- 39.Carkhuff R. The Art of Helping.Ambers:Human Resource Development Pres; 1982.
- 40.Okvuran A. Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara; Ankara Üniversitesi; 1993.
- 41.İşcan C. Kendilik Ruh Bilimi. Ankara: Conposmentis Yayınları; 1995.
- 42.Öz F. Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. C.Ü.Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi 1988; 2(2).
- 43.Erçoban S. İlköğretim II. Kademesindeki Branş Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bursa; Uludağ Üniversitesi; 2003,

44. Tanrıdağ SR. Ankara'da Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Çalışan Personelin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara; Hacettepe Üniversitesi; 1992.
45. İkiz FE. Danışma Becerilerinin Danışmanların Empatik Eğilim, Empatik Beceri ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi; 2006.
46. Işık M, Akbaba E. Polis Vatandaş İlişkilerinde Empatik İletişim: Bilginin İlgiiye, Antipatinin Sempatiye Dönüştürülmesi Sanatı. Polis Dergisi 2006; 47: 152-156.
47. Gülseren Ş. Eşduyum (Empati): Tanımı ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme. Türk Psikiyatri Dergisi 2001; 12(2): 133-145.
48. Vignemont F, Singer T. The Empathic Brain: How, When and Why? Trends in Cognitive Sciences 2006; 10(10): 432-441.
49. Atli A. Çocuk Yuvaları ve Yetiştirme Yurtlarında Çalışan Personelin Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi. Bilim Uzmanlığı Tezi. Malatya; İnönü Üniversitesi; 2008.
50. Sayar K ve ark. Sağlık Çalışanlarında Empati Becerisinin Değerlendirilmesi. Yeni Symposium 1998; 36(1-2): 19-28.
51. Davis CM. Empati Nedir, Empati Öğretilebilir mi? Sezer Ö, Damar S. (Çev). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2005; 6 (9): 77-88.
52. Pala A. Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2008; (1): 23.
53. Ceyhan AA. Anne-Babaların Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 1993.
54. Dökmen Z. Çalışma, Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerine İle Evişleri ve Depresyon İlişkisi. Türk Psikoloji Dergisi 1997; 12(39), 39-56.
55. Duan C, Hill C. The Current State of Empathy Research. Journal of Counseling Psychology 1997; 43(3): 261-274.
56. Davis HM. Empathy A Social Psychological Approach, 2nd. ed. USA: Westviewpress; 1996.
57. Akkoyun F. Empatik Anlayış Üzerine. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 1982; 15(2): 63-69.
58. Köksal Akyol A, Koçer Çiftçibaşı H. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. Eurasian Journal of Education Research 2005; 2: 13-23.



59. Kapıkıran N, Kapıkıran Ş. İletişim Becerisi Eğitiminin Anaokulu Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Empatik Becerileri Üzerindeki Etkileri. [İnternette] Sayı 8. [14.08.2008]. Elektronik adresi: <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr>
60. Shields LLD, Bredemeier LJB. Chracter Development and Physical Activity. USA: Human Kinetics; 1994.
61. Solak N. Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri ile Empatik Eğilim Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2011.
62. Kalliopuska M. Relation of Empathy and Self-esteem to Active Participation in Finnish Baseball. Perceptual and Motor Skills 1987; 65: 107-113.
63. Kalliopuska M. Empathy Among Children In Music. Perceptual and Motor Skills 1991; 72: 1364-1366.
64. Dorak F, Vurgun N. Takım Sporları Açısından Empati ve Takım Birlikteliği İlişkisi. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi: 2006; 4(2), 73-77.
65. Balçıkınlı GS. Profesyonel Futbolcuların Fair Playe Yönelik Davranışları ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2009.
66. Yıldırım İ. Fair Play Eğitiminde Beden Eğitiminin Rolü. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi 2005; 10(1): 3-16.
67. Kağıtçıbaşı Ç. İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş. İstanbul: Evrim Matbaası; 1998.
68. Dönmezer İ. Ailede İletişim ve Etkileşim. İstanbul: Sistem yayıncılık; 1999.
69. Öner U. Çatışma Çözme ve Arbuluculuk Eğitimi. İçinde: Kuzgun Y, (Editör). İlköğretimde Rehberlik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 1999.
70. Yıldırım İ. Fair Play Eğitiminde Beden Eğitiminin Rolü. 10. ICHPER.SD Avrupa Kongresi ve 8. Uluslar arası Spor Bilimler Kongresine Sunulan Bildiri. Antalya; 2004.
71. Ülgen G. Eğitim Psikolojisi. Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar. İstanbul: Alkım Yayınevi; 1997.
72. Kağıtçıbaşı Ç. Yeni İnsan ve İnsanlar. İstanbul: Sistem Matbaacılık; 2004.
73. Durusoy F. Spor Ahlakı ve Doping Sorunu. Türk Alman Kültür Diyaloğunda Spor Ahlakı ve Spor Felsefesine Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu. İstanbul: Maya Matbaası; 1991: 9.

74. Alpman C. Eğitimin Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Çağlar Boyunca Gelişimi. Ankara: Can Reklamevi, Basın, Yayın, Ofset, Matbaacılık; 2001.
75. Pişkin M. Empati, Kaygı ve Çatışma Eğilimi Arasındaki İlişki. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 1989; 22(2): 775-784.
76. Çiftçi başı HK. İslah Evinde Kalmakta Olan Ergenlerin Empatik Beceri Düzeylerinin İslah Evinde Kalmayan Yaşlıları ile Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi; 1997.
77. Akçalı FÖ. Kaygı Seviyesinin Empatik Beceri Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi; 1991.
78. Can G, Akdoğan R. Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim ve Saldırganlık Düzeyleri ile Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi; 5-7 Eylül 2007.
79. Alver B. Bireylerin Uyum Düzeyleri ile Empatik Becerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi; 1998.
80. Şahin M. Üniversite Sınıf Atmosferinin Algılanan Empatik İletişim Düzeyleri Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi; 1997.
81. Ergül H F. Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeyleri İle Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi; 1995.
82. Davis HM, Franzoi S. Stability and Change in Adolescent Self Consciousness and Empathy. Journal of Research in Personality 1991; 25: 70-87.
83. Lipsitt N. Development of Empathy in Children: The Contribution of Maternal Empathy and Communication Style. PHD, Ohio; 1993.
84. Körükçü SÖ. Altı Yaş Grubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri İle Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi; 2004.
85. Strayer J, Roberts W. Childrens Anger Emotional Expressiveness and Empathy: Relations With Parents Empathy Emotional Expressiveness and Parenting Practices. Social Development 2004; 13: 229-255.
86. Jonsson P, Svensson O. Emotional Empathy as Related to Mimicry Reactions at Different Levels of Information Processing. Journal of Nonverbal Behavior 2003; 27: 3-23.

87. Yörükoğlu A. Değişen Toplumda Aile ve Çocuk. 3. baskı. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım;2005.
88. Karıman İ. Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygıları Ve Atılganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 2005; 9 (1): 24-31.
89. Schwab JJ, James D, Harmeling M. Body Image and Medical Illness. Psychology in Spain 2002; 6(1):83-95.
90. Terbaş Ö. Kendilik Psikolojisi Kuramına Göre Kendilik Bozuklukları: Bir Olgu Sunumu. Türk Psikiyatri Dergisi 2004;15: 70-76.
91. Berns MR. Child, Family, Community, Socialization and Sport, Harcourt Brace College Publishers. San Diego; 1993.
92. Flouri E. Parental Interest in Children's Education. Children's Self-esteem and Locus of Control and Later Educational Attainment: 26 years Follow – UP, of the 1970 British Cohort. British Journal of Education Psychology 2006; 76: 111- 155.
93. Burger J M. Kişilik: Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri. Sarıoğlu İD (Çev), İstanbul: Kaktüs Yayınları; 2006.
94. İnanç N. Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi; 1997.
95. Coopersmith S. The Antecedents of Self-Esteem. San Fransisco: W.H. Freeman and Company; 1974.
96. Yavuzer H. Ana Baba ve Çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi; 1991.
97. Maşrabacı TS. Hacettepe Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 1994.
98. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-Image. New Jersey: Princeton University Press; 1965.
99. Arıca T. Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi; 1999.
100. Özgan H. Lise Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferi Algılamaları, Başarıları ve Benlik Saygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi ve Aralarındaki İlişkinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi; 1999.

101. Turan M, Herken H, Mutlu N, Küçükkolbaşı H. Öğrencilerde Benlik Saygısı ile Ruhsal Belirti Arasındaki İlişki. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 1998;1: 67-73
102. Bilgin S. Ergenlerde Kaygı ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi; 2001.
103. Tufan B, Yıldız S. Geri Dönüş Sürecinde İkinci Kuşak – Almanya’dan Dönen Öğrencilerin Benlik Saygıları ve Ruhsal Belirtileri. Ankara: Hacettepe Yayınları; 1993.
104. Güngör A. Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 1989.
105. Uyanık Balat, G. Altı Yaş Grubu Korunmaya Muhtaç ve Ailesinin Yanında Kalan Çocukların Okula Hazır Bulunuşluk ile İlgili Temel Kavram Bilgilerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2003.
106. Ekşi A. Ben hasta değilim. İstanbul: Nobel Kitapevi; 1990.
107. Dereboy F. Kimlik bocalaması: anlamak, tanımak, ele almak. Malatya: Özmert Ofset; 1993.
108. Güloğlu B. The Effect of a Self-Esteem Enrichment Program On The Selfesteem Level of Elementary School Students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi; 1999.
109. Gordon T. Etkili Öğretmenlik Eğitimi. Aksay E, Özkan B. (Çev), İstanbul: Ya-Pa Yayınları; 1999.
110. Sever A. ve ark. İ.Ü. FNHYO ve SMYO Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Ruhsal Durumlarının Araştırılması. Hemşirelik Bülteni 1993; 7(28).
111. Baymur F. Genel Psikoloji. İstanbul: İnkılâp Kitapevi Yayınları; 1984.
112. Humphreys T. Çocuk Eğitiminin Anahtarı Özgüven. Anapa T. (Çev). İstanbul: Epilson Yayıncılık; 1999.
113. Baran G. Korunmaya Muhtaç Çocuk ve Benlik Kavramı. Ankara: Yaysan Matbaacılık; 1999.
114. Lindenfield G. Kendine Güvenen Çocuklar Yetiştirme. Çocukların Benlik Saygılarını Geliştirme ve Utangaçlıklarını Yenme Yolları. Tümer G. (Çev). Ankara: HYB Yayıncılık; 1997.
115. Gün E. Spor Yapanlarda ve Spor Yapmayan Ergenlerde Benlik Saygısı. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi; 2006: 19–29, 60-65.

116. Doğan O, Doğan S, Çorapçioğlu A, ve Çelik G. Üniversite öğrencilerinde depresyon yaygınlığı ve bazı değişkenlerle ilişkisi. CÜ Tıp Fak. Dergisi 1994; 16(2): 148-151.
117. İkizler HC. Spor Sağlık ve Motivasyon. İstanbul: Alfa Yayınları; 2002: 20-31.
118. Tiryaki Ş. Spor Psikolojisi Kavramlar, Kuramlar ve Uygulama. İstanbul: Eylül Yayınevi; 2000.
119. Yegül IB. Liseli Erkek Sporcular ile Sporcu Olmayan Bireylerin Benlik Saygısı ve Atletik Yeterlik Puanlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 1999: 79-96.
120. Tiryaki S, Moralı S. Liseli Sporcuların Benlik Saygılarının Karşılaştırılması. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi 1992; 1(1):35-36.
121. Gander MJ, Gardiner HW. Çocuk ve Ergen Gelişimi. Onur B. (Der). Ankara: İmge Kitabevi; 1998.
122. CETAD.(Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği). Gençlik ve Cinsellik. 7.Bilgilendirme Dosyası Basın Bülteni. Karabey S, Müftüoğlu N. (Der). İstanbul: CETAD (8 Mayıs 2007).
123. Semin R. Gençlerimizin Psiko-Pedagojik Problemleri. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları; 1973.
124. Başaran İE. Eğitim Psikolojisi, Modern Eğitim Psikolojisi Temelleri. Ankara: Bilim Matbaası; 1974.
125. U.S. Department of Education, Office of Communications and Outreach. Helping Your Child Through Early Adolescence. Washington: U.S. Department of Education; 2005.
126. Şenol S. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı. Ankara: HYB Yayıncılık; 2006.
127. Semerci ZB. Ergen Ruh Sağlığı Aileler ve Ergenler İçin. İstanbul: Alfa Yayınları; 2007.
128. Cüceloğlu D. İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi; 1998.
129. Yavuzer H. Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi; 1998.
130. Yapıcı S, Yapıcı M. Çocukta Bilişsel Gelişim. AKÜ Eğitim Fakültesi Üniversite ve Toplum Dergisi 2006; 6(1). <http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf.php?id=263> (20.4.2008).
131. Kulaksızoğlu A, Arıca OT. Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi. Trakya Üniversitesi Dergisi C Serisi 2001; 1(2):87-94.

132. Selçuk Z. Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayınları; 1995.
133. Şengün M. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Ahlaki Düşünce ve Yargıları. Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi 2006; 6(4):297-316.
134. Mercin L. Piaget ve Kohlberg'in Ahlak (Moral) Gelişim Kuramlarının Özellikleri ve Karşılaştırılması. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi 2005; 3(5): 73-86.
135. Crain WC. Erikson: Yaşamın Sekiz Evresi. Ergenlik Psikolojisi. Onur B. (Der). Dönmez A.(Çev). Ankara: Hacettepe-Tas Kitapçılık Yayınları; 1987: 25-35.
136. Çiloğlu E. Okul Çevresinin Öğrencilere Eğitsel Katkısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi; 2006.
137. Kılınç H, Sevim AS. Ergenlerde Yalnızlık ve Bilişsel Çarpıtmalar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 2005; 38(2):67-89.
138. Kozanoğlu T. Utangaçlıkla Baş Edebilme Sosyal Beceri Eğitim Programının Ergenlerin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi; 2006.
139. Arslan E, Arı R. Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2008; 19: 53-60.
140. Parman T. Ergenlik ya da Merhaba Hüzün. Ankara: Bağlam Yayıncılık; 2008.
141. Durmuşoğlu N, Doğru Yıldırım S. Çocukluk Örseleyici Yaşantılarının Ergenlikteki Yakın İlişkilerde Bireye Etkisinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2006; (15):237-246.
142. Tan H. Psikolojik Danışma ve Rehberlik. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları; 2000.
143. Abalı O. Ergenlik Dönemi ve Sorunları. İstanbul: Epsilon Yayıncılık; 2006.
144. Ören N, Gençdoğan B. Lise Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Bazı değişkenlere Göre İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi 2007; 15(1):85-92.
145. Ceyhun A, Ceyhun B. Lise ve Üniversite Öğrencilerinde İntihar Olasılığının Değerlendirilmesi. Klinik Psikiyatri Dergisi 2007; 6(4):217-224.
146. Çuhadaroğlu F, ve ark. Ergen ve Ruhsal Sorunları: Durum Saptama Çalışması: TÜBA-UNFPA Nüfus ve Kalkınma Stratejileri Alt Programı; 2004.

147. Köknel Ö. Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi; 1997.
148. Altuğ D. Çocukluktan Yaşlılığa Kendilik Değeri. Ankara: Haberal Eğitim Vakfı; 2004.
149. Plumber D. Helping Adolescent and Adult to Build Self Esteem. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers; 2005.
150. Cüceloğlu D. Yeniden İnsan İnsana. İstanbul: Remzi Kitabevi; 1996.
151. Hamachek DE. Ergen Benliğinin Psikolojisi ve Gelişimi, Ergenliği Anlamak. Onur B. (Der). Ersever H. (Çev). Ankara: İmge Kitabevi; 1995: 111-151.
152. Tatoğlu N, Ocakcı A, Öztürk Ö. Zonguldak İl Merkezinde 15-17 Yaş Grubu Genel Lise Öğrencilerinde Benlik Saygısının Akademik Başarıya Etkisi. Milli Pediatri Kongresinin Poster ve Sözel Bildirileri. Antalya: Türkiye Milli Pediatri Derneği 8-12 Kasım 2006.
153. Danış Z. Davranış Bilimlerinde Ekolojik Sistem Yaklaşımı. Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi 2006; 3(9):45-53.
154. Yıldız M. Benlik Kavramı ve Benliğin Gelişiminde Dinin Rolü. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 2006; 13: 87-126.
155. Güngör E. Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak. İstanbul: Ötüken Neşriyat; 1997.
156. Yorbık Ö. Otistik Bozuklukta İlaç Tedavisi. <http://www.gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/ygb6.htm> (6 Temmuz 2008).
157. Kayaalp L. Ergenlikte Cinsel Kimlik Dalgalanmaları. Yansıtma Psikopatoloji ve Projektif Testler Dergisi 2006; 3(5-6):17-24.
158. Pınar R. Obezlerde Depresyon, Benlik Saygısı ve Beden İmajı: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 2002; 6(1):30-41.
159. Canpolat BI, Örsel S, Akdemir A, Özbay MH. Ergenlerin Kendilik Algısında Beden İmajının ve Beden Kitle indeksinin Rolü. Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi 2003; 11(2):143-154.
160. Horney K. Kendi Kendine Psikanaliz. Budak S. (Çev). Ankara: Öteki Psikoloji; 1998.
161. Turinay N. Değişen Toplum ve Aile. Ankara: Akçağ Yayınevi; 1996.
162. Erbil N, Divan Z, Önder P. Ergenlerin Benlik Saygısına Ailelerin Tutum ve Davranışlarının Etkisi. Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi 2006; 3(10):7-15.

163. Yeşilyaprak B. Kişilik Gelişiminde Ailesel Faktörlerin Etkisine İlişkin Bir Araştırma. Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi 1993; 1(3):16-29.
164. Önder A, Gülay H. Annelerin Kabul Red Düzeyi ile Çocuklarının Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2007; 2(22):23-30.
165. Gecas V, Schwalbe M. Parental Behavior and Adolescent Self- Esteem. Journal of Marriage and the Family 1986; 48(1):37-46.
166. Ercan AR. Eğitimde Biz ve Çocuklarımız. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları; 2004.
167. Öksüz, Y. (2002) Ergenin Kişilik Gelişiminde Ebeveynin Rolü. Milli Eğitim Dergisi. Sayı:155-156.<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/oksuz.htm> (11 Mayıs 2008)
168. Özcan Z. Empati ve Dini İnanç Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi; 2007.
169. Bettelheim B. A Good Enough Parent. Newyork: Random House; 1988.
170. Özmert EN. Erken Çocukluk Gelişiminin Desteklenmesi-III: Aile. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi 2006; 49(3):256-273.
171. Torucu B. 13-14 Yasındaki Gençlerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi ve Ana-Baba Tutumlarındaki Farklılıkların Belirlenip Benlik Saygısına Etkisinin Araştırılıp Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi; 1990.
172. Yıldız M, Çapar B. Orta Öğretim Öğrencilerinde Benlik Saygısı İle Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi 2010;10 (1): 103-131.
173. Yıldız M. Dinsel Yönelim Biçimleri ve Bazı Demografik Değişkenler Açısından Üniversite Öğrencilerinin Benlik Tasarımları Üzerine Bir Araştırma. Tabula Rasa Felsefe & Teoloji 2006; 6(17):81-102.
174. Çakır Y, Palabıyıköğlü R. Gençlerde Sosyal Destek-Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. Kriz Dergisi 1997; 5(1): 15-24.
175. Feldman R. Child Development. New Jersey: Pearson Education; 2003.
176. Wilkinson RB. The Role of Parental and Peer Attachment in the Psychological Health and Self-Esteem of Adolescents. Journal of Youth and Adolescence 2004; 33(6):479-493.



177. Çelik A. SSK Ankara Hastanesi Çocuk Psikiyatri Servisine Başvuran 9-14 Yaş Arasındaki Çocukların Benlik Kavramlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kriz Dergisi* 1994; 2(1):240-246.
178. Gürhan C. Lise Öğrencilerinin Benlik Kavramlarını Etkileyen Ailesel Değişkenler. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1991; 4(1-2):7-19.
179. Çevik Büyükkşahin G. Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri ve Benlik Saygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi; 2007.
180. Koşar L. Okul Sağlığı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi* 2004; 13(6):223-225.
181. Bleyth E, Milner J. *Social Work With Children: The Educational Perspective*. New York: Addison Wesley Longman Limited; 1998.
182. Çiğdemoğlu S. Lise I. Sınıf Öğrencilerinin Akran Baskısı, Özsaygı ve Dışadönüklük Kişilik Özelliklerinin Okul Türlerine Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi; 2006.
183. Doğan HZ. *İnsan Davranışları İnsan İlişkileri*. İzmir: Uğur Ofset Matbaacılık ve Ticaret; 1987.
184. Yılmaz G. Basın Yayının Çocuk Sağlığına Etkileri. *Türk Pediatri Arşivi* 2007; 42(Özel Sayı):1-5.
185. Balkıs M, Duru E, Buluş M. Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlilik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi. *Ege Eğitim Dergisi* 2005; 6(2):81-97.
186. Akdemir A, Türkçapar H, Öztürk E, Özbay H. Bir Psikiyatri Kliniğine Başvuran Ergenlerde Uçucu Madde Kullanımının Psikososyal Boyutları. *Kriz Dergisi*; 1995; 3 (1-2)- 190-193.
187. Kuzgun Y. Ana-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 1972.
188. Kılıçcı Y. Üniversite Öğrencilerinin Kendilerini Kabulünü Etkileyen Bazı Değişkenler. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 1981.
189. Can G. Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımını Etkileyen Etmenler. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi; 1990.
190. Tufan B. Yüksek Öğretim Yapan Bir Grup Öğrencinin Benlik Saygılarını Dört Yıl Ara İle İzleme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi* 1989; 7: 28-37.

191. Atik Ü, Ünal S, Akyüz K. Lise Öğrencilerinin Özsaygı ve Yaşam Doyumu Düzeylerini Etkileyen Etmenler. Antalya: 27. Ulusal Psikiyatrik Bilimler Kongresi; 1991.
192. Gür A. Ergenlerde Depresyon ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 1996.
193. Kahrıman İ. Adölesanlarda Aile ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi; 2002.
194. Kahrıman İ, Polat S. Adölesanlarda Aileden ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi 2003; 6(2).
195. Aksaray S. Ergenlerde Benlik Saygısı Geliştirmede Beceri Eğitimi ve Aktivite Merkezli Programların Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi; 2003.
196. Uyanık Balat G, Akman B. Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2004; 2: 175-183.
197. Yenidünya A. Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi; 2005.
198. Erol Z. 15-16 Yaşları Arasındaki Çalışan, Resmi Lise ve Endüstri Meslek Lisesine Devam Eden Gençlerin Özsaygı Düzeyleri ve Denetim Odaklarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi; 2005.
199. Odacı H. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yalnızlık Benlik Saygısı ve Yakın İlişkiler Kurabilme Düzeylerinin ve Bu Düzeyler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi; 1994.
200. Güven A. Farklı Öğretim Programı İzleyen Öğrencilerde Algılanan Ana-Baba-Öğretmen Tutumlarının Benlik Kavramına Etkisi. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları; 1994: 149-164.
201. Dinç F. Cinsiyetleri Farklı Lise Öğrencilerinin Benlik Algısı Düzeylerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 1992.
202. Battle J. Relationship Between Self-Esteem and Depression Among High School Students. Perceptual and Motor Skills 1980; 51: 157-158.

203. Workman M, Beer J. Self-Esteem, Depression and Alcohol Dependency Among High School Students. *Psychological Reports* 1989;65: 451-455.
204. Cheng HP, Page RC. The Relationships Among Sex Academic Performance, Anxiety and Self-Esteem of Junior High School Students in Taiwan. *Journal of Multicultural Counselling Development* 1989; 17: 123-133.
205. Chapman P, Mullis AK. Readdressing Gender Bias In The Coopersmith Self- Esteem Inventory-Short Form. *Journal of Genetic Psychology* 2002; 163.
206. Orr E, Dinur B. Social Setting Effects on Gender Differences in Self-Esteem: Kibbutz and Urban Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 1995; 24: 3-25.
207. Mullis AK, Mullis RL, ve Normandin D. Cross Sectional and Longitudinal Comparisons of Adolescent Self-Esteem. *Adolescence* 1992; 27: 51-61.
208. Karasar N. Araştırmada Rapor Hazırlama. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd; 1994.
209. Turan N, Tufan B. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri'nin (SEI) Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. İstanbul: In: 23. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi; 1987: 816-817.
210. Pişkin M. Türk ve İngiliz Lise Öğrencilerinin Benlik saygısı Yönünden Karşılaştırılması. 3. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Kitabı. Adana: Çukurova Üniversitesi yayını; 1997.
211. Çankaya B. Lise I. ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2007.
212. Korkmaz N. Uludağ Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. İzmir II. Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu; 2001: 18.
213. Alisinanoğlu F, Köksal A. Gençlerin Ben Durumları (Ego State) ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2000; 18: 11 - 16.
214. Barnett MA, Howard JA, King LM, Dino GA. Antecedents of Empathy: Retrospective Accounts of Early Socialization. *Personality and Social Psychology Bulletin* 1980; 6(3), 361-365.
215. Brody LR, Hall JA. Gender and Emotion. Levis M, Havilland J. (Editörler). *Handbook of Emotions* (pp.447-460). New York: Guilford Press; 1993.

216. Filiz A. Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Empatik Eğilimleri ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kartal ilçesi örneği). Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi; 2009.
217. Çiftçi M. Disiplin Cezası Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Özellikleri, Bilişsel Çarpıtmaları ve Empatik Becerilerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi; 2008.
218. Köksal A. Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Empatik Becerilerinin ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi; 1997.
219. Hasankahyaoğlu HR. Dindarlık Empati İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi; 2008.
220. Vural Ö. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi; 2008.
221. Cengiz S. Hemşirelerde Empatik Eğilim ve İş Doyumu ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul; 2008.
222. Bryant B. An Index of Empathy For Children and Adolescents. Child Development 1982; 53: 413- 425.
223. Nelson, R.J. Danışma Psikolojisi Kuramları. Akkoyun F. (Çev). Ankara: TDFO Ltd. Şti.: 1995.
224. Akyüz H. Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma. Avcı M. (Akt). Ergenlikte Toplumsal Uyum Sorunları. Erzurum: Atatürk Üniversitesi; 1991.
225. Ergin G. Çalışma ve Çalışma Dışı Zamanın Planlanması Seminer Sonuçlarının Raporu. Ankara: ODTÜ; 1973.
226. Suveren S. Jimnastik Sporunun Yarışmacı Cimnastikçilerin Benlik Saygısı Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Ankara: Gazi üniversitesi; 1985.
227. Binbaşoğlu C. Genel Öğretim Bilgisi. 3. Baskı. Ankara: 1983; 208-211
228. Akgün A. İlköğretim Kurumlarında Ders Dışı Egzersiz Faaliyetlerine Katılan Öğrencilerin Sosyalleşme Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi; 2011.
229. Bayraktar F, Sayıl M, Kumru A. Liseli Ergenler ve Üniversiteli Gençlerde Benlik Saygısı: Ebeveyn ve Akarana Bağlanma, Empati ve Psikolojik Uyum Değişkenlerinin Rolü. Türk Psikoloji Dergisi 2009; 24 (63): 48-63

230. Ersever OG. Grupla Psikolojik Danışmanın Kişilerarası İlişkiler Dersini Alan Öğrencilerin Kendini Açma Davranışlarına, Empatik Eğilimlerine ve Empatik Becerilerine Etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1996.
231. Saygın Y, Arslan C. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2009; 28: 207-222.
232. Suner E. Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi; 2000.
233. Yıldız M, Çapar B. Orta Öğretim Öğrencilerinde Benlik Saygısı İle Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi 2010;10 (1): 103-131.
234. Balkaya A, Ceyhan E. Lise Öğrencilerinin Suç Davranışı Düzeylerinin Bazı Kişisel ve Ailesel Nitelikler Bakımından İncelenmesi. Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi 2007; 3(11):13-27.
235. Çapar B. Farklı Ortaöğretim Öğrencilerinde Dindarlık ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi; 2008.
236. Nottelman ED. Competence and Self Esteem During Transition From Childhood To Adolescence. Developmental Psychology 1987; 23(3): 441-450.
237. Bal U. Hastanede Çalışan Hemşire ve Diğer Bayan Sağlık Personelinin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi; 2000
238. Koçak E. Ergenlerde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi; 2008.
239. Altunbaş Ç. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi; 2006.
240. Güney M. Ergenlik Dönemi Depresyonları. Psikiyatri Dünyası 1998; 2: 41-44.
241. Gökmen H, Açıkalın A, Koyuncu N, Sadar Z. Yükseköğrenim Öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinlikleri ve Kendilerini Gerçekleştirme Düzeyleri. M.E.G.S.B. Yayınları;1985: 456.

242. Hakan S. Anadolu Lisesi Öğrencileri ile Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Anadolu Liselerine Gelen Öğrencilerin Benlik Tasarımı Açısından Karşılaştırılması. Milli Eğitim Dergisi 2004; 162.
243. Kılıç Duran Ş. 9.10.11 Yaşındaki Çocukların Zihinsel Gelişim ve Benlik Saygısına Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi; 2007.
244. Çuhadaroğlu Çetin, F. diğerleri (Haz.)(2004). Ergen ve Ruhsal Sorunları: Durum Saptama Çalışması: TÜBA-UNFPA Nüfus ve Kalkınma Stratejileri Alt Programı.
245. Haktanır, G. ve Baran, G. (1998). Gençlerin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Anne Baba Tutumlarının Algılanmasının İncelenmesi. Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi. 5 (39), 134–141.
246. Öztürk S. Bazı Sosyo-Ekonomik Değişkenlerin İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Tasarımı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Doku Eylül Üniversitesi; 1991.
247. Tezcan M. (1982). Sosyolojik Açından Boş Zamanların Değerlendirilmesi. A.Ü.E.B.F. (Yayın no:116), Ankara.
248. Gülbahçe Ö. Boş Zamanları Değerlendirme Alışkanlıkları. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi;1996.
249. Aytaç Ö. Elazığ'ın Mustafa Kemal Pasa Mahallesinde Oturan Aile Başkanlarının Boş Zaman Etkinliklerinin Sosyolojik Açından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi; 1991.
250. Akın T, Baykara A, Miral S, Özakbaş S. Gençlerde Beden İmgesi ve Benlik Saygısı İlişkisi. İzmir: Çocuk Ve Ergen Psikiyatrisi Günleri; 1992.
251. Oktan V, Şahin M. Kız Ergenlerde Beden İmajı ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi 2010; 7(2).
252. Saracaloğlu AS, Varol SR, Aras N. İlköğretim Okullarında Spor Yapan ve Yapmayan Çocukların Benlik Kavramı Düzeyleri. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi 2002; VII(1): 11-28.
253. Türköz N, Erkmn H, Seber G, Tekin D. Anadolu Üniversitesi Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Benlik Saygılarına İlişkin Bir Çalışma. Mersin: XXV. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi; 1989: 313-314.
254. Fry J. Activity in the Lifestyles of Adolescent Girls, Reports, Research.
255. OGM Eğitici Kollar Yönetmeliği. Meb; 1983.

256. Gergen KJ. The Concept of Self. New York: Holt Rinehart and Winston; 1971.
257. Yüksekaya S. Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi; 1995: 8.1
258. Ülkü S. Okullarda Rehberlik Yönelme Kavramı Çerçevesinde Sınıflandırılabilir mi? Sorununa Yönelik İlişkin Görüşler. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi 1978; 8:, 13.
259. Özoglu SÇ. Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Yayınları No:3; 1982.
260. Öztürk F, Koparan Ş, Haşıl N, Efe M, Özkaya G. Antrenör ve Hakemlerin Empati Durumlarının Araştırılması. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi 2004; II (1): 19-25.
261. Özerkan KN. Spor Psikolojisine Giriş. Ankara: Nobel Yayınları; 2004.
262. Parrott G, Taylor J, Enes S, Galli N. Self-Esteem levels: age and athletic participation effects. Sacramento: California State University; 2001.
263. Çağlayan N. Bireysel ve Takım Sporunu Yapanlar ile Spor Yapmayan Bireylerin Benlik Saygısı Puanlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi; 2011.
264. Kuruç, Z. ve Bayar, P. (1992). Hentbolcu, Voleybolcu, Atlet ve Taekwondocuların Kişilik Örüntüleri Üzerine Bir Araştırma. II. Spor Bilimleri Kongresi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
265. Browker A. Relationship Between Sports Participation and Self-Esteem During Early Adolescence. Canadian Journal of Behavioural Science; 2006.
266. İkizler C. Spor Sağlık ve Motivasyon. İstanbul: Alfa Basımevi; 2002.
267. Karakaya I, Coşkun A, Ağaoğlu B. Yüzücülerin Depresyon, Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Anadolu Psikiyatri Dergisi 2006; 7: 162-166.
268. Pedersen S, Seidman E. Team Sports Achievement and Self-Esteem Development Among Urban Adolescent Girls. Psychology of Women Quarterly 2004; 28(4): 412-422.
269. Zekioğlu A, Tatar A. Üniversitede Eğitim Gören Futbolcuların Empatik Becerilerinin Kişilik Özellikleriyle Karşılaştırılması. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi 2006; IV (4): 135-138

270. Yaman Ç, Teşneli Ö, Gelen N, Koşu S, Tel M, Yalvarıcı N. Elit Seviyedeki Değişik Spor Branşlarının Fiziksel Benlik Algısı Üzerine Etkisi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi 2008; 5(2): 3-4.
271. <http://www.familvanatomy.com/> 2009.09.21.
272. Slutzky C, Simpkins S. Exploring the Mediating Role of Sport Selfconcept. Psychology of Sport and Exercise 2009; 10(3): 381-389.
273. Dorak F, Özşaker MÇ, Vurgun N. Elit Adölesan Kız Sporcuların Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. Antalya; 11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi: 2010.
274. Wong EH, Lox CL, Clark, SE. Relation between sports context, competitive trait anxiety, perceived ability, and self presentation confidence. Perceptual and Motor Skills 1993; 76: 847-850.
275. Elmas HE. Ortaöğretim Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeyleri ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2009.



## 9.EKLER

### EK-1

Sevgili Öğrenciler;

Bu anket bilimsel bir araştırmaya ışık tutmak amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara vereceğiniz samimi ve gerçeğe uygun cevaplar çalışmanın geçerliliği için önem arz etmektedir. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Zeynep Bengü KUMBAROĞLU

Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Doktora Öğrencisi

### KİŞİSEL BİLGİLER

Soruları dikkatle okuduktan sonra uygun seçeneğin yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

1. Okulunuzun adı: .....

2. Kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz:

9 ( ) 10 ( ) 11 ( ) 12 ( )

3. Cinsiyetiniz:

1 ( ) KIZ 2 ( ) ERKEK

4. Lisanslı spor yapıyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( )

5. Cevabınız "Evet" ise hangi spor branşında yarışmalara katılıyorsunuz?

1 ( ) Atletizm 7 ( ) Halter 13 ( ) Tekvando

2 ( ) Badminton 8 ( ) Hentbol 14 ( ) Tenis

3 ( ) Basketbol 9 ( ) Judo 15 ( ) Voleybol

4 ( ) Cimnastik 10 ( ) Karate 16 ( ) Yüzme

5 ( ) Güreş 11 ( ) Kros 17 ( ) Diğer

6 ( ) Futbol 12 ( ) Masa Tenisi

6. Cevabınız "Evet" ise aşağıdaki hangi tür spor branşında yarışmalara katılıyorsunuz?

1 ( ) Bireysel Sporlar

2 ( ) Takım Sporları

7. Cevabınız "Evet" ise aşağıdaki hangi tür spor branşında yarışmalara katılıyorsunuz?

1 ( ) Vücut Temaslı Sporlar                      2 ( ) Vücut Temassız Sporlar

8. Anne babanızın öğrenim durumu:

	Anne	Baba
İlkokul Mezunu	1 ( )	1 ( )
Ortaokul Mezunu	2 ( )	2 ( )
Lise Mezunu	3 ( )	3 ( )
Yüksekokul mezunu	4 ( )	4 ( )

9. Ailenizin gelir düzeyi:

1 ( ) Yüksek              2 ( ) Orta                      3 ( ) Düşük

10. Boş zamanlarınızda genellikle:

- 1 ( ) Spor yaparım  
2 ( ) Müzik dinler veya enstrüman çalarım  
3 ( ) Kitap okurum  
4 ( ) Bilgisayarla vakit geçiririm  
5 ( ) Sinema, televizyon, Tiyatro vs. izlerim.

11. Fiziksel özellikleriniz hakkındaki görüşleriniz:

- 1 ( ) Kendimi güzel veya yakışıklı buluyorum  
2 ( ) Kendimi güzel veya yakışıklı bulmuyorum  
3 ( ) Kendimi ne güzel veya nede yakışıklı buluyorum  
4 ( ) Hiç düşünmedim

12. Üniversite eğitiminizle ilgili olarak düşünceleriniz:

1 ( ) Üniversite kazanacağım      2 ( ) Üniversite kazanamayacağım

13. Okulda ders dışı etkinliklere(tiyatro çalışmaları, sportif faaliyetler vs.) katılıyor musunuz?

1 ( ) Evet      2 ( ) Hayır

14. Arkadaş grubunuz var mı?

1 ( ) Evet      2 ( ) Hayır

15. Okulunuzda rehberlik servisinden yararlanıyor musunuz?

1 ( ) Evet      2 ( ) Hayır

## EK-2

### EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ

Aşağıda bulunan ifadelerin yanındaki boşluklardan sizin için uygun olana "X" işareti koyunuz.

Beni Hiç Tanımlamıyor	Beni Çok Az Tanımlıyor	Beni Kısmen Tanımlıyor	Beni Oldukça Tanımlıyor	Beni Tamamen Tanımlıyor
1	2	3	4	5

		1	2	3	4	5
1	Çok sayıda dostum var					
2	Film seyredirken bazen gözlerim yaşarır.					
3	Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.					
4	Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış olarak ayrılırlar.					
5	Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim gibi ilgilendirir.					
6	Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim.					
7	İnsanların film seyredirken ağlamaları tuhafıma gider.					
8	Birisiyle tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevaplar üzerinde yoğunlaşır.					
9	Çevremde çok sevilen bir insanım.					
10	Televizyondaki filmler mutlu sonla bitince rahatlarım.					
11	Düşüncelerimi başkalarına iletmede güçlük çektiğim olur.					
12	İnsanların çoğu bencildir.					
13	Sinirli bir insanım.					
14	Genellikle insanlara güvenirim.					
15	İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar.					
16	Girişken bir insanım.					
17	Bir yakınımın derdimi anlatmak beni rahatlatır.					
18	Genellikle hayatımdan memnunum.					
19	Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatır.					
20	Genellikle keyfim yerindedir.					

### EK-3

#### COOPERSMITH BENLİK SAYGISI ENVANTERİ

Aşağıda insanların kendileri ile ilgili bazı duygularını açıklayan ifadeler yer almaktadır. Bu cümlelerden size uygun olanlarını “beni tanımlıyor”, uygun olmayanlarını ise “beni tanımlamıyor” sütununa X işaretini koyarak belirtiniz.

	Beni Tanımlıyor	Beni Tanımlamıyor
1. Çevremde olup bitenlerden genellikle rahatsız olmam.	( )	( )
2. Başkalarının önünde konuşmak bana zor gelir.	( )	( )
3. Eğer elimde olsaydı kendimdeki pek çok şeyi değiştirmek isterdim.	( )	( )
4. Karar vermede fazla zorluk çekmem.	( )	( )
5. İnsanlar benimle olmaktan hoşlanırlar.	( )	( )
6. Evde kolayca moralim bozulur.	( )	( )
7. Yeni şeylere kolayca alışmam.	( )	( )
8. Yaşıtlarım arasında sevilen bir kişiyim.	( )	( )
9. Ailem genellikle duygularıma önem verir.	( )	( )
10. Başkalarının söylediğini kolaylıkla kabul ederim.	( )	( )
11. Ailem benden çok şey bekler.	( )	( )
12. Benim yerimde olmak oldukça zordur.	( )	( )
13. Hayatımın karmakarışık olduğuna inanıyorum.	( )	( )
14. Genellikle başkaları düşüncelerimi kabul eder.	( )	( )
15. Kendimi yeteriz buluyorum.	( )	( )
16. Sık sık evden kaçmayı düşünüyorum.	( )	( )
17. Yaptığım işten çoğunlukla memnun olmam.	( )	( )
18. Başkaları kadar güzel/yakışıklı değilim.	( )	( )
19. Söylenecek sözüm varsa onu söylemekten çekinmem.	( )	( )
20. Ailem benim duygularımı anlar.	( )	( )
21. Çok sevilen bir kimse değilim.	( )	( )
22. Genellikle ailemin beni dışladığını hissediyorum.	( )	( )
23. Yaptığım şeyler genellikle benim cesaretimi kırar.	( )	( )
24. Sık sık keşke başka biri olsam diye düşünürüm.	( )	( )
25. Güvenilir bir kişi olmadığımı düşünüyorum.	( )	( )

## **10. ÖZGEÇMİŞ**

**Adı: Zeynep Bengü**

**Soyadı: KUMBAROĞLU**

**Doğum Yeri ve Tarihi: Ankara-12.06.1977**

**Eğitimi:** 2006-2013 Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Doktora Programı

2002-2006 Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

1995-1999 Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu

1992-1995 Ankara Anıttepe Lisesi

1989-1992 Ankara Anıttepe Lisesi Orta Kısmı

1984-1989 Ankara Atakent İlkokulu

**Yabancı Dili: İngilizce**