

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FELSEFE GRUBU ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN BENLİK
KAVRAMLARININ VE ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Gözde GÜNGÖR

Ankara
Haziran, 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FELSEFE GRUBU ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN BENLİK
KAVRAMLARININ VE ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Gözde GÜNGÖR

Ankara
Haziran, 2010

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Gözde GÜNGÖR'ün "İlköğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Benlik Kavramları ve Çalışma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi" başlıklı tezi 24.09.2010 tarihinde, jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Öğr. Gör. Dr. Canan GÜRSEL

Üye :

Üye :

Üye :

Üye :

ÖNSÖZ

İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin olumlu bir benlik algısına sahip olmaları, onların hem topluma faydalı bireyler haline gelmelerine hem de akademik başarılarına önemli derecede etki edebilmektedir. Ayrıca bu dönemdeki öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları, onların okul başarılarını ve kendilerini kabul düzeylerini arttırabilmektedir.

İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik kavramlarını açıklamaya, tanımlamaya, benlik algısına etki eden etmenleri ortaya çıkarmaya yönelik pek çok araştırma bulunmaktadır. Ayrıca ilköğretim çağındaki öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarının hangi değişkenlerden etkilendiğini açıklayan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmada ise ilköğretim 6, 7, 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin benlik kavramlarının ve çalışma alışkanlıklarının yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, aile ekonomik düzeyi, anne baba eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından farklılaştığı ve benlik kavramı ile çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu araştırmanın literatüre benlik kavramı ve çalışma alışkanlıkları ile ilgili yeni bulgular kazandıracığı düşünülmektedir.

Gazi Üniversitesinde lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca beni motive eden, sıcak ve samimi desteğini esirgemeyen, karşılaştığım güçlükler karşısında hep yanımda olan ve yüksek lisans tez çalışmam süresince araştırmama büyük titizlik ve özen gösteren değerli hocam ve danışmanım Öğr. Gör. Dr. Canan GÜRSEL'e en içten dileklerle teşekkür ederim.

Ayrıca ölçeklerini tezimde kullanmama izin veren Türk Psikologlar Derneği'ne ve Prof. Dr. Feyzi Uluğ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm hayatım boyunca maddi manevi desteğini hiç eksik etmeyen, her türlü sıkıntı ve zorluğa katlanarak beni yetiştiren aileme minnettarlığımı iletir teşekkür ederim.

Haziran, 2010

Gözde GÜNGÖR

ÖZET

İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN BENLİK KAVRAMLARININ VE ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

GÜNGÖR, Gözde

Yüksek Lisans, Felsefe Grubu Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Öğr. Gör. Dr. Canan GÜRSEL

Haziran,71

Bu araştırmanın amacı ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik algıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca bu öğrencilerin benlik algıları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, anne baba eğitim düzeylerine, anne baba meslek ve aile gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektedir.

Bu çalışmada genel tarama modelleri arasında yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubu Ankara il merkezindeki alt orta ve üst ekonomik düzeyi temsil eden üç ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 213 (115 kız ve 98 erkek) öğrenciden oluşmaktadır.

Verileri toplamak için Piers Harris'in Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği (Öner, 2005), Çalışma Alışkanlıkları Envanteri (Uluğ, 1981) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada istatistiksel işlem olarak aritmetik ortalama, t-testi ve varyans analizinden yararlanılmış ve verilerin çözümlenmesi için SPSS 16.0 bilgisayar programı kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim 6,7 ve 8. sınıflardaki öğrencilerin benlik algıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı olmayan 0.081 bir ilişki bulunmuştur. Bu korelasyon sıfıra yakın bulunmuş olup öğrencilerin benlik algıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında bir ilişki olmadığı yönünde yorumlanmıştır. İlköğretim öğrencilerinin benlik algısı puanları cinsiyete, sınıf düzeyine, ailelerinin ortalama aylık gelirlerine, anne baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kız öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri erkek öğrencilere göre biraz daha yüksek olduğu görülmüştür. 6. Sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri 7 ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha

yüksek olduğu görülmüştür. Annesi ev hanımı olan öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları, anneleri çalışan öğrencilerinkine göre daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Benlik Kavramı, Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları.

ABSTRACT

THE EVALUATION OF THE SELF CONCEPTS AND THE STUDY HABITS OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

GÜNGÖR, Gözde

Master, Philosophy and Related Fields Teaching Discipline

Thesis Advisory: Lecturer Dr. Canan Gürsel

July, 2010, 71 pages

The aim of this research is to observe the association between the study habits and the self concept of the primary school students. Moreover, whether the study habits and self concepts of these students vary according to their gender, their class level or to the education levels, occupations and incomes of the parents are also observed.

The relational scanning model among other scanning models is used in this research. The study group consists of 213 students (115 females and 98 males) who are from three schools which are in the Ankara's provincial center and represent the upper, middle and low economical levels of the society.

In the research, Piers Harris' The Scale of Children's Self Concept (Öner, 2005), The Inventory of Study Habits (Uluğ, 1981) and The Form of Personal Information are used. The arithmetic average, t-test and analysis of variant are used as the statistical processes and for analyzing the data SPSS 16.0 program is used.

According to the results of this research, an incoherent correlation (as 0,081) between the self concepts of the students of 6th, 7th and 8th classes and their efficient study habits is found. This correlation is thought to be too close to zero so it is interpreted as there is no relation between the students' self concepts and study habits. The students' self concept points show no meaningful discrepancy according to their class levels, genders and to their families' average incomes and their education levels. The female students' awareness level of their efficient study habits is a little higher than the male students'. It is observed that the awareness level of the students of 6th class is higher than the students of 7th and 8th classes. The efficient study habits of the students

whose mothers are housewives are observed to be higher than the ones the mothers of whom are working. The results of the research are discussed in the frame of the relevant literature and proposals are presented.

Key words: Self Concept, Efficient Study Habits

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix

BÖLÜM I

Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi.....	3
Alt Problemler.....	3
Amacı.....	4
Önemi.....	4
Sınırlılıklar.....	5
Varsayımlar.....	5
Tanımlar.....	5

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

1. Benlik Kavramı İle İlgili Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar.....	6
1.1. Benlik Kavramı Tanımları.....	6
1.2. Benlik Kavramının Gelişimsel Dönemler Çerçevesinde İncelenmesi.....	9
1.3. Benlik Kuramları.....	13
1.4. Benlik Kavramı İle İlgili Araştırmalar.....	22
2. Çalışma Alışkanlıkları İle İlgili Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar.....	23
2.1. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	23
2.2. Çalışma Alışkanlıkları İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	27

BÖLÜM III	
YÖNTEM	
Araştırmanın Modeli.....	29
Evren ve Örneklem.....	29
Veri Toplama Araçları.....	30
Piers-Harris Öz Kavram Ölçeği.....	30
Çalışma Alışkanlıkları Envanteri.....	31
Kişisel Bilgi Formu.....	32
Verilerin Toplanması.....	33
Verilerin Analizi.....	33
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM	34
BÖLÜM V	
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	52
Sonuçlar.....	52
Öneriler.....	54
KAYNAKÇA.....	56
EKLER.....	63

TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa No
Tablo-1 Öğrencilerin aile durumları	35
Tablo-2 Kız ve Erkek Öğrencilerin benlik algıları puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t Testi sonucu.....	36
Tablo-3 Öğrencilerin Sınıf seviyelerine göre benlik algıları puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları.....	38
Tablo-4 Öğrencilerin benlik algılarının sınıf seviyelerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.....	38
Tablo-5 Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre benlik algılarının ortalamaları ve standart sapma sonuçları.....	39
Tablo-6 Öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre benlik algılamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	40
Tablo-7 Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre benlik algılarının ortalamaları ve standart Sapma Sonuçları.....	41
Tablo-8 İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Algılamalarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	41
Tablo-9 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Benlik Algılamalarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	43
Tablo-10 Öğrencilerinin Benlik Algılamalarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	43
Tablo-11 Kız ve Erkek Öğrencilerin Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyleri Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	44

Tablo-12 Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyleri Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	45
Tablo-13 Öğrencilerinin Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeylerinin Sınıf Seviyelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	46
Tablo-14 Öğrencilerinin Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeylerinin Sınıf Seviyelerine Göre Tukey Testi Sonuçları.....	47
Tablo-15 Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyleri Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları	48
Tablo-16 Öğrencilerinin Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeylerinin Aylık Gelirlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	48
Tablo-17 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyleri Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları...49	49
Tablo-18 Öğrencilerinin Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeylerinin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları....	50
Tablo-19 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyleri Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	50
Tablo-20 Öğrencilerin Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeylerinin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	51

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler açıklanmıştır. Ardından araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları belirtilmiş bazı önemli tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

İlköğretim dönemi çocukları, kim olduğunu keşfetmekte ve bireysel kimliklerini oluşturmaktadırlar. Çocuğun benlik kavramı; onun özellikleri, yetenekleri ve koşullarıyla ilgili bir değerlendirmedir. Bu değerlendirme tam bir doğruluk taşımasa da çocuklar genelde kendilerini olduklarından daha yüce görme veya küçümseme eğilimindedirler. Benlik kavramı, bireyin sahip olduğu zihinsel ve fiziksel özelliklerinin farkında olmasıdır. Çocuklar diğer insanlarla ve fiziksel çevreleriyle etkileşime girerek ve çeşitli deneyimler yoluyla benlik imgelerini zenginleştirirler. İlköğretim dönemiyle çocuk ailesi ve yakın çevre dışındaki toplumsal çevreye açıldığı bu önemli dönemde, fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal yönden olgunlaşırken kişilik özellikleri de önceki yıllara bağlı olarak belirginleşmekte ve benliğin gelişimi de sürmektedir.

Benlik, çocuk doğduğu andan itibaren, başından geçen sayısız olayların, çevresindeki kişilerin etkisiyle yavaş yavaş oluşur. Önce bedeninin sınırlarını öğrenen ve vücut azalarının farkına varan sonra kendisinin duyuşlarını, isteklerini ve fikirlerinin ayrı bir varlık olarak çevresinden farklı olduğunu keşfeder. Ev, mahalle, okul ve başka çevrelerle ilişkileri neticesi benliğinin geliştiğini fark eden bir süreç geçirir. Benlik, bireyin fiziksel, sosyal çevresiyle olan etkileşimleri sonucu kazandığı bir takım kişisel duygu, değer ve kavramlar sistemidir (Tan, 1992: 82). Çocuğun benlik kavramı, çevresinde gelişen ve yaşamındaki insanlarda oluşan değişikliklerden de etkilenir. İlköğretim çağındaki bir çocuğun benlik kavramının büyük bir bölümü akranlardan sağlanan geribildirimlerle bağlı olsa da, hem aile içi hem aile dışındaki yetişkinlerle arasındaki olumlu ilişkiler çocuğun benlik değerini geliştirebilmesinde önem

taşımaktadır. Kişiyi o kişi yapan, başkalarından ayıran duygu, tutum ve davranışların tümünün örgütlenmiş bütünlüğünü anlatan benlik; Ben neyim? Ben ne yapabilirim? Benim için neler değerlidir? Hayatta ne olmak istiyorum? Sorularına cevap aramaktadır (Baymur, 1989: 267).

İlköğretim çağındaki çocukların benliklerini oluşturdukları sosyal çevreye bakıldığında okulun önemli bir yer tuttuğu görülür. Okuldaki arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan iletişimin sağlıklı olması çocukların sağlıklı bir benlik imgesi geliştirmelerine yardımcı olur.

Okulda benliği etkileyen diğer önemli faktör ise çocukların akademik başarılarıdır. Derslerinde başarılı olan çocukların çevreyle uyumları kolaylaşır, grup içindeki kabul düzeyleri artar ve kendilerini algılayışları olumlu yönde gelişir. Okulda başarıyı arttırmanın en önemli yollarından birisi de verimli ders çalışma tekniklerini bilmekten geçer. Verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olan çocukların akademik başarı düzeyleri yüksek olur. Dolayısıyla bu durum çocukların kendilerini algılayış düzeylerini yani benlik algılarını olumlu yönde etkiler.

Eğitim sistemi içinde birey öğrendiklerinin çoğunluğu bilgiyi tanıma, hatırlama, onu üzerinde işlemler yaparak kavramlar, genellemeler ve kuramlar geliştirme, yeni durumları anlama, bilgiyi çözümlenme ve yeni sentezlere ulaşma gibi bilişsel öğrenmelerden oluşmaktadır. Bireyin düşünsel dünyası ile onun duygularını tutumlarını, ilgileri, alışkanlıklarını oluşturan duyuşsal dünyası birbirinden ayrıdır. Böylelikle bireyin öğrenmeleri bilişsel yoldan gerçekleşmekte, öğrenmenin yaşantısal olmaktan çıkıp, öğrencilerin öznellesmesine, yararlı ve işlevsel kılınmasına çok az olanak tanıdığı gözlenmektedir (San, 1991: 28).

Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlık ve becerilerine sahip olmalarını sağlamak, onların hem derslerine bilinçli bir şekilde çalışıp anlamalarına hem de sınavlarda başarılı olmalarına yardımcı olmak demektir. Derslerine bilinçli çalışan öğrenci yeteneğini ve becerilerini en iyi şekilde değerlendirmiş olur. Yeteneklerinin ve becerilerinin farkında olmayan öğrenci ise başarısızlığa sürüklenir. Bu durum öğrencilerin derslerinden ve okuldan soğumasına, sınavlarda başarısız olmasına neden olduğu gibi olumsuz bir benlik algısı geliştirmelerine de sebep olur. Olumsuz bir benlik yapısına sahip bireyler ise toplum için büyük bir sorun demektir.

Bu araştırmada ilköğretim çağındaki bireylerin verimli ders çalışma alışkanlıklarıyla benlik kavramları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bulguların eğitim alanında ilgilere faydalı olacağı ve ileriki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik algıları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, aile ekonomik düzeyi ve anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Alt Problemler

- 1.1. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik algıları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 1.2. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik algıları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 1.3. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik algıları ailelerinin ekonomik düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 1.4. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik algıları, annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 1.5. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik algıları, babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

- 2.1. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 2.2. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 2.3. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları ailelerinin ekonomik düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 2.4. İlköğretim öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları, annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2.5. İlköğretim öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları, babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

3.1. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik kavramları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik kavramları ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, aile ekonomik gelir düzeyi, anne baba eğitim düzeyi gibi bazı değişkenlere göre saptanması ve karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Önemi

Öğrenciler için okula başlanılan andan itibaren en büyük gaye eğitim öğretim basamaklarını başarıyla geçmek olmuştur. Okul başarısını arttırmada ise verimli ders çalışma alışkanlıklarına ve olumlu bir benlik algısına sahip olmak en önemli etkenlerden birisidir. Eğitim öğretim sürecinde başarıyı arttırmak isteyen eğitimciler ve veliler öğrencilere bu davranışları kazandırmak için sürekli yeni yollar aramaktadırlar.

Bu araştırmanın önemi, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik kavramlarını ve çalışma alışkanlıklarını saptayarak ilgililere, bu öğrencilerin devam ettiği okulların yönetici, öğretmen ve rehberlik uzmanlarına, destekleyici bilgiler vermek ve öğrenme ortamındaki olumsuzlukların önüne geçmektir. Ayrıca elde edilen bulguların öğrencilerin gelişim basamaklarını sağlıklı bir şekilde atlatmalarına ve olumlu bir benlik geliştirmelerine yardımcı olmak isteyen ilgililere ışık tutacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırmada ölçülen benlik kavramının ve verimli ders çalışma alışkanlıklarının saptanması öğrencilerin bildirimleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Nazım Akcan, Ahmet Hamdi Tanpınar ve Mehmet Özcan Torunoğlu ilköğretim okullarının 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşturulan örneklem ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada ölçülen benlik kavramı ve verimli ders çalışma alışkanlıkları kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendileri hakkında verdiği bilgilerin güvenilir olduğu, kullanılan ölçeklerin araştırma amacına hizmet ettiği varsayılmaktadır.

Tanımlar

Benlik kavramı: Benlik “Ben” i tanımlayan bütün fikir, algı ve değerlerden ibarettir ve “ben kimim?” ya da “ne yapabilirim?” in farkında olmayı kapsar (Atkinson, 1999: 477).

Verimli ders çalışma: Ders çalışmada arzulanan sonucun elde edilmesi için, yapılacak çalışmanın çalışma tekniklerine uygun ve “kendisinden umulan sonucu verir” olması (Uluğ, 1981: 18).

Verimli ders çalışma alışkanlıkları: verimli çalışma ile ilgili çalışma tekniklerinin öğrenilerek, bunların gerektiği anda kullanılmasına ilişkin tavır ve yatkınlıklar (Uluğ, 1981: 18).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle benlik kavramı ile ilgili kuramsal çerçeve açıklanmış ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Daha sonra verimli ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili kuramsal çerçeve açıklanmış ve verimli ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1. Benlik Kavramı İle İlgili Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar:

1.1. Benlik Kavramı Tanımları:

“Benlik kavramı; bir kimsenin çeşitli kişilik özelliklerinin kendinde bulunuş derecesi hakkındaki değerlendirmelerinin bütünü ya da kişinin kendini algılaması şeklinde tanımlanabilir” (Baran, 1999: 111).

Benlik, ergenin kim olduğu konusundaki düşüncelerinin ve kendi hakkındaki değerlendirmelerinin tümüdür. Benlik bireyin kendine bakışından oluşmakta ve bireyin davranışını tespit eden değerlerin, amaçların ve ideallerin, bir organizasyonu olarak da tanımlanmaktadır. Benlik psikolojik bakımdan bireyin çevresini algılamasında, değerlendirmesinde, yapılandırmasında ve çevresine tepkide bulunmasında en önemli dayanaktır. Kişilik, benlik ve kimlik kavramlarını da içinde taşıyan bireye ait bütün ayırım özellikleridir (Özoğlu, 1976: 93).

Benlik psikolojik bakımdan bireyin çevresini algılamasında, değerlendirmesinde, yapılandırmasında ve çevresine tepkide bulunmasında en önemli dayanaktır. Kişilik, benlik ve kimlik kavramlarını da içinde taşıyan bireye ait bütün ayırım özellikleridir (Kulaksızoğlu, 2000: 113).

Yavuzer'e (1994) göre benlik, bireyi oluşturan bütün özelliklerin karmaşık bir örüntüsü; benlik kavramı ise, kişinin kendisi hakkındaki görüşleridir. Bireyin kendisine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık inançların bir bütünüdür. Çocuğun kendisiyle ilgili olarak kafasında çizdiği görünümüdür. Bu görünüm çocuğun içe mi dışa mı dönük olacağını ve özgüveninin fazla olup olmayacağını belirleyecek bir görünümdür.

Bireyin kendisi hakkında edindiği genel kanaatlere yönelik bakış açısının bütünü benlik kavramı içerisinde ele alınabilir. Bu noktada benlik kavramının, kişiliğin genel yapısının bütünlüğü içerisinde bilişsel-duygusal anlamda şematize edilmiş hali olarak nitelendirebileceği görülmektedir. Bu durumdan yola çıkılarak, bireyin kendisi hakkında sahip olduğu kavramlar değişkenlik göstermektedir. Bireyler akademik benliğe ilişkin sorulara net cevap verebilirken, doğrudan kendilerine hitap eden “nasıl bir insan olduğuna dair” sorulara net cevap verememektedir. Bu nedenle, bireyler kendileri ile ilgili olumlu olduğu kadar, olumsuz benliğe de sahip olabilmektedirler (Aydın, 1996: 43).

Yörükoğlu benlik kavramını, insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlamaktadır. Burada kişinin kendisini nasıl görüp, nasıl değerlendirdiği esastır. Ancak, bu değerlendirme yapılırken objektif davranılması oldukça güç hale gelebilmektedir. Kişinin hangi alanlarda kendini yüceltip, hangi alanlarda küçülteceği konusunda net bir kanıya varılması oldukça güçtür. İnsanlar kendilerini olduklarından güçlü, daha zeki, daha yetenekli ve daha erdemli görme eğiliminde bulunabilmekte, olumsuz yönlerini ise görmezden gelmeyi tercih edebilmektedirler (Yörükoğlu, 2000: 101).

Benlik kavramı (self-concept), kişinin kendisine yönelik olarak yaptığı betimlemelerdir. Kavram biraz daha açılırsa, kişinin kendisi hakkında sahip olduğu düşünce ve algılamaları içerdiği görülmektedir. Benlik saygısı (self-esteem) ise, kişinin yapmış olduğu betimlemeler için yaptığı değerlendirmelerdir. Bu nedenle, kişinin kendisine yönelik duygularını ifade etmektedir (Gabay, 1996: 1).

Çeşitli psikologlar benlik kavramını, bireyin hayata ahenkli bir şekilde uyumunda en önemli faktör olarak görmektedirler. Eğer ergenin benlik kavramı kuvvetli ve iyi yapılanmışsa, bu iç güç sayesinde hayatta karşılaştığı sorunların başarılı

bir şekilde üstesinden gelebileceği ifade edilmektedir. Bu başarılar, kendi duyguları ve çevresindekilerin istekleriyle bağdaştığında ergendeki kendine güven duygusu artmaktadır. Bunun tam tersinde ise; zayıf ve yetersiz benlik kavramına sahip bireyin duyguları olgunlaşmadığından, yaşantısındaki tepkileri de doğal yasına uygun olmamakta ve adeta daha küçük bir çocuk gibi davranmaktadır. Bir kişinin kendisini aşağılık duygusu içinde görmesi veya kendisini yetersiz, güvensiz, beceriksiz hissetmesi, geçirmiş olduğu engellemeler ve başarısızlıkların sonucudur. Bu dönem içerisinde ergenler istekler ve baskılardan doğan çatışmalardan dolayı genellikle bocalar ve kendini değerlendirmede güçlük çektiği gibi, amaçlarını gerçekçi bir şekilde göremez ve sağlıklı kararlar vermede sorun yaşayabilir. Buna paralel olarak ruh ve beden sağlığını, başkalarıyla ilişkileri, akademik başarıyı ve meslek seçimini etkileyebilir (Temel ve Aksoy, 2001:168).

Benlik imgesi, bireyin sahip olduğu zihinsel ve fiziksel özelliklerin farkında olmasıdır. Çocuk ne kadar çok yaşantı ve deneyime sahip olursa, kendine ilişkin benlik imgesi de o kadar zengin olur. Çocuğun kendine ilişkin ilk imgesi genellikle vücuduyla ilgilidir. Duyu organları gelişen bebek, gittikçe kendi bedeninin daha çok farkına varır. Olgunlaştıkça kendisine ilişkin imgesi netleşir ve daha doğru olur. Böylece ergenlik dönemine doğru birey bedeninin sadece şekli ve ölçüsü konusunda değil, aynı zamanda diğer arkadaşlarına kıyasla çekiciliği konusunda da bir fikir sahibi olur. Kuşkusuz benlik imgesinin başkalarının verdiği geribildirimlerden etkilenecek şekilde şekillenmesi ve gelişmesi sürecinde birey pasif bir varlık değildir. Kendi zihinsel kapasitesiyle, yaşantılarının zenginliği ve genişliğine göre bu geribildirimleri alır ve kendine göre yorumlar (Pişkin, 2000: 86).

Bireyler dünyaya geldikleri anda benlik kavramına sahip değildirler. Benliklerini anne-babasıyla, kardeşleriyle, arkadaşlarıyla etkileşimdeyken kazanmaktadırlar. Benlik kavramının gelişimi doğumla birlikte başlamakta ve sürekli olarak devam etmektedir. Bireyin dünyaya gözlerini açmasıyla birlikte önce bedensel, sonra ruhsal ve toplumsal gelişme benliğin oluşmasını etkiler. Bu doğrultuda benlik kavramının gelişimsel dönemleri aşağıda belirtilmiştir.

1.2.Benlik Kavramının Gelişimsel Dönemler Çerçevesinde İncelenmesi:

Benlik kavramının gelişimi yaşam boyu süregelmele beraber, bireyin dış dünya ile olan etkileşimlerinden ve bireyin iç dünyasından beslenmektedir. Birey çevreden ve iç dünyasından aldığı veriler doğrultusunda olumlu ya da olumsuz bir benlik yapısına sahip olacaktır.

Bu bölümde çocukluk ve ergenlik döneminde bireyin benlik kavramının gelişimine değinilecektir.

Çocukluk Döneminde Benliğin Gelişimi:

Lewis ve Brooks Gunn'ın belirttiği üzere, çocuğun aynadaki yansımalarını izlemesinden, video kayıtları ve diğer gözlemlerden edinilen bilgiler doğrultusunda çocuğun iki yaşına kadar belirgin bir benlik tasarımının oluşmadığı ortaya konulmuştur (Akt. Özbay, 1999:51).

Harter'ın aktardığına göre, erken çocukluk döneminde çocuğun benlik anlayışındaki gelişim, annenin sağladığı sözel çevre ve çocuğun dil gelişimi ile doğrudan ilişkilidir. Dönem içerisinde bilişsel gelişimin sağlanması sonucunda çocuk kendisini başkalarının gözüyle görmeye başlamaktadır Harter, çocuğun işlem-öncesi dönemde benlik ile ilgili yargılarını, “gerçek” boyutunda değil, “kendisinin olmak istediği” boyutta ele aldığını ifade etmiş ve bu durumun çocuk tarafından kasıtlı olarak yapılmadığını, çocuğun yeterlilikleri abartma eğiliminden kaynaklandığını belirtmiştir. Benlik hakkında gerçekçi bir yaklaşım sergilememesini aynı zamanda çocuğun kendini değerlendirme esnasında sosyal kıyaslama yapamaması sonucundaki bilişsel sınırlılıkların temeline dayandırmıştır. Ancak Harter'a göre benlikle ilgili bilgiler kendi düşüncelerini yorumlayıp, benliği hakkında net bir yargıya varma boyutunda değildir (Gabay, 1996: 28).

Benlik ayırımı en erken yaşamın altıncı ayında bebeğin objelerin dünyada kendiliğinden var olduklarını fark etmeye başladığında oluşur. Benliğin diğer objelerden ayırt edilmesinden sonra objelerin dolayısıyla benliğin değişmezliğinin

oluşumu gerçekleştirir, iki ve üç yaşlarında artık benlik kalıcıdır ve organize olmuştur. Bu da güven ve otonomi duygularıyla başlar (Shiamberg, 1988: 558).

Okula başlayan çocuk okuma, yazma, kişiler arası ilişkiler, oyun gibi bazı becerileri geliştirmeye çalışırken, benlik değerlendirme süreci ile de ilgilenmeye başlar. Bu yaşlarda çocuğun diğerlerinin bakış açısını anlama becerisi artar. Böylece kendi benliğini dışarıdaki gözlemcilerin bakış açısından görmeye başlar. Okul çocuğunun davranış repertuarı çeşitli sosyal, sanatsal, entelektüel, sportif beceriler dolayısıyla hızla artar, bu da benlik tanımına temel oluşturarak yardımcı olur (Schiamberg 1988:558).

Broughton, erken çocukluk yıllarında benliğin vücudun bir parçası olarak algılandığını, dönem çocuğunun kendisini diğer insanlardan fiziksel görünüşü aracılığıyla ayırt ettiğini belirtmektedir. Çocuğun sekiz yaşlarında, vücudu ve benliğini ayırdığını, duygu ve düşüncelerini de işin içerisine kattığını söylemektedir. Selman ise, benliğin çocukluk dönemindeki yerini çocuğun öncelikle fiziksel kavramlar üzerinde durduğu, sonrasında içsel ve dışsal deneyimleri ayırt edebilir hale gelmesi ve son basamakta, iç yaşantıları ile gerçeğin farklı olabileceğinin anlaşılması ile izah etmiştir (Akt. Gabay, 1996: 30).

Piaget 'nin bilişsel gelişim basamakları doğrultusundaki görüşlerine göre, işlem öncesi dönem olarak adlandırılan süreçte, çocuklar yalnızca yaşantılar yoluyla kazanılan davranışları belirli örneklere dayanan tarifler kullanarak sembolleştirmektedirler. Piaget, işlem öncesi dönemin sonuna doğru çocukların ben merkezli davranışlarında azalma olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, bu dönemin çocuğu benlikle ilgili genellemeler yapmamaktadırlar. Somut işlemler döneminde, Piaget, kavramsal ve kişisel özelliklerin ön plana çıkmasına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktadır. Bu dönemde, mantıksal düşünmeyle birlikte bilginin belli bir sıra dâhilinde düzenlenmesi ortaya çıkmaktadır. Dönemde yer alan çocuklar benmerkezcilikten uzaklaşarak olayları ve dünyayı başkalarının gözünden görmektedirler. Artık çocuk, gözlenebilen davranışları ile benliğine ilişkin tasarımlarına ait parçaları birleştirebilmektedir (Senemoğlu, 2000: 51).

Montemayor ve Eisen, yapmış oldukları araştırmada çocukların kendilerini adresleri, fiziksel görünüşleri oyun etkinlikleri gibi somut ve nesnel özellikleriyle nitelendirdikleri sonucuna varmıştır. Keller ve diğerleri, 3–5 yaş aralığını inceleyen çalışmalarında, çocukların kendilerini fiziksel özelliklerinden önce yaptıkları

faaliyetlerle tanımladıklarını ileri sürmüşlerdir. Leahy, küçük çocukların ben-merkezci olmalarına dikkat çekerek, başkalarının değerlendirildiğinin farkına vardıkları anda bile benliklerini eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamada güçlük yaşadıkları ancak, orta çocukluk döneminde dışarıdan kaynaklanan değerlendirmeler ile kendi benzerlikleri arasında bağ kurdukları şeklinde bir yargıda bulunmaktadır (İlkin, 1994: 12).

Rosenberg, çocukluk dönemine ait 10–18 yaşlarını içeren çalışmasında kişilerarası ilişkiler boyutuna dikkat çekerek, küçük çocukların başkalarının algılanan özelliklerini, büyük çocukların ise utangaçlık, sıkılganlık gibi devamlılık gösteren sahip oldukları özellikleri (treyt) belirttiklerini saptamıştır. Rosenberg, treytlerin yaşa göre değişim gösterdiğinin de altını çizmektedir (Gabay, 1996: 32).

Ergenlik Döneminde Benliğin Gelişimi:

Ergenlik buluş ile olgunluk çağları arasında yer alan 13 ve 20 yaşları arasındaki devre olarak adlandırılabilir. Ergenlik çağı fiziksel açıdan değişimlerin yaşandığı, bireyin duygu ve düşüncelerinde çalkantılı bir dönem yaşandığı, bedensel ve psikolojik açıdan birçok temel değişikliklerin olduğu bir çağdır. Lise öğrencileri bu çağın son kısmında yer almaktadırlar (Cüceloğlu, 1999: 345).

Ergenlik dönemindeki problem ve çatışmalar, oldukça farklı karakteristikleri içerir. Ergenlik dönemindeki bireyin fizyolojik, sosyolojik, bilişsel gelişiminde ve benlik kavramlarında, önemlilik arz eden, çoğu kez bireyi rahatsız edici, dinamik bir değişim silsilesi yaşanır (Koç, 2004: 232).

Ergenlikte benlik kavramı, ergenin içinde bulunduğu anı, geçmişi ve gelecekteki tepkilerini etkileyen bir bütündür. Ergenlik döneminde birey kendisini tanımlarken psikolojik ve sosyal ilişkisel kavramların kullanımı çoğalmakta, benliğin, bazı sonuçların nedeni olan bir özne olarak var olduğuna inanç artmaktadır. Bu gelişmelere koşut olarak, benliğin farklı görüntülerinin iç tutarlılığa sahip bir sistem halinde bütünleşmesi de göze çarpmaktadır. Ergen bu dönemde kendinin farkında olduğunun da farkına varmaktadır. Benliğin farkında olma, hem ergenlerde ortaya çıkan dramatik, fizyolojik değişimlerden, hem de onlardan bir sosyal role bağlanmaları doğrultusundaki beklentilerden dolayı, bu dönemde doruk noktasına ulaşmaktadır (Köksal 1997:134).

Benmerkezcilik bilişsel gelişimin dönemleri sürecinde farklılıklar göstermektedir. Ergende meydana gelen bedensel ve cinsel değişimlerin etkisiyle birey, çevresinde yer alan insanların ilgi odağı olduğu düşüncesine sahip olur. Bu düşünce, ergenin benlik bilincini artırırken aynı zamanda, bireyin kendisini beğenme ve kendisini eleştirme arasında gelgitler yaşamasına neden olur. Duygusal boyutta bireyin kendisine verdiği mükemmel olma payesi had safhadadır. Bununla birlikte ergen, sonunda herkesten farklı olmadığını, insanların kendisini seyretmekten ibaret olmadığını ayırımına varır. Böylelikle ergende benmerkezcilik yerini doğru ve yanlışları dengede tutan gerçekçi bir benlik kavramına bırakır (Elkind, 1987: 193).

Damon ve Hart'a göre, çocukluk ve erken ergenlik döneminde benlik yargıları toplumsal karşılaştırmalara, standart normlara, toplumsal benzerliklere, kişilerarası etkileşimlere ve toplumsal onaya bağlı olarak değişir. Geç ergenlikte ise, kişisel inançlar ve içselleştirilmiş standartlar yakalandığı için benlik algısı ergenlik döneminde ayrılmaya başlar (Gabay, 1996: 32).

Havighurst (1972)'e göre gelişim görevleri, ergenin gelişim düzeyleri arasında sağlıklı bir geçiş yapabilmesi için yapması gereken işlerin tümüdür. Gelişim görevlerinin yerine getirilmesinin benlik kavramı üzerinde olumlu bir etkisi vardır (Şekercioğlu, 2001: 21).

Piaget, ergenlik dönemiyle birlikte bireyin kendisini soyut kavramlar kullanarak ifade etmeye başladığını, içsel bir süreç yaşadığını öne sürmektedir. Piaget'nin görüşleri doğrultusunda ergen, benlik kavramını kişilik özellikleri üzerine kurma eğilimindedir. Rosenberg, ergenlerin sosyal kişilik özelliklerine verdiği öneme dikkat çeker. Rosenberg'in tespitlerine göre ergen, benliği kendini kontrol olarak görmekte, benliğe dair bilgi anne-babadan ergene aktarıldığı ortaya çıkmaktadır (Gabay, 1996: 34).

Dusek (1987), ergenlik döneminde bireyin yetişkinliğinde ortaya koyacağı benlik kavramının oluşacağını ileri sürmüştür. Dusek'in görüşleri doğrultusunda ergenlik döneminde fiziksel, psikolojik ve fizyolojik çerçevedeki değişikliklerle benliğin yeniden yapılandırıldığı, bilişsel gelişimin etkisiyle bireyin kendisini sorgulaması sonucu ortaya çıkan durumun tekrar değerlendirildiği sonucuna varılmaktadır. Ergenlik döneminde bunun yanı sıra, yaşlılarıyla ilişkiler, ailenin iletişim

düzeyle bağımsızlık duyguları benlik kavramının gelişimini etkileyici nitelik taşımaktadır (Şekercioğlu, 2001: 20).

Erikson, ergenlik dönemini “kimliğe karşı rol karışıklığı” olarak nitelendirmektedir. Dönem itibariyle kimliği sorgulayıcı, kim olduğuna, nelere inandığına dair sorular egemendir. Kimliğe yönelik arayışlar geçmişi, şu anı ve geleceği içeren, bir bütün olarak ele alındığında benliği oluşturacak parçaların birleşmesini sağlamaktadır (Özbay, 1999: 48).

Monge, ergenlerin benlik kavramlarının gelişimine dair yapmış olduğu araştırmada, benlik kavramının süreç boyunca durağan bir seyir gösterdiği, cinsiyet boyutunda ele alındığında ise, durağanlık oranının erkek ergenlerde daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Redmore ve Loevinger, yapmış oldukları araştırma sonucunda, değişik sosyoekonomik düzeylere mensup ergenleri incelemişler ve ego düzeyinin ilk ergenlikten, ileri ergenliğe kestirilebilir olduğunu ve bu dönem süresince istikrarlı bir artış gösterdiğini, ortaöğretimin son dönemlerinde ise değişim düzeyinin statikleştiğini ifade etmektedirler (Gander vd., 1988: 92).

1.3. Benlik Kuramları:

Benlik kavramına ilişkin literatür incelendiğinde, kavrama ait görüşlerin ilk olarak William James tarafından ortaya konulduğu görülmektedir. James benliğe yönelik tanımlayıcı çalışmalarında, çatışmaların üzerinde durmuş ve bireyin çelişkiler yaşayabileceğini öne sürmüştür. Öyle ki, birey bulunduğu duruma göre, benliğini ortama ve koşullara adapte edebilmektedir. James’in kuramı benlik kavramını üç boyutta ele almaktadır (İlkin, 1994: 7).

Maddesel benlik (Material self): Aynı zamanda görgül ego olarak da adlandırılmaktadır. Bireyin kendisine ait olan her şeyini kapsamakta beden, fiziksel güç, mal varlığı, eş, arkadaş gibi aidiyet içeren her şeyi içine almaktadır (Hart, 1988: 71).

Sosyal benlik (Social self): Bireyin, başkalarının kendisini nasıl gördüğüne dair algısını içeren benlik türüdür. Sosyal benlik kavramı, kişinin sosyal yaşamında taktığı pek çok maskeye uygun davranmasıdır (Dinç, 1992: 11).

Ruhsal benlik: James, ruhsal benliği bilinç içindeki aktif eleman olarak nitelendirmekte ve bireyin herhangi bir durumu karşılamaya hazırlanmasındaki hareketlilik olarak tanımlamaktadır. Ruhsal benlik gücün, dikkatin kaynağı ve “isteğe” dair emirlerin yayılımının başladığı yer olarak belirginleşmektedir. Ruhsal benlik kapsamına yeteneklerimizin, ilgilerimizin, tutumlarımızın tümünün kişisel olarak değerlendiriliş biçimleri girmektedir (Bruno, 1996:100).

Super’a (1963) göre benlik, bireyin dünyaya gelmesinden sonra çevreden gelen uyarıcılarla gelişir. Birey çevresiyle etkileşim halindeyken benlik algılarını oluşturur. Super’e göre benlik kavramının birbirinden farklı yedi boyutu vardır. Bunlar:

Açıklık: Herhangi bir niteliğin farkında olmadır. Bu farkındalık yaş zeka ve yaşantılarla daha çok artar.

Soyutluk: Kişinin kendisini soyut ve genel tanımlarla anlatabilme gücü olup, yaş ve zekayla doğru orantılıdır.

Gelişmişlik: Bireyin kendini ifade eden kavramları geliştirmesidir. Yaşantıların zenginliği ve içgörü ile yakından ilgili bir boyuttur.

Kesinlik: Bireyin özellikleri hakkında bilgi verirken ve kendisine ilişkin düşüncelerini söylerken gösterdiği kesinliktir.

Gerçeklik: Bireyin kendisine ilişkin algılayışlarıyla çevredeki ölçme ve değerlendirmeler arasındaki uyumdur.

Kararlılık: Bireyin kendisini belirli bir şekilde ifade etmesidir. Zamanla değişmeyen benimseme söz konusudur.

Kabul edilebilirlik: Kişinin sahip olduğu özelliklerden memnun olması ve bu özellikleri benlik algısının bir parçası olarak görebilmesidir (Akt. Duru, 1995: 24).

Rogers’ın ortaya koyduğu benlik kuramı fenomenolojik, sosyal etkileşim ve kişilerarası kuramın sentezi olma niteliğini taşımaktadır (Gabay, 1996:13). Rogers’a göre insan doğasında var olan öz (çekirdek) doğal olarak pozitifdir ve güven duyulan bir organizmadır. Sadece organizma kendi adına bir eğilim bütünü olup bazı bölümleri

bütün olarak algılanamaz. Örneğin, “kendi” (self) bütün olarak algılanamaz (Maddi, 1996:106).

Rogers, benlik ve benlik kavramını birbirinin yerine kullanmıştır. Benlik veya benlik kavramı; kişinin kendisine ait özelliklerini, başkalarıyla ve hayatın çeşitli yönleriyle olan ilişkilerini algılayış biçimi ve bütün bu algılara attığı değerlerden oluşmuş örgütlü ve tutarlı, kavramsal bir bütündür. Benliğin güçlü ya da güçsüz olarak algılanması kişinin dünyayı nasıl algılayacağına etki etmektedir. Benliğe ilave olarak bir de ideal benlik vardır. İdeal benlik kişinin ne olmak istediğidir (Mischeal, 1993:524).

Rogers’ın benlik kavramı yaklaşımı, ”bana ait” diyebileceğimiz yaşantıların bütünü olup; bireyin kendisini algılamasını, kendisinin diğer insanlarla olan ilişkilerine ait algılarını, çevresindeki nesnelere ait algılamalarını ve tüm bunlara verilen değeri kapsamaktadır. Bireyin benlik kavramı, başkalarının onun hakkındaki görüşlerine bağımlıdır (Öner, 1987: 80).

Rogers’a göre, birey çevresini algılama düzeyine göre davranışlar sergiler ve algılanan çevre bireyce gerçek çevre olarak nitelendirilir. Bu nedenle herkes için gerçek “kendine özgüdür”. Benlik bilinci her zaman gerçeği yansıtmayabilir. Yetenekli olduğu halde kişi kendini yeteneksiz görebilir veya tam tersi bir durumda oluşabilir (Cüceloğlu, 1999:128).

Hamachek, Rogers’ın kuramında benlik özelliklerinin benliğin uyum sağlama sürecinde çaba içinde bulunması, bireyin benliğiyle uyum içinde olması, benlik ile uyum içerisinde olmayan yaşantıların tehdit olarak algılanması sonucunda ise, inkâra gidilmesi veya çarpıtılması ile zaman içerisinde olgunlaşma ve öğrenmeye bağlı olarak değişebilmek olduğunu belirtmiştir. Benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını (diğer insanlar tarafından onay görme ve kabul edilme) algılayışına göre oluşan dinamik bir süreçte oluşur. Bireyin hayatındaki olumlu veya olumsuz yaşantılar bireyin kendine değer verme duygusunu tetikleyici niteliktedir. Değer verme duygusu, bireyde bağımsız olarak işler ve organizmanın tüm yaşantısını etkiler (Gabay, 1996: 13).

Rogers, koşulsuz olumlu saygıyı bir gereksinim olarak belirlemiştir. Birey kendi yaşamında önemli olan insanlardan sevgi ve kabul bekler. Bazı anne babalar çocuklarını

şartlı olarak kabul ederler, bazıları ise onları kendi doğrularıyla olduğu gibi kabul eder, koşulsuz saygı gösterirler. İnsan sadece başkalarından değil, kendi benliğinden de olumlu saygı görme ihtiyacındadır. Eğer kişi başkalarından koşulsuz olumlu saygı görürse kendi benlik saygısı da koşulsuz olacaktır. Böyle bir durumda organizma ve benlik arasında uyumsuzluk ortaya çıkmaz, birey psikolojik olarak uyumlu olur, tam fonksiyonda bulunan birey haline gelir. Birçok insan bu ideal uyumu sağlayamaz, çoğu zaman benlikle ilgili yaşantılar benlik saygısının olması gerekenden az ya da çok olmasına yol açabilir (Mischeal,1993: 524).

Rogers'in benlik konusundaki görüşleri kısaca şu şekilde özetlenebilir, bireyin yaşantıları içindeki duygu ve düşünceleri ile kendine özgü bir dünyası vardır; yaşam boyunca birey, benliğini sürdürebilme, ona yeni yönler katarak geliştirme ve kendini gerçekleştirme çabası içindedir. Birey içinde bulunduğu durumlara, kendisi ve dünyasını algıladığı biçimde tepki gösterir. Gerçek bireyin algıladığı biçimde yorumlanır ve bu yorum kendi "benlik" kavramına uygun olarak yapılır. "Benlik bir tehlike yaklaşımını sezerse savunmaya geçer, algılama daralır ve katılaşır. Çabaya yönelik davranışlar ve savunucu mekanizmalar ortaya çıkar. Bireyin içsel eylemleri sağlığa ve bütünlüğe yöneliktir. Normal koşullar içinde mantıklı ve yapıcı yollardan kişiliğini geliştirmek için çalışır. Rogers, bireye önem verir. Her birey gizil gücü ve yaşamındaki olaylarla diğer bireylerden ayrı ve kendine özgüdür. Bireyin değer yargılarının kendi seçimleri sonucu oluşmasına büyük önem verir. Toplumsal çevrenin geliştirmiş olduğu değerlerin körü körüne kabulüne karşı çıkar, bireyin ne olduğunun ve ne olmak istediğinin farkında olmasının gerekliliğini savunur (Geçtan, 1982: 92).

İnsancı görüşün diğer bir temsilcisi de Maslow'dur. Maslow, sağlıklı bir kişiliğin gelişebilmesi için gerekli olan ihtiyaçlardan oluşan, piramit biçiminde bir ihtiyaçlar hiyerarşisi ortaya koymuştur. Bu ihtiyaçların en tepesinde kendini gerçekleştirme ihtiyacı bulunmaktadır. Ancak, kişinin kendini gerçekleştirme ihtiyacının ortaya çıkması için daha alt basamaklardaki ihtiyaçların yeterince doyurulması gerekir. Çünkü Maslow'a göre, bir basamaktaki ihtiyaç giderilmedikçe sonraki basamakta yer alan ihtiyaç ortaya çıkmaz. Bu aşama sırası insanların çoğu için geçerlidir. Piramidin en üst tepesinde yer alan kendini gerçekleştirme aşamasına herkes ulaşamayabilir. Fakat büyük ressamlar, sanatkarlar, yazarlar, filozoflar bu aşamaya gelebilirler. Kendini gerçekleştirmiş kimseler her zaman tanınmış kimseler olmak zorunda değildir; yaşamını

son derece anlamlı gören ve yaşamın her dakikasını doyasına yaşayabilen herkes, ister tanınmış olsun, ister olmasın bu aşamayı gerçekleştirmiş olarak kabul edilir (Cüceloğlu 2000: 591)

Benlik kuramına psikanalitik açıdan bakıldığında id, ego, süper egoyu içeren bir yapı görülmektedir. Freud, benlik kavramını ayrı bir kavram olarak ele almamıştır. Ego ile ilgili açıklamalar, benlik kavramına yapı bakımından benzemekle birlikte farklılık da gösterir. Benlik, id, ego ve süper egoyu kapsayan bir yapıdadır. Freud, gerçek dış dünyanın etkisi altında alt benliğin bir parçasının özel bir gelişme gösterdiğini belirtmiştir. Dış uyaranları algılayan ve aşırı uyaranlara karşı ruhsal yapıyı koruyan bir dış tabakadan giderek, özel bir yapı geliştirdiğini ve bu yapının alt benlik ile dış dünya arasında bir arabulucu görevini yüklediğini ileri sürmüştür ve gelişen bu yapıya benlik adını vermiştir (Geçtan, 1993: 26).

Adler göre kişilik bireyin kendisine, diğer insanlara ve topluma karşı geliştirdiği tutumların bir ürünü olarak gelişir. Kişilerarası ilişkiler ve diğer toplumsal etmenler insanın kendisi hakkında geliştirdiği imgenin başlıca belirleyicileridir. Adler kuramında kişilik gelişimi üzerinde anne babanın, özellikle annenin tutumlarını ve kardeşler arasındaki ilişkilerin niteliğini çok önemli bulmaktadır. Adler ailedeki diğer çocukların varlığının ve dünyaya geliş sırasının kişilik üzerindeki önemine ilk dikkat çeken kuramcıdır. Adler çocukluk dönemindeki etkileşimler sonucu kişinin kendisine özgü bir davranış örüntüsü geliştirdiğini savunur ve buna yaşam biçimi adını verir. Yaşam biçimi; dört- beş yaşına kadar biçimlenir. Bireyin amaçlarını, değer yargılarını, kendisine ve dünyasına ilişkin görüşlerini, amaçlarına ulaşabilmek için geliştirdiği davranışları içerir. İnsan giderek yaşadığı birçok duruma karşı bir genel tepki örüntüsü geliştirir ki, bu genel tepki benlik, ego ya da kişilik gibi kavramlarla eş anlamlıdır (Geçtan, 2000: 327).

Adler geliştirdiği kuramda “yaratıcı benlik” kavramından bahsetmiştir. Yaratıcı benlik kavramı oldukça dinamik, birleştirici, kişisel ve öznel bir sistemdir, organizmanın yaşantılarını yorumlar ve anlamlı kılar. Yaratıcı benlik kavramına göre her insan kendi kişiliğini oluşturabilme yeteneğine sahiptir. İnsan kişiliğini kalıtsal özellikleri ve yaşantıları ile oluşturur. Kalıtım, kişiye yeteneklerini, çevre ise çeşitli izlenimler edinmesini sağlar. Bu yetenek ve izlenimlerden oluşan yaşantılar ve bunların yorumlanması kişinin yaşama karşı geliştirdiği tutumları oluşturur. Yaşama karşı

oluşturulan tutumlar ise bireyin dış dünya ile olan ilişkilerini belirler. Yaratıcı benlik bireyin hayatına anlam verir, amaçlarını ve amaçlarının anlamlarını yaratır (Can, 1986: 161).

Psikoanalitik kuram, benliğin gelişiminde bireyin doğuştan getirdiği dürtüler ile dış dünyadan gelen uyaranlardan etkilendiği görüşünü savunan, kurucuları arasında Freud, Jung ve Adler'in bulunduğu kuramdır. Bu doğrultuda benlik, "id", "ego" ve "süperego"dan meydana gelmektedir. Psikoanalitik kuram çerçevesinde benlik kavramı, Freud'la tanımlanmaya başlanmıştır. Benlik, insanın kendine verdiği değer ve bütünlüğün korunmasında, çevreyle olan ilişkilerin bütünleşmesinden oluşmakta olan statik bir yapıdır (Geçtan, 1993:120).

Jung benliği temelde kozmik düzenden ayrılmayacak bir şekilde kişiliğin bütünü olarak ele alır ve bireyin bütünlüğü, bütünlük duygusu ve birlik yaşantısının kendisi, yaşantının temel düzenleyicisi ve bilincin merkezini düzenlemek üzere bir yatkınlık olarak görülür. Bilincin merkezinde ise ego bulunmaktadır. Ego bilinçli bir zihin örgütü işlevini görmekte ve yapısal olarak, bilinç düzeyindeki algı, anı, düşünce ve duygulardan oluşan kompleks bir yapı sergilemektedir. Ego izin verdiği müddetçe yaşantılar bilince ulaşır ve o ölçüde bireyleşme gerçekleşir. Egonun buradaki görevi, benliğin çağrılarına uymak ve bilinç dışı içeriği benliğe ulaştırmakla, bireyin kendisini ortaya koymasını sağlamaktır (Geçtan, 1993:120).

Allport kuramında, benlik, gelişmeci, ivme kazanan ve dinamik niteliklere sahiptir. Benliği, "proprium" terimi ile izah etmiş ve "ego" ile "benliği" eş anlamlı kullanmıştır.

Allport bireyin kişiliğinin yedi propriumu içerdiğini belirtmektedir. Bu propriumlar şu şekilde adlandırılmaktadır (Karakülhancı, 2000: 18):

- a. Bedensel duyum (bedensel benlik- the sense of bodily self),
- b. Kendini tanıma (ben kimliği- the sense of self- identity),
- c. Benliği geliştirme (kendini geliştirme- the sense of self- esteem or pride),
- d. Ego sınırlarının genişlemesi (the sense of self extention),
- e. Akılcı olma (akılcı benlik- the sense of a rational coper),

- f. Benlik imgesi (the self image),
- g. Uygun çaba (kendini bulma- propriate striving).

Allport'un kuramına göre, yeni doğmuş bir bebek kendisinden benlik olarak haberdar değildir. Bilinç sahibi olmakla beraber "ben" bilinci oluşmamıştır. Çocuk ikinci yaşta kendisini ayırt etmeye başlar. Üç yaşlarında ise rekabet ve mülkiyet duygusu gelişmeye başlar. Altı yaşından itibaren ise benlik kavramı gelişmeye başlamaktadır. Bu gelişme on iki yaşına kadar sürer ve birey ergenlik çağında kim olduğunu bulmaya yani kendini bulmaya çabalar. Yetişkinlik döneminde ise, benlik gelişimi tamamlanır ve bütünlük sağlanır (Kaya, 1998: 23).

Horney'e göre ise, birey gerçek benlik duygularını ortaya koymakla kendileşmekte, gerçek benlik duygu ve düşüncelere net cevaplar vererek tepkide bulunmaktadır. Çocukluk yıllarında karşılanmayan gereksinimler benlik gelişiminin olumsuz etkilenmesine neden olmakla beraber, benlik gelişimi orta yaşta hatta yetişkinlikte de devam eder (Öner, 1987: 72).

Sullivan, iletişim ve insanlar-arası ilişkileri barındıran kuramında, ana etken olarak insanları değil, ilişkileri almıştır. İnsanların doğuştan itibaren çevrelerinden olumlu veya olumsuz pekiştirmeler aldıklarını, kendilerine karşı beklenti ve tutumlar geliştirdiklerini ve bireyin benlik imgesinin temelini oluşturduğunu ileri sürmüştür. Sullivan benliği, yaşanan olayların ve insanın kendisine yansıtılmış değerlendirmelerinin sonucunda oluşan bir olgu olarak açıklar. Benlik sistemi ise eğitsel deneyimler neticesinde oluşan, onay elde etme amacı taşıyan, kaygı verici olaylardan uzak durmayı hedefleyen bireyin yaşantılarından oluşur (Berkem, 1999: 32).

Sullivan benliğin gelişiminde üç önemli sistem üzerinde durmuştur. "İyi ben", "kötü ben", "ben ve ben olmayan". İyi ben, anneyle olan yaşantıların, hoş karşılanan, ödüllendirici ilişkiler üzerine kuruludur. Çocuk bu sistemde olumlu duygular geliştirir ve kendine karşı duyduğu saygı düzeyi artar. Kötü ben anne merkezli, hoş olmayan tutumlar sonucunda oluşan, kaygı içerikli bir yapıdır. İstenmeyen davranışların engellenmesini sağlamaktadır. Ben ve ben olmayan ise, yapıcı bir fonksiyona sahip değildir. Benlik bu sistemde annenin çocuğuna karşı aşırı hoşnutsuz bir tutum sergilemesiyle çocukta oluşan aşırı kaygıya neden olmaktadır (Yanbastı, 1990:121).

Bandura (1978)'nin sosyal öğrenme kuramı bünyesinde benlik sistemi davranışı algılama, değerlendirme ve düzenleme fonksiyonlarını yerine getiren zihinsel yapıların iç içe geçmesinden oluşmaktadır. Bandura'ya göre birey, kendi kendini değerlendirme süreci içerisinde kendisini içsel olarak pekiştirmektedir. Bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi değerleri ve kriterleri ile karşılaştırıp yargıda bulunup gerekiyorsa davranışlarını yeniden düzenlemesi sonucunda “öz düzenleme” kavramı ortaya çıkmaktadır. Öz düzenlemede, içselleştirilmiş performans standartlarının yanı sıra öz yeterlilik kavramı da etkili olmaktadır (Senemoğlu, 2000: 228).

Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre gelişim sekiz evrede gerçekleşmektedir. Her evre, diğerini tamamlayıcı nitelik taşımakla beraber yaşamın belirli dönemlerinde durumlara göre, değişikliklere uğramaktadır. Benlik tasarımı biyolojik değişimlerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Ergenlik dönemindeki özdeşimler benlik gelişiminde önemli yer tutmaktadır (Geçtan;1995:101).

Kuram çerçevesinde, ilk dönemdeki anne-çocuk ilişkisinin niteliği, sürekliliği ve tutarlığı bireyin temel güven duygusunun oluşumuna zemin hazırlamaktadır. İkinci evre, çocuğun kontrol düzeyini belirleyen anne-babasını, çevresini deneyerek öğrendiği düzeydir. Benlik saygısını kaybetmeden, kendini denetleme duygusundan özerk benlik ve kendine güven oluşmaktadır. Kendisini denetleme duygusunun tam oluşmaması, denetimlerin yoğunluğu kuşku ve utanç duygularını geliştirmektedir. Üçüncü dönemde, girişim duygusu gelişir. Dördüncü dönemde ise çocuğun çalışma kavramı ile karşılaşması meydana gelir. Eğer ki, bu dönemde çocuk kendisini yeterince gösteremezse yetersizlik, değersizlik ve aşağılık duygusu ile karşı karşıya kalır. Beşinci dönemde ise ergenlikle birlikte “benlik kimliği” açığa çıkmaktadır. Ergenlik dönemindeki özdeşimler benlik gelişiminde önemli yer tutmaktadır. Ergen başarılı bir şekilde kimlik kazanma sorununu çözerse, kendine güven, kendinden emin bir kişi olarak yaşamını sürdürür ve başarılı olur (Senemoğlu, 2000: 81).

Greenwold, Damon ve Hart sosyal-bilişsel bir yaklaşım çerçevesinde benlik kavramını ele almışlardır. Greenwold'a göre benlik, bilginin düzenlenişinin gelişimi olup, kuramsal olarak nesnelere, kategorilere, proposisyonlara, şemalara gibi birbiriyle ilintili, belli bir hiyerarşisi olan farklı düzeylerde karmaşıklığa sahip zihinsel şemalardır. Kurama göre, Greenwold benlik değerinin gelişimi ile ilgili çalışmış ve benlik değerinin farklı algılanmasına dair dört ana faktörden bahsetmiştir. Bu doğrultuda ayrılaşmamış

(diffuse), toplumsal (public), mahrem (private) ve toplulukçu (collective) benlik kavramları ortaya çıkmıştır. Farklı benlik görüntüleri, kişi-toplum ilişkisinden, bilişsel düzeyde anlam farklılıklarından oluşmaktadır (Gabay, 1996: 19).

Loevinger (1987)'in kuramında egonun gelişimsel dönemlerinin bireyin zihninde oluştuğu fikri egemendir. Bu dönemler, gelişimsel süreçte egonun daha aktif, benliğin ayırtına varmış, toleranslı, nesnel, esnek bir yapıda olan, otonom yapı özelliklerine sahip olmasını destekler niteliktedir. Loevinger'in kuramı, Sullivan'ın benlik sistemine paralel bir yaklaşım sergileyerek benlik sisteminin, kendisine uyumlu kavram ve algıları özümser bir nitelik taşıdığını, uyumsuz kavram ve algıların reddedildiğini, kendi bütünlüğünde ayırt edip, yok etme işlevselliğini kazandığını kabul etmektedir. Benlik sistemi, benliğe ait olan ve olmayan ayrımını yapmakta, birey benliğini koruyucu ve değişime karşı koyucu niteliğini ortaya koymaktadır (Loevinger, 1987: 88).

Harter'ın kuramında kişinin benlik değerine ilişkin saptamalar, kendisine duyduğu beğeni açısından algılayışı, memnuniyet derecesi, yaşam stili hakkındaki değerlendirmeler ile ilgilidir. Harter, James ve Cooley'in görüşleri doğrultusunda benlik değerine yönelik çıkarımlarda bulunmuştur. Harter yaptığı araştırmalarda erken çocukluktan yetişkinliğe kadar olan evreleri ele almış ve kendini değerlendirmeye yönelik tespitlerde bulunmuştur. Erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel yeterlilik, fiziksel yeterlilik, arkadaş tarafından kabul görmek ve davranıştan duyulan tatmin olmak üzere dört alanda kendilerini değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Çocukluğun orta dönemlerinde yer alan bireylerin, okulla ilgili yeterlik, atletik yeterlik, fiziksel görünüm, arkadaşlar tarafından kabul, davranıştan duyulan tatmin ve genel kendilik değeri basamakları açığa çıkmıştır. Ergenlik döneminde ise bu alanlara ek olarak, iş yeterliliği, yakın arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkiler boyutları eklenmiştir (İlkin, 1994: 13).

1.4. Benlik Kavramı İle İlgili Araştırmalar

Türker (1979), ilkokulun ilk üç sınıfında okuyan düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki çocukları kapsayan araştırmasında, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklarda bir davranış bozukluğu olan ‘kaygı’ya daha sık rastlandığını ve olumsuz benlik kavramı geliştirdiklerini saptamıştır.

Öner (1982), Ankara Üniversitesi’nde psikoloji bölümünde okuyan 53 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin benlik ve mesleki benlik kavramları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunduğunu, sınıf düzeyi yükseldikçe ilişki düzeyinin de yükseldiğini, fakat öğrencilerin benlik ve mesleki benlik kavramları arasındaki farkın not ortalamaları arasında önemli bir fark yaratmadığını göstermiştir.

Pardeci ve Izikoff (1983), altı, yedi ve sekizinci sınıflara devam eden toplam 81 çocukta ailenin parçalanmış olup olmamasının, çocukların benlik kavramının gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. “Piers Haris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği”nin kullanıldığı bu araştırmada beklenenin aksine parçalanmış ailelerden gelen deneklerin benlik kavramları olumsuz çıkmamıştır.

Kelly ve Colangelo (1984), araştırmalarında akademik ve sosyal benliği olumlu düzeyde olan öğrencilerin akademik başarılarının da olumlu düzeyde olduğu belirtmişlerdir.

Collins ve arkadaşları (1985), 8-15 yaşları arasındaki 100 çocukta “Piers Haris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği”ni kullanmak suretiyle benlik kavramının gelişiminde davranış, zeka ve okul durumu, fiziksel görünüş, kaygı ve gözde olma faktörlerini önemli bulmuşlardır.

Süzen (1987), beşinci sınıf düzeyindeki toplam 103 öğrenci üzerine yaptığı bir araştırmada öğrencilerin yaratıcı düşünme yetenekleri ile benlik kavramları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemiştir. Benlik kavramı ile yaratıcı düşünme yeteneği arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, cinsiyet farklılığının benlik kavramı ve yaratıcı düşünme yeteneğini etkilemediği görülmüştür.

Güneysu ve Bilir (1988), gençlerin kendini kabul düzeylerini incelemişler, erkeklerin kızlara göre kendini kabul düzeylerinin düşük olduğunu bulmuşlardır.

Annenin ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe gençlerin kendini kabul düzeyinde artış olduğu saptanmıştır.

Baran (1989), ilkokul dördüncü sınıfa devam eden on yaş çocuklarında davranış bozuklukları ile benlik kavramı arasında ilişki bulunup bulunmadığını incelemiştir. Davranış bozukluğu olanların büyük bir bölümünün olumsuz benlik kavramı geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

2. Çalışma Alışkanlıkları İle İlgili Kuramsal Çerçeve ve Araştırmalar

2.1.Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrencilerin bilgi kazanma faaliyetlerini yerine getirirken kullandığı zihinsel süreçler bilişsel stratejiler arasından “öğrenme stratejilerini” ön plana çıkarır. Bilişsel stratejiler, öğrenme stratejileri olarak da ele alınmaktadır. Öğrenme stratejileri, öğrencinin kendi bilişsel davranışını düzenlediği içsel anlamda örgütlenmiş beceriler ve kontrol süreçleridir (Karakelle, 1995: 316).

Weinstein ve Mayer ise öğrenme stratejilerini beş kategoride sınıflandırmışlardır. Bu stratejiler; 1) Tekrarlama Stratejileri 2) Anlamlandırma Stratejileri, 3) Örgütlenme Stratejileri 4) Kavramayı İzleme (comprehension monitoring) Stratejileri, 5) Duyuşsal Stratejilerdir (Bümen, 2002: 87).

Öğrenme stratejileriyle ilgili olarak yapılan sınıflamalarda üzerinde en çok çalışılan stratejiler tekrarlama, anlamlandırma ve örgütlenme stratejileridir. Bu stratejilerin öğrenme sürecindeki görevi birbirleriyle aynı olmakla birlikte, teknikler kullanıldığı yere göre değişmektedir. Bazıları tarih, isim ve yer öğrenirken kullanılmakta, bazıları ise metni ya da konuyu tüm özellikleri ve detaylarıyla öğrenmeye hizmet etmektedir. Bu nedenle öğrenme stratejilerini birey için anlamlı olmayan basit bilgiler ve anlamlı, karışık metinlerin öğrenilmesini kolaylaştıran stratejiler olarak iki grupta incelemek mümkündür (Bümen, 2002: 87).

Basit bilgilerin öğrenilmesinde kullanılan öğrenme stratejileri:

Öğrencilerin öğrenmesi gereken isim, kişi, olay, tarih, yer, sayı gibi kapsamı dar olan bilgiler basit bilgiler olarak kabul edilmektedir. Bu tip bilgilerin öğrenilmesi için kullanılacak stratejiler şunlardır:

Temel Tekrarlama Stratejileri: Öğrencinin öğrenme sırasında sunulan materyali ezberden okumasını ve isimlendirmesini içerir. Tekrarlamak öğrencinin öğrenme sürecinde sunulan maddeleri ezberden okuyup sayabilmesidir (Weinstein ve Mayer, 1986: 316).

Anlamlandırma Stratejileri: Anlamlandırma bilginin mevcut haliyle aynen belleğe yerleştirilmesi yerine anlamlı bir bütün haline getirilerek kazanılmasını ifade etmektedir. Anlamlandırma stratejisi; a) Yabancı dildeki kelimeleri eşleştirmede olduğu gibi çiftli çağrışım yoluyla öğrenmeyi, b) Alfabeyi öğrenme gibi listeden öğrenmeyi, c) Beynin kısımlarının isimlerini öğrenmede olduğu gibi, serbest hatırlama listesini öğrenme gibi, istenildiği gibi hatırlamayı, aklına geldiği gibi tekrar etmeyi içerir. Bu öğrenme stratejisi, zihinsel bir imaj oluşturma veya iki ya da daha fazla maddeyi birleştirerek bir cümle yaratmayı içerir (Weinstein ve Mayer, 1986:316).

Örgütlenme Stratejisi: Bu strateji materyaldeki değişik örnekler arasındaki ortak özellikleri gruplamayı, verilen kelimeleri anlam bütünlüğü içinde sıraya koymayı, karışık bir şeyi yeniden düzenlemeyi içerir (Weinstein ve Mayer, 1986:317).

Karmaşık Bilgilerin Öğrenilmesinde Kullanılan Öğrenme Stratejileri:

Öğrenciler okul öğrenmelerinin pek çoğunu kitap ya da yazılı materyalleri çalışarak öğrenmektedirler. Aynı durum sınavlara hazırlanmak için ders notlarını kullanmakta da geçerlidir. Yazılı materyallerde bilgiler genellikle karmaşık bir biçimde sunulmaktadır. Bu bilgilerin daha kolay öğrenilebilmesi için de çeşitli öğrenme stratejileri vardır. Bunlar:

Karmaşık Tekrarlama Stratejileri:

Bu strateji öğrencilerin materyali yüksek sesle tekrarlamalarını, materyali olduğu gibi kopya etmelerini, kelimesi kelimesiyle aynen notlar almayı, önemli konuların altını çizmeyi içermektedir. Tekrar stratejisinin başarısı, büyük ölçüde öğrencinin önemli bilgilerle önemsiz olanları ayırt etmesine bağlıdır. Öğrenciler not tutma ve metnin altını çizme sırasında önemli olarak algıladıkları bilgileri seçerler ve bu bilgileri tekrar ederek uzun süreli belleklerine kodlarlar (Erden ve Akman, 1996: 156).

Karmaşık Anlamlandırma Stratejisi:

Bu strateji, daha önceki bilgi ile öğretilen yeni bilginin bütünleştirilmesini amaçlar. Uzun süreli bellekteki eski bilgiler, kısa süreli belleğe çağrılarak yeni bilgiyle birleştirilip, bütünleştirilir. Öğrenci tarafından gerçekleştirilen bütünleştirme çabaları yeni öğrenmenin ve sonraki performansın ana belirleyicileridir. Bu strateji, materyali, aynı anlama gelecek şekilde kendi kelimeleriyle açıklamayı, özetlemeyi, benzetmeler yapmayı, kendi bilgilerini de katarak, ilaveler yaparak not almayı, materyal hakkında sorular sorarak cevaplamayı kapsar (Weinstein ve Mayer, 1986:318).

Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmesi için konuyla ilgili ön bilgilere ve özetleme becerisine sahip olması gerekir (Erden, 1996: 94).

Anlamlandırma stratejisinde kullanılacak bir başka teknik de örgütleyiciler kullanmaktır. Örgütleyiciler öğrencilerin yeni gelen bilgiler ile hali hazırda sahip oldukları bilgiler arasında köprü kurmalarını sağlayan bilgilerdir (Fidan, 1986: 67). Öğretim materyali ile ilgili kavramlar ve ilkeleri açıklayan kısa bir metin, giriş soruları, konu başlıkları, metinde yer alan bilgiler arasındaki ilişkileri gösteren şemalar birer örgütleyicidir (Bümen, 2002: 88).

Karmaşık Örgütlenme Stratejisi:

Bu stratejide okuma parçasının anahatları (outlining) veya metinde vurgulanmış kısımdaki ilişkiler ortaya çıkarılır. Anahatlar çıkarılırken, konunun temel ve yan noktaları, anahtar kelime ya da bölümler özet olarak ifade edilir. Bu stratejideki bilişsel amaç, seçme ve çalışan bellekteki fikirler arasındaki ilişkileri yapılandırmadır (Weinstein ve Mayer, 1986:318).

Kavramayı İzleme (Comprehension Monitoring) Stratejisi:

Bilişbilgisi (metacognition) bireyin kendi zihinsel süreçlerinden haberdar olması, kendi yeteneklerinin farkına varması, bunları değerlendirmesi ve kendi düşüncelerini gözlemesiyle, ilgili bilgilerdir (Üstündağ, 1996: 15). Bilişbilgisi stratejilerinin kullanımı kavramayı izleme olarak işe konuşur.

Kavramayı izleme, metindeki bilgiyi sezmeye uğraşan okuyucunun bilişsel süreçlerini yöneten süreç olarak tanımlanmaktadır (Bümen, 2002: 88). Bu strateji öğrencilerin bir eğitim etkinliği için öğrenme hedeflerini oluşturmalarını, bu hedeflerin ne derece gerçekleştiğini değerlendirmelerini ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri yerine göre değiştirmelerini kapsar. Dinleme ve okuma üzerine yapılan araştırmalarda, öğrencilerin yaşları ilerledikçe kavramayı izlemede daha başarılı oldukları görülmüş ve bir metni kavramada başarısız olan öğrencilerin, kavramayı izleme stratejisinden yoksun olduğu saptanmıştır (Weinstein ve Mayer, 1986: 320).

Duyuşsal ve Güdüsel Stratejiler:

Duyuşsal stratejiler, öğrencinin öğrenme sırasında dikkatini toplaması ve sürdürmesi, konsantre olması, kaygıyı azaltması, zamanını etkili kullanması, motivasyonunu sağlaması ve sürdürmesi için kullanılan stratejilerdir. Sessiz bir yerde çalışarak dış etkenlerin olumsuzluğunu azaltma veya başarısızlığa ve dikkatin sınavdan başka yöne çevrilmesine neden olabilecek düşüncelerden kurtulma bu stratejiye örnek verilebilir (Weinstein ve Mayer, 1986:319)

2.2.Çalışma Alışkanlıkları İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de öğrencilerin başarılarını etkileme açısından önemli bir faktör olarak çalışma alışkanlıkları ve tutumları ilk kez Küçükahmet (1987) tarafından incelenmiştir. Bu araştırmada geleneksel yükseköğretimdeki değişik üniversite (Ankara Üniversitesi; Orta Doğu Teknik Üniversitesi; Gazi Üniversitesi) ve değişik öğretim alanlarındaki (Sosyal Bilimler, Temel Bilimler ve Uygulamalı Temel Bilim Alanları) öğrencilerin ders çalışma alışkanlık ve tutumları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir (Akt. Köymen,1990:787).

Türkiye’de verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırma konusunda yapılan grup rehberliğinin okul başarısına etkisini inceleyen ilk deneysel çalışma Uluğ (1981) tarafından yapılmıştır. Araştırma ortaokul son sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın bulguları verimli ders çalışma alışkanlığını kazandırmayı amaçlayan 14 hafta süren grup rehberliğine katılan öğrencilerin böyle bir gruba katılmayanlara göre akademik başarılarını artırmada anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bir başka ifadeyle araştırma bulguları verimli ders çalışma alışkanlıkları ile okul başarısı arasında önemli bir ilişkinin olduğu yolundaki hipotezin doğruluğunu kanıtlamıştır. Bununla birlikte bu araştırmada verimli çalışma konusunda yapılan rehberlik ile öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında önemli artışlar meydana gelirken, okul başarılarının aynı oranda artmadığı dikkati çekmektedir (Yörük, 2007: 36).

Moon (1986) ise, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde sınav kaygısının etkisini azaltmak için üniversite öğrencilerine etkili çalışma alışkanlıkları ve etkili problem çözme becerisi kazandırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları etkili çalışma alışkanlığını ve etkili problem çözme becerisinin sınav kaygısını azalttığını ve bu durumun öğrencilerin akademik başarılarına yansıdığını göstermiştir (Yörük, 2007: 36).

Kaya (2001), lise birinci sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmada grup rehberliğinin etkisi ve buna bağlı olarak da ders başarılarının değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırmada grup rehberliği uygulamasına katılan deney grubunun ders çalışma alışkanlıklarının ön ve son testleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırmada grup rehberliği uygulamasına katılmayan kontrol

grubunun ders çalışma alışkanlıkları ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırmada grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu ile grup rehberliği etkinliğine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları son testleri arasındaki fark deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırmada grup rehberliği etkinliğine katılan deney grubu ile grup rehberliği etkinliğine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ders başarı durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Yörük, 2007: 38).

Bay ve diğerleri (2004) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin motivasyon, zaman yönetimi, sınavlara hazırlanma ve sınav kaygısının üstesinden gelebilme becerisine sahip olma durumlarının, cinsiyet, sınıf, öğretim şekli ve ana bilim dalı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemiştir. Araştırma bulguları sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğrenciler arasında ders çalışma becerilerine sahip olma açısından bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf değişkenine göre de son sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretim şekli değişkenine göre ise zaman yönetimi boyutunda birinci öğretim öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğrenim görülen ana bilim dalları açısından da farklı ana bilim dallarında öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ders çalışmaları ilgili boyutlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Yörük, 2007: 36).

Tümkiye (2006), Çukurova Üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında Uluğ'un Çalışma Alışkanlıkları Envanterini kullanmıştır. Bulgular öğrencilerin etkili ders çalışma konusunda yeterli bir alışkanlığa sahip olmadıklarını ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve bu araçların geçerlilik güvenirlik çalışmaları, araştırma verilerine uygulanan istatistiksel işlemler ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları öğrencilerin bulunduğu doğal ortam olan sınıflarında uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin benlik kavramları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki cinsiyete, yaşa, aile ekonomik gelir düzeyine, anne baba eğitim düzeyine göre incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2008-2009 eğitim öğretim yılında Ankara merkezindeki ilköğretim kurumlarında 2. kademedeki eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleme; Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyleri temsil edebileceği öngörülen ilköğretim okulları arasından seçilmiştir. Bu okullar Nazım Akcan İlköğretim Okulu (Altındağ), Ahmet Hamdi Tanpınar İlköğretim Okulu (Yenimahalle) ve Mehmet Özcan Torunoğlu İlköğretim Okulu (Çankaya)'dur. Belirlenen okullarda ölçüklerin uygulanabilmesi için gerekli izinler Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınmış ve izin dilekçeleri Ekler'de belirtilmiştir. Ayrıca ölçükleri geliştiren kişilerden kullanım izni alınmış ve yine Ekler'de belirtilmiştir. Araştırma grubu toplam 213 (115 kız ve 98 erkek) öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin benlik kavramlarını belirlemek için Piers-Harris Öz Kavram Ölçeği, öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarını belirlemek için Çalışma Alışkanlıkları Envanteri kullanılmıştır.

Piers Harris Öz Kavram Ölçeği:

“Kendim Hakkında Düşüncelerim” adı ile de anılan 80 maddelik Piers-Harris’in Çocuklarda Öz Kavram Ölçeği 9-16 yaş grubu öğrenciler için 1964’de Piers ve Harris tarafından Amerika Birleşik Devletleri’nde geliştirilmiştir. Ölçek öğrencilerin kendilerine yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlar. Bu ölçek çocuklarda öz kavramının (ya da benlik anlayışının) gelişimini, boyutlarını, kişilik ve çevre öğeleriyle olan ilişkilerini, vb. araştırmada ve belirlemede kullanılır (Öner, 2005: 1).

Grup uygulamaları için en az 3. sınıf seviyesinde okuma becerisini gerektiren ölçeğin yanıtlanması yaklaşık 20-25 dakika alır. Okuma düzeyi düşük olan çocuklar ya da okuma yazması olmayanlar için bireysel uygulama yapılır (Öner, 2005: 1).

Ölçeği oluşturan 80 tanımlayıcı ifade vardır. Bunlara “evet” ya da “hayır” şeklinde ifade verilir. Yanıtlar, bir anahtarla puanlanır. Buna göre elde edilen puanlar kuramsal olarak “0” ile “80” arasında değişir. Yüksek puan olumlu düşük puan ise olumsuz öz kavramının varlığına işaret eder (Öner, 2005: 1).

Ölçeğin satandardizasyonu, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Amerikan öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Norm gruplarında yaş ve cinsiyete göre farklılıklar görülmemiştir. İki ve dört aylık aralıklarla verilen test, tekrar testlerden 71 ile 77 arasında yer alan “devamlılık katsayıları” elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı Sperman Brown tek-çift tekniğiyle ($r=87-90$) ve Kuder-Richardson 21 formuyla ($r=78-93$) sınıanmış ve bu yöntemlerle belirlenen güvenilirlik katsayıları oldukça yüksek bulunmuştur (Bıyıklı, 1989: 23).

Yapı (ya da kuramsal, kapsam) geçerliği için 456 altıncı sınıf öğrencisinin puanına çoklu faktör analizi uygulanmıştır. Varimax rotasyonu ile elde edilen 10 faktörden altısının yorumlanabilir nitelikte olduğu; faktörlerin toplam puan değişiminin %42'sini açıkladığı görülmüştür. Katkı düzeyine göre sıralanan faktörler şöyle isimlendirilmiştir: (1) Davranış, (2) zeka ve okul durumu, (3) fiziksel görünüm ve nitelikleri, (4) kaygı, (5) sosyal beğenirlik ya da gözde olma ve (6) mutluluk (Öner, 2005: 2).

Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak ölçeğin Türkçesi geri-çeviri tekniği ile kontrol edilmiş ve İngilizce formula eş-değerliği deneysel olarak incelenmiştir (Bıyıklı, 1989: 24).

Eş-değerlik ya da çeviri geçerliği çalışmalarının beklenen yönde sonuçlanması ölçeğin güvenilirliğinin araştırılmasına olanak sağlamıştır. Güvenirlik çalışmasında iki ayrı sosyoekonomik düzeye sahip, kız ve erkek ilkökul ve ortaokul öğrencilerinden yararlanılmıştır. Elde edilen tüm değişmezlik (ortalama $r=87$) ve iç tutarlılık (tüm örneklem için Kuder Richardson 20 $r=89$) katsayıları tatmin edici düzeyde bulunmuştur. Kullanılan zaman aralıklarının kısa olmasına karşın gerek test-tekrar test değişmezlik katsayıları, gerekse “Kuder Richardson 20” iç tutarlılığı ve madde homojenliği Piers (1569)'in el kitabında İngilizce ölçek için verdiği değişmezlik ve iç tutarlılık katsayılarına çok benzemektedir (Bıyıklı, 1989: 23).

Piers-Harris Öz Kavram Ölçeği'nin bir örneği eklerde verilmiştir.

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri:

Bu envantere çalışma alışkanlıklarına ilişkin 10'u kontrol maddesi olmak üzere toplan 60 madde yer almaktadır. Envanterde yer alan maddeler kapalı uçlu olup, öğrencilerden her bir madde için uygun olan ya da uygun olmayan görüş bildirmeleri istenmektedir. Öğrenciler her bir maddeyi okuduktan sonra o ifade kendilerine uymakta ise maddenin yanındaki “uygun” parantezine, uymamakta ise maddenin yanındaki “uygun değil” parantezine işaret konması istenmektedir. Envanterden alınan toplam puanın yüksek olması öğrencinin verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu göstermektedir (Yörük, 2007: 43).

Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin Güvenirliği: 16 kişilik bir ön deneme grubu üzerinde üç hafta arayla yapılan iki ölçme arasında bulunan 0.79 düzeyindeki korelasyon katsayısı ile kanıtlanmıştır. Aynı şekilde kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test olarak uygulanan Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'ne verdikleri yanıtlar arasında 0.82'lik bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Değişik zaman kesitleri içinde yapılan ölçümler sonunda envantere verilen yanıtlar arasında görülen yüksek ilişkiler, envanterin güvenirliliğinin belirgin ölçütleri sayılmalıdır (Uluğ, 1981: 24).

Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin Geçerliği: Çalışma Alışkanlıkları Envanteri, hemen bütün verimli çalışma alışkanlıkları ile ilgili, birbirinden ayrı ve oldukça bağımsız sorulardan meydana gelmektedir. Genelde problemle ilgili bütün bir alanı ölçseler bile, envanterin genel geçerliğinden çok her maddenin geçerliğini ayrı ayrı düşünmek daha doğru olacaktır. Buna göre ilgili uzmanlardan da yararlanılarak konu, yapı ve kapsam bakımından aracın görünüş geçerliği sağlanmıştır (Uluğ; 1981: 25).

Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin Değerlendirilmesi: Uygulama sonunda envanterdeki kontrol maddelerine verilen yanıtlarla, asıl (olumlu) maddelere verilen yanıtlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonunda tutarsız olan maddeler (başka bir deyişle her iki zıt yönlü maddeye de işaret konulmayarak "hayır" yanıtı verilenler ile her iki zıt yönlü maddeye de "evet" yanıtı verilen maddeler) değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmede 50 maddeye verilen evet yanıtlarından değerlendirmeye alınanların toplamı bulunarak her öğrencinin hazırlanan araca göre verimle çalışma alışkanlıklarını ne kadar bildiği ve uyguladığı saptanmıştır (Uluğ, 1981: 24).

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'nin bir örneği eklerde belirtilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgi toplamak amacı ile araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, ailelerin ortalama aylık geliri, anne baba eğitim düzeyleri ve mesleklerine ilişkin bilgi almak amacı ile hazırlanan sorular yer almaktadır.

Kişisel bilgi formunun bir örneği eklerde belirtilmiştir.

Verilerin Toplanması

Uygulama 2008-2009 eğitim öğretim yılı Eylül-Ekim ayları içerisinde araştırma için örneklem kapsamına giren öğrencilerin okudukları okullarda uygulama yapmak için ilgili kurumlardan gerekli izin alınmıştır (Alınan izinlerin bir örneği eklerde belirtilmiştir). Belirlenen uygun gün ve saatlerde, öğrencilere araştırmacının kendisi tarafından Piers-Harris Öz Kavram Ölçeği, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Ders saatlerinde sorumlu öğretmenlerin izni ile ölçekler 35 dakika süre içerisinde uygulanmıştır. Öğrenciler uygulamadan önce araştırma hakkında ve ölçme araçlarının cevaplanması konusunda bilgilendirilmişlerdir.

Verilerin Analizi

Değerlendirmenin ilk aşamasında her bir öğrencinin Kişisel bilgi formundan elde edilen veriler ve ölçme araçlarından elde edilen puanlar belirlenmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve diğer istatistiksel analizler bilgisayarda SPSS paket programı kullanılarak hesaplanmıştır. Daha sonra farklı gruplar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığına bakılmıştır. İkili gruplarda “t” testi, ikiden fazla gruplarda “Tek Yönlü Varyans Analizi” testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda çıkan değer anlamlı olması durumunda, hangi grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğunun belirlenmesi için ise “Tukey testi” uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlılık kontrolü için hata payı 0.5 olarak alınmıştır.

Bulgular her bir alt problem için önce kişi sayısı, grupların aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarını gösteren bir tablo olarak verilmiştir. Daha sonra da, verinin türüne göre t testi tablosu, tek yönlü varyans analizi tablosu ve Tukey testi tablosu sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ele alınan alt problemlerin cevaplandırılmasına yönelik toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öncelikle öğrencilere uygulanan kişisel bilgi formu sonucunda elde edilen demografik özellikler (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumu, anne baba eğitim durumu, aylık gelir) bir tablo ile gösterilmiştir. Ardından elde edilen demografik özellikler ile öğrencilerin Piers-Harris Öz Kavram Ölçeği ve Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'nden aldıkları puanlar ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda ele alınan her bir değişken ile ilgili grubu oluşturan öğrenci sayısını (n), aritmetik ortalamaları (\bar{x}) ve standart sapmaları (s) gösteren bir tablo verilmiştir. Daha sonra, ortalamalar arası farka dayanarak gruplar arası farkın önemli olup olmadığını test etmek için değişkenin türüne göre uygulanan t testi veya tek yönlü varyans analizi sonuçlarıyla ilgili tablolar verilmiştir. Tek yönlü varyans analizi yapılan değişkenlerle ilgili olarak, gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu durumda, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu gösteren “Tukey testi” tabloları sunulmuştur. Tüm bulgular araştırmada ifade edilen alt problemlerdeki sırasına göre verilmiştir.

1. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

TABLO 1

Öğrencilerin aile durumları

		f	%
Kardeşi olup olmadığı	Evet	195	92
	Hayır	18	8
Kendisi dahil kaç kardeşi olduğu	1 kardeş	18	8
	2 kardeş	102	48
	3 kardeş	64	30
	4 kardeş	22	10
	5 kardeş	5	2
	6 kardeş	2	1
Evde yaşayan kişi sayısı	2 kişi	4	2
	3 kişi	17	8
	4 kişi	92	43
	5 kişi	68	32
	6 kişi	22	10
	7 kişi	8	4
	8 kişi	1	0.3
	9 kişi	1	0.3
Evin kendilerine ait olup olmadığı	kendisinin	133	62
	kira	80	38
Evde kendilerinden başka yaşayan birilerinin olup olmadığı	anneanne	3	1
	babaanne	11	5
	teyze	1	0.3
	hala	1	0.3
	amca	2	1
	dayı	2	1
	diğer	193	91
Evde çalışan kişi sayısı	1 kişi	141	66
	2 kişi	62	29
	3 kişi	6	3
	4 kişi ve üzeri	4	2
Anne-babanın ilişki durumu	anne baba evli birlikte yaşıyor	204	96
	anne baba evli ayrı yaşıyor	1	0.3
	anne baba boşanmış birlikte yaşıyor	1	0.3
	anne baba boşanmış ayrı yaşıyor	7	3

2. İlköğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Benlik Algısı Düzeyleri

Erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin benlik algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için **t** testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-2’de gösterilmiştir.

TABLO 2

Kız ve Erkek Öğrencilerin benlik algıları puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve **t** Testi sonucu

	Cinsiyet	N	Ortalama	s	t	Sd	p
Benlik düzeyi	Kız	115	41.84	5.59	-0.266	211	0.791
	Erkek	98	42.06	6.37			

Erkek öğrencilerin benlik algıları ($\bar{X}=42.06$) kız öğrencilerin benlik algılamalarına ($\bar{X}=41.84$) göre biraz daha fazla olumlu olduğu görülmüştür. Ancak istatistiksel olarak kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin benlik algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Benlik kavramına yönelik literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların cinsiyet açısından farklı sonuçlar verdiği görülmektedir. Şahin ve diğerleri (1996)’nin 16–18 yaşları arasında 400 öğrenciyi kapsayan, ergenlerde aile algısı ve benlik algısına ilişkin çalışmasında elde edilen bulgulara göre, erkeklerin fiziki güç, kızların ise çekicilik yönünden kendilerini daha olumlu algıladıkları, akademik yeterlik, işte yeterlik ve bütünsel özdeğer yönlerinde ise erkeklerin kendilerini kızlara nispeten daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Can (1986)’ın lise ikinci sınıfa devam eden 1094 öğrenci ile yaptığı başka bir diğer araştırma cinsiyet değişkeni temel alındığında, ergenler arasında benlik tasarım düzeyleri arasında önemli bir fark bulunmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Dinç (1992) cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin benlik algı düzeylerinin özsaygı düzeylerine etkisini araştırarak 350 öğrenci üzerinde edindiği bilgiler sonucu

sosyal benlik düzeyi düşük olan kız ve erkekler karşılaştırıldığında, erkeklerin özsaygı puan ortalamalarının kızlardan yüksek olduğu kanısına varmıştır. Berkem (1999)'in ailenin psikolojik yapısı ile gençlerin benlik kavramı arasındaki ilişkiyi ele alan oniki ve onaltı yaş grubundaki 236 öğrenciyi incelediği çalışmasında cinsiyet değişkenleri açısından benlik algısına yönelik anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Block (1976) daha önce yapılmış olan 44 araştırmayı inceleyen çalışmasında cinsiyetin benlik saygısı üzerindeki etkisine dair, 11 araştırmada erkeklerin kadınlardan daha fazla, 7' sinde kadınların daha yüksek puan aldıklarını, 22' sinde ise farklılık görülmediğini ortaya koymuştur (Gander vd, 1998: 454).

Bal (2006)' ın ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik algıları ile ilgili yaptığı araştırmada cinsiyet değişkenine göre ilköğretim öğrencilerinin benlik algısı puanlamasında, erkek öğrencilerin benlik algı puanlarının ortalaması kız öğrencilerin benlik algı puanlarının ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Fakat bu yükseklik anlamlı derecede bir fark yaratmamıştır. İlköğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile benlik algı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır.

Tüm sonuçlara bakıldığında benlik algısına cinsiyet değişkeninin anlamlı düzeyde etki yapmadığı görülmektedir. Son yıllarda çocuk yetiştirme konusunda kız ve erkeklere sunulan imkanların farklılık göstermemesi, toplumun kız ve erkek çocuklara yüklediği rollerin kesin çizgilerle ayrılmaması cinsiyet değişkeninin benlik algısına anlamlı düzeyde etki etmemesinin sebebi olabileceği düşünülmektedir.

3. İlköğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Benlik Algısı Düzeyleri

Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre benlik algılarının ortalama istatistikleri Tablo-3'de gösterilmiştir.

TABLO 3

Öğrencilerin Sınıf seviyelerine göre benlik algıları puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

		n	Ortalama	s
Benlik düzeyi	6. sınıf	90	42,12	6,23
	7.sınıf	86	41,76	5,72
	8. sınıf	37	41,95	5,92

6. sınıf öğrencilerinin benlik algılamalarının ($\bar{X}=42.12$), 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin benlik algılamalarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik algılamalarının sınıf seviyelerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-4’de gösterilmiştir.

TABLO 4

Öğrencilerin benlik algılarının sınıf seviyelerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p
Benlik düzeyi	Gruplar arası	5,904	2	2,952	0,083	0,921
	Gruplar içi	7.487,420	210	35,654		
	Toplam	7.493,324	212			

İlköğretim öğrencilerinin benlik algılamalarının sınıf seviyelerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$). Bir başka deyişle farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin benlik algılamalarını birbirine benzerdir.

Gabay (1996)'ın en büyük ve en küçük sınıflar olan araştırma örneklemindeki, üçüncü ve altıncı sınıflarda bütünsel benlik değerinin, dördüncü ve beşinci sınıflardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4. İlköğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Aile Ekonomik Durumlarına Göre Benlik Algısı Düzeyleri

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir ortalamalarına göre benlik algılarının ortalama istatistikleri Tablo-5'de gösterilmiştir.

TABLO 5

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre benlik algılarının ortalamaları ve standart sapma sonuçları

		n	X	s
Benlik düzeyi	500 TL ve altı	35	42,09	6,44
	501-1000 TL	57	41,81	5,57
	1001-1500 TL	26	41,85	5,31
	1501-2000 TL	25	42,48	6,10
	2001-2500 TL	10	42,20	6,83
	2501-3000 TL	17	41,18	5,85
	3001 TL ve üzeri	43	42,00	6,48

Ailesinin aylık geliri ortalama 1501-2000 TL aralığında olan öğrencilerinin benlik algılamalarının ($\bar{X}=42.48$), farklı aylık gelirlere sahip öğrencilerinin benlik algılamalarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre benlik algılamalarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-6'de gösterilmiştir.

TABLO 6

Öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre benlik algılamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p
Benlik düzeyi	Gruplar arası	20,009	6	3,335	0,092	0,997
	Gruplar içi	7.473,315	206	36,278		
	Toplam	7.493,324	212			

İlköğretim öğrencilerinin ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre benlik algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0.05$). Bir başka deyişle farklı gelirlere sahip öğrencilerin benlik algılarının birbirine benzerdir.

Literatürde, benlik algısının sosyoekonomik düzey açısından incelendiği çalışmaların bir kısmında, yüksek sosyoekonomik düzeyde benlik algısının daha yüksek olduğu bulunurken, birçok araştırmada da fark bulunamamıştır. Karakülhancı (2000)'nin çalışmasında da üst sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin alt, orta ve iyi, sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilere göre daha olumlu benlik imgesine sahip oldukları görülmüştür.

Ailesinin aylık geliri ortalama 1501-2000 TL aralığında olan öğrencilerinin benlik algılamalarının, farklı aylık gelirlere sahip öğrencilerinin benlik algılamalarına göre daha olumlu olmasının, orta düzeydeki ailelerin çocuklarını hiçbir şeyden mahrum etmemekle beraber onların her istediklerini almamalarına bağlanabileceği düşünülmektedir.

5. İlköğretim Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Benlik Algısı Düzeyleri

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre benlik algılarının ortalama istatistikleri Tablo-7’de gösterilmiştir.

TABLO 7

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre benlik algılarının ortalamaları ve standart sapma sonuçları

		N	Ortalama	Std. sapma
Benlik düzeyi	İlkokul mezunu	107	42,19	5,82
	lise mezunu	59	41,48	6,30
	yüksekokul mezunu	37	41,24	5,18

Annelerinin eğitim durumu lise olan öğrencilerin benlik algıları ($\bar{X}=41.48$), daha alt düzeyde eğitim almış annelere sahip öğrencilerin benlik algılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim öğrencilerinin benlik algılamalarının annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-8’de gösterilmiştir.

TABLO 8

İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Algılamalarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	P
Benlik düzeyi	Gruplar arası	33.723	2	16.862	0.492	0.612
	Gruplar içi	6851.784	200	34.259		
	Toplam	6885.507	202			

İlköğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre benlik algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle, annelerin farklı eğitim düzeylerine sahip öğrencilerin benlik algılamaları birbirine benzerdir.

Bal (2006)' ın ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik algıları ile ilgili yaptığı araştırmaya göre; en düşük benlik algısı annesi ilkokul mezunu çocuklara ait iken, en yüksek benlik algı düzeyi annesi üniversite mezunu olan öğrencilere aittir. Annesi hiç okumamış olan öğrencinin benlik algı düzeyi, annesi ilkokul mezunu olan öğrenciden daha yüksek bulunmuşken, annesi lisansüstü mezunu olan öğrencinin benlik algı düzeyi annesi üniversite mezunu öğrenciden daha düşük olarak hesaplanmıştır. Çıkan bu sonuçta öğrencilerin benlik algısı puanlarının anne eğitim durumu ile paralellik gösterdiği annenin eğitim durumu arttıkça öğrencinin de benlik algısı puanlarının arttığı görülmektedir.

Can (1991) yaptığı araştırma ile lise öğrencilerinin benlik kavram düzeylerinin, tüm ailesel değişkenlerden anlamlı biçimde etkilendiğini ortaya koymuştur. Yani, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, ana babanın öğrenimi ve ana baba arasındaki ilişkilerle, ana babanın sağ-ölü ya da öz- üvey olması, lise öğrencisinin benlik kavram düzeyinin de farklılaşmasına neden olmakta ve bu değişkenler açısından daha avantajlı bir durumda bulunan öğrencilerin daha yüksek olmaktadır sonucuna ulaşmıştır.

6. İlköğretim Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Benlik Algısı Düzeyleri

Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre benlik algılamalarının ortalama istatistikleri Tablo-9'da gösterilmiştir.

TABLO 9

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Benlik Algılamalarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

		n	X	s
Benlik düzeyi	ilkokul mezunu	77	41.47	5.35
	lise mezunu	55	42.02	6.91
	yüksekokul mezunu	61	42.62	5.30
	lisansüstü	10	38.30	5.52

Yüksekokul mezunu babalara sahip öğrencilerin benlik algılamaları ($\bar{X}=42.62$), diğer düzeylerde eğitim almış babalara sahip öğrencilerin benlik algılamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim öğrencilerinin benlik algılamalarının babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-10'da gösterilmiştir.

TABLO 10

Öğrencilerinin Benlik Algılamalarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	P
Benlik düzeyi	Gruplar arası	174.929	3	58.310	1.729	0.162
	Gruplar içi	6710.579	199	33.722		
	Toplam	6885.507	202			

İlköğretim öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre benlik algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle, babaları farklı eğitim düzeylerine sahip öğrencilerin benlik algıları birbirine benzerdir.

7. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri

Erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-11’de gösterilmiştir.

TABLO 11

Kız ve Erkek Öğrencilerin Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyleri Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	X	s	t	Sd	p
Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyi	Kız	115	38.14	8.66	0.568	211	0.571
	Erkek	98	37.50	7.58			

Kız öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri ($\bar{X}=38.14$) erkek öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerine ($\bar{X}=37.50$) göre biraz daha fazla yüksek olduğu görülmüştür. Ancak istatistiksel olarak kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Bu araştırmada kız öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerinin erkek öğrencilere göre biraz daha fazla yüksek olmasının sebebinin kız öğrencilerin daha düzenli olmasına bağlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ailelerin kız öğrencilerin ekonomik özgürlüklerini kazanmalarını fazlaca önemsemeleri sebebiyle onlara ders çalışma alışkanlıklarının verilmesi konusunda daha da özenli olmaya çalıştıkları düşünülmektedir.

Yörük (2007)’in araştırmasına göre lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları puanları cinsiyete göre erkek öğrenciler lehine anlamlı olarak fark göstermiştir. Bir başka ifadeyle bu araştırmaya katılan hem genel hem de Anadolu

lisesinde öğrenim gören erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha iyi çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları görülmüştür.

8. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre Verimli Ders Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyleri

Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri ortalama istatistikleri Tablo-12’de gösterilmiştir.

TABLO 12

Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyleri Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları

	Sınıf	n	X	s
Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyi	6. sınıf	90	40.03	8.56
	7.sınıf	86	36.22	8.19
	8. sınıf	37	36.30	5.71

6.sınıf öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri ($\bar{X}=40.03$), 7 ve 8. sınıf öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerine göre biraz daha fazla yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim öğrencilerinin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-13’de gösterilmiştir.

Bu araştırmada 6. Sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerinin 7 ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olmasının sebebinin 6. Sınıf öğrencilerinin ilköğretimden yeni çıkmış olmalarına ve ergenlik çağının gençlerde yaratabileceği olumsuz davranış ve hareketlerden henüz fazlaca etkilenmemiş olmalarına bağlanabileceği düşünülmektedir.

Özbey (2007)'in araştırmasına göre öğrencilerin sınıf düzeyi azaldıkça, çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme, çalışma için hazırlık, kelime ve kavram gelişimi yöntemlerini daha çok kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bunun yanında sınıf seviyesi düşük olan öğrencilerin, ilerleyen sınıf seviyelerine göre zaman yönetimi alışkanlığına daha çok sahip oldukları görülmüştür.

TABLO 13

Öğrencilerinin Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeylerinin Sınıf Seviyelerine Göre Tek Yönlü Varyans analizi Sonuçları

		Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyi	Gruplar arası	746,455	2	373.228	5.845	0.003**	**6. sınıf ile 7. sınıf
	Gruplar içi	13.409,432	210	63.854			*6.Sınıf ile 8. sınıf
	Toplam	14.155,887	212				

**p<0.01

İlköğretim öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.01). Bulunan bu fark, 6.sınıf öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri ile 7 ve 8. sınıf öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri arasındadır. Gruplar arasında bulunan bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirtmek için Tukey testi yapılmış ve sonuçlar Tablo-14 da gösterilmiştir.

TABLO 14

Öğrencilerinin Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeylerinin Sınıf Seviyelerine Göre Tukey Testi Sonuçları

	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalamalar arası fark (I-J)	Std.hat a	p	95% Güven aralığı	
						Üst sınır	
Tukey HSD	6	7	3,81240(**)	1,20498	0,005	0,9681	6,6567
		8	3,73604(**)	1,56054	0,046	0,0525	7,4196
	7	6	-3,81240(**)	1,20498	0,005	-6,6567	-0,9681
		8	-0,07637	1,57108	0,999	-3,7848	3,6321
	8	6	-3,73604(**)	1,56054	0,046	-7,4196	-0,0525
		7	0,07637	1,57108	0,999	-3,6321	3,7848

**p<0.01

Tablo-14 incelendiğinde, 6.sınıf öğrencilerinin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri ile 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri arasında olduğu görülmektedir.

9. İlköğretim Öğrencilerinin Ailelerinin Ekonomik Seviyelerine Göre Verimli Ders Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyleri

Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri ortalama istatistikleri Tablo-15'de gösterilmiştir.

TABLO 15

Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyleri Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları

		n	X	s
Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyi	500 TL ve altı	35	39,20	6,99
	501-1000 TL	57	38,70	7,97
	1001-1500 TL	26	37,92	6,47
	1501-2000 TL	25	38,76	5,95
	2001-2500 TL	10	37,70	7,96
	2501-3000 TL	17	36,00	10,91
	3001 TL ve üzeri	43	35,79	10,00

Ailesinin aylık ortalama geliri 500 TL ve daha az olan öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri ($\bar{X}=39.20$), daha fazla gelire sahip öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim öğrencilerinin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerinin aylık gelirlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-16'de gösterilmiştir.

TABLO 16

Öğrencilerinin Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeylerinin Aylık Gelirlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p
Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyi	Gruplar arası	366,735	6	61,123	0,913	0,486
	Gruplar içi	13.789,152	206	66,938		
	Toplam	14.155,887	212			

İlköğretim öğrencilerinin aylık gelirlerine göre verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle farklı gelirlere sahip öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri birbirine benzerdir.

10. İlköğretim Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Verimli Ders Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyleri

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri ortalama istatistikleri Tablo-17’de gösterilmiştir.

TABLO 17

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyleri Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları

		N	X	s
Verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyi	İlkokul mezunu	107	38,58	6,87
	lise mezunu	59	37,95	7,51
	yüksekokul mezunu	37	36,03	10,33

İlkokul mezunu annelere sahip öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri ($\bar{X}=38,58$), diğer düzeylerde eğitim almış annelere sahip öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim öğrencilerinin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerinin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-18’de gösterilmiştir.

TABLO 18

Öğrencilerinin Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeylerinin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	P
Verimli çalışma alışkanlıkları bilme düzeyi	Gruplar arası	179,139	2	89,570	1,479	0,230
	Gruplar içi	12115,895	200	60,579		
	Toplam	12295,034	202			

İlköğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle, annelerin farklı eğitim düzeylerine sahip öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri birbirine benzerdir.

11. İlköğretim Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Verimli Ders Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyleri

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri ortalama istatistikleri Tablo-19’de gösterilmiştir.

TABLO 19

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeyleri Ortalamaları ve Standart Sapmaları

		N	Ortalama	Std. sapma
Verimli çalışma alışkanlıkları bilme düzeyi	ilkokul mezunu	77	38,49	6,78
	lise mezunu	55	37,89	8,29
	yüksekokul mezunu	61	37,23	8,67
	lisansüstü	10	38,10	7,56

İlkokul mezunu babalara sahip öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri ($\bar{X}=38.49$), daha farklı düzeylerde eğitim almış babalara sahip öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim öğrencilerinin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerinin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo-20’de gösterilmiştir.

TABLO 20

Öğrencilerin Verimli Çalışma Alışkanlıklarını Bilme Düzeylerinin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları

		Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	P
Verimli çalışma alışkanlıkları bilme düzeyi	Gruplar arası	54,755	3	18,252	0,297	0,828
	Gruplar içi	12240,279	199	61,509		
	Toplam	12295,034	202			

İlköğretim öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bir başka deyişle, babaları farklı eğitim düzeylerine sahip öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri birbirine benzerdir.

12. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik kavramları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki korelasyona ilişkin bulgular

İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik kavramları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. İlköğretim öğrencilerin benlik algıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı olmayan 0.081 bir ilişki bulunmuştur. Bulunan bu korelasyon sıfıra yakın bulunmuş olup öğrencilerin benlik algıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında bir ilişki olmadığı yönünde yorumlanmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlar ile bu sonuçlar çerçevesinde kişilere yardımcı olacak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik algıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Erkek öğrencilerin benlik algıları kız öğrencilerin benlik algılamalarına göre biraz daha fazla olumlu olduğu görülmüştür. Ancak istatistiksel olarak kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin benlik algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır

6. sınıf öğrencilerinin benlik algılamalarının 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin benlik algılamalarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik algılamalarının sınıf seviyelerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Ailesinin aylık geliri ortalama 1501-2000 TL aralığında olan öğrencilerinin benlik algılamalarının, farklı aylık gelirlere sahip öğrencilerinin benlik algılamalarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre benlik algılamalarının anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Annelerinin eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerin benlik algıları, daha alt düzeyde eğitim almış annelere sahip öğrencilerin benlik algılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim öğrencilerinin benlik algılamalarının annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Serbest meslekle uğraşan annelerin çocukları benlik algılamaları, farklı mesleklere sahip annelerin çocuklarının benlik algılamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim öğrencilerinin benlik algılamalarının annelerinin mesleklerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Okuma yazma bilmeyen babalara sahip öğrencilerin benlik algılamaları, daha üst düzeylerde eğitim almış babalara sahip öğrencilerin benlik algılamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim öğrencilerinin benlik algılamalarının babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Babası çalışmayan öğrencilerin benlik algılarının, babasının bir mesleği olan öğrencilerin benlik algılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim öğrencilerinin benlik algılamalarının babalarının mesleklerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Kız öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri erkek öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerine göre biraz daha fazla yüksek olduğu görülmüştür. Ancak kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İlköğretim öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu fark, 6.sınıf öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri ile 7 ve 8. sınıf öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri arasındadır.

Ailesinin aylık ortalama geliri 500 TL ve daha az olan öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri, daha fazla gelire sahip öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim öğrencilerinin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerinin aylık gelirlerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Okuma yazma bilmeyen annelere sahip öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri, daha üst düzeyde eğitim almış annelere sahip öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim öğrencilerinin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme

düzeylelerinin annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

İlköğretim öğrencilerinin annelerinin mesleklerine göre verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu fark, annesi ev hanımı olan çocukların çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri ile işçi, memur ve serbest meslekle uğraşan annelerin çocuklarının çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri arasındadır.

Okuma yazma bilen babalara sahip öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri, daha farklı düzeylerde eğitim almış babalara sahip öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim öğrencilerinin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerinin babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Babası işçi olan öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyleri, babası diğer mesleklere sahip öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim öğrencilerinin verimli çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerinin babalarının mesleklerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Öneriler

Benlik kavramı ve verimli ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili öne sürülen kuramsal görüşlere, bu konudaki diğer betimsel ve deneysel araştırmalara ve araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak konu ile ilgili bazı öneriler bu bölümde sunulmuştur.

Bu araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerinin de incelenmesi sonucunda anlamlı olan birkaç sonuç bulunmuştur. Örneğin 6. sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarını 7. ve 8. Sınıflara göre daha iyi bildikleri görülmüştür. Bu doğrultuda 7 ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarını 6. sınıf öğrencilerine göre neden daha az bildikleri araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bu sonuca göre okullarda çoğunluğunu 7 ve 8. sınıfların

oluşturduğu bir gruba verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırma yolunda etkinlikler yapılabileceği düşünülmektedir.

Yine anlamlı bulunan bir diğer sonuca göre annesi ev hanımı olan öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarını bilme düzeylerinin çalışan annelerin çocuklarına göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda annesi ev hanımı olan çocukların çalışan annelerin çocuklarına göre verimli ders çalışma alışkanlıklarını niçin daha fazla bildikleri araştırılması gereken bu konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bu sonuca göre okullarda çoğunluğunu çalışan annelerin çocuklarının oluşturduğu bir gruba verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırma yolunda etkinlikler yapılabileceği düşünülmektedir.

Bundan sonraki araştırmacılara öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına bakılarak sınıf içinde karşılaştıkları algılama, kavrama problemlerini ortaya koymaları önerilmektedir. Bu problemi yaşayan öğrenciler ülkemizde genellikle kaynaştırılmış sınıflarda eğitim görmektedirler. Dolayısıyla diğer arkadaşlarının arasından sıyrılıp başarılı olmaları ve sağlıklı bir benlik algısına sahip olmaları oldukça zor görülmektedir. Bu çocukların temelde bir zeka problemi olmadığı sadece okumada, yazmada, algılamada ve ders çalışma alışkanlıkları konusunda bir takım sorunlar yaşadığı bilinmeli ve eğitim yöntem ve stratejileri ona göre belirlenmelidir.

Benlik kavramı ve çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki ile ilgili bu araştırmanın, ilköğretim öğrencileri dışında lise ya da üniversite öğrencileri üzerinde de yapılabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın örneklemini Ankara merkezindeki üç ilköğretim okulu oluşturmuştur. Aynı araştırmanın değişik örneklemeler üzerinde tekrar yapılması, öğretmenlere ve ilgili kişilere başarıyı artırma yolunda daha ayrıntılı bilgilerin ortaya çıkmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma dar bir yaş sınırındaki öğrencileri kapsadığından daha geniş bir yaş yelpazesinde yapılacak bir çalışma, farklı gelişim dönemindeki durumların belirlenmesi açısından yararlı olacaktır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler betimsel niteliktedir ve daha sonra yapılabilecek deneysel çalışmalara yön verebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Atkinson, R.L, Atkinson C. R, Smith E, Bem J. D ve Hoeksema S. N. (1999). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aydın, B. (1996). Benlik Kavramı ve Ben Şemaları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. (8), 41-47.
- Bal, Emsal. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Algıları İle Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baran, G. (1989). On Yaş Çocuklarında Davranış Bozuklukların İle Benlik Kavramının Gelişimi Arasındaki Üzerinde Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Baran, G. (1999). *Korunmaya Muhtaç Çocuk ve Benlik Kavramı*. Ankara: Yaysan Matbaacılık.
- Baymur, F.(1983). "*Genel Psikoloji*", *Kişilik ve Benlik*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri.
- Berkem, N. (1999). Ailenin Psikolojik Yapısı ile Gençlerin Benlik Kavramı Arasındaki İlişkinin Kurulması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bıyıklı, L. (1989). Bedensel Özürlü Çocukların Benlik Kavramı (Aile Kabul Düzeyi Açısından). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bruno, J. F. (1996). *Psikoloji Tarihi*. İstanbul: Kibele Yayınları
- Bümen, N. (2002). 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2002 (1), 2: 86-95.

- Can, G. (1986). Lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeylerini etkileyen bazı etmenler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Can, G. (1991), Lise Öğrencilerinin Benlik Kavramlarını Etkileyen Ailesel Değişkenler, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 1-2, Eğitim Fakültesi Yayınları, no: 25, s.7-19.
- Collins, L.C; Kafer, N.F.; Shea, J.D. (1985). Piers Haris Self-Concept Scale: An Australian Study. *Australian Psychologist*. 20(2): 177-193.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Defrancesco, J.J; Taylor, J. (1985). Dimesions of Self-Concept in Primary And Middle School Learning Disabled And Nondisabled Students. *Child Study Journal*. 15(2), 99-105.
- Demir, B. (2005). Okul Öncesi ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dinç, F. (1992). Cinsiyetleri Farklı Lise Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeylerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Duru, A. (1995). İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ile Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Elkind, D. (1987). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38:1025-1034
- Erden, M. (1996) *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. ve Y. Akman. (1996) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Gabay, R. (1996). *Çocuklarda Benlik Sisteminin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gander, M.J., Gardiner, H.W. (1998) *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Geçtan, E. (1993). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (2000). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (1982). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. Ankara: Maya Yayınları.
- Geçtan, E. (1995). *Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güneysu, S. ve Bilir, Ş. (1988). Gençlerin Kendini Kabul Düzeyini Etkileyen Etmenler. *Çocuk Sağlığı ve Eğitim Dergisi*. (3), 59-66.
- Hart, D. (1988). *The adolescent self-concept in social context*. New York: D.K Lapsley& F.K. Power in the part of Ego and Identity.
- İlkin, Z. (1994). İlkokul Çağındaki Çocuklarda Kendilik Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakelle, N. (1995). Öğrenci Yerleştirme Sınavı İle Üniversitelere Yerleştirilen Öğrencilerden En Yüksek ve En Düşük Puanı Alan Öğrencilerin, Akademik Başarıları İle İlgili Bilişsel ve Bilişsel Olmayan Özellikleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karakülhancı, B. (2000). Okul Türlerine Göre Ortaöğretimdeki Öğrencilerin Benlik İmgelerinin Değerlendirmesi (Balıkesir Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Kaya, M. (1998). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencilerinin Benlik Tasarım Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kelly, K.R.; Colangelo, N. (1984). Akademik And Social Self-Concepts of Gisted, *General And Special Students. Exeptional Children*. 50(6), 551-554.
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2):17:232
- Koçkar, A. İ. (2006). Öz Ebeveyn Kabul ve Reddi, Benlik Saygısı ve Psikolojik Uyum: Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarla Diyabetik Çocukların Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Köksal, A. (1997). Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Empatik Becerileri ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köymen, Ü. (1990). Geleneksel Yükseköğretim Sistemi Öğrencileri İle Açıköğretim Sistemi Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Açısından Karşılaştırılması. V. Ulusal Psikoloji Kongresi. *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını*. Ege Üniversitesi Basımevi, Bornova, İzmir
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Loevinger, J. (1987). *The Concept of Self or Ego. The Book of the Self*. Newyork: University Pres
- Maddi, S.R. (1996). *Personality Theories A Comparative Analysis* (6th. Ed.) Toronto: Brooks / Cole Publishing Co.
- Mischeal, T. (1993). *Society And The Adolescent Self-image*. Newyork: Princeton University Press.

- Öner, N. (2005). *Piers – Haris'in Çocuklarda Öz- Kavramı Ölçeği El Kitabı*. Türk Psikologlar Derneği, Ankara.
- Öner , U. (1982). Benlik Kavramı İle Mesleki Benlik Kavramı Arasındaki Farkın Akademik Başarı İle İlişkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öner, U. (1987). *Ergenlik Psikolojisi*. Ankara: Taş Kitapçılık.
- Özbay, Y. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Trabzon: Empati Yayınları.
- Özbeş, N. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özoğlu, S.Ç (1976). Psikolojik Danışmada Benlik Kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8): 1-4
- Pardect, J.T.; Izikoff, E. (1983). A Comparative Study of The Self-Concepts of Adolescents From Intact And Non-Intact Families. *Personality and Individual Differences*. 4(5), 551-553.
- Pişkin, Metin. (2000). *Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Purkey, W.; Novak, J.M. (1996). *Inviting School Success*. Canada: Wadsworth Publishing Company.
- San, İ.(1991). Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Taratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Eğitimde Drama, *Ankara Yeni Türkiye Dergisi*, Ocak-Şubat, sayı 7, s.148-161.
- Schiamberg, L. B. (1988). *Child and adolescent development*. Newyork: Mc millan Publishing Company.

- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Subaşı, G.(2000).Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı,Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (117), 50-60.
- Süzen, D. (1987). İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Yaratıcı Düşünme Yeteneği İle Benlik Kavramı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Swanson, H. L; Harris, K.R.; Graham, S. (2006). *Handbook Of Learning Disabilities*. New York: The Guilford Pres.
- Şahin, D. (1996). “Ergenlerde Aile Algısı ve Benlik Algısı ve Benlik Algısı.” *Türk Psikoloji Dergisi* 11(38), 22-32
- Şekercioğlu, G. (2001). Ergenler İçin Benlik Algısı Profilinin Uyarılama Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Tan, H. (1970). Akademik Psikolojide Ego ve Benlik Kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, ss:15
- Temel, F.Z. ve Aksoy, A.B. (2001). *Ergen ve Gelişimi*. (1.Baskı). Konya: Nobel Yayın Dağıtım.Hür Ofset.
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tümkaya, S. (2006). Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2),313-326.
- Türker, V.A. (1979). Sosyoekonomik Düzeyleri Farklı İlkokul Öğrencilerinin Benlik Kavramları Arasında Bir Kıyaslama ve Bazı Öneriler. Doçentlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Uluğ, F. (1981). Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Üstündağ, T. (1996). *Biliş Bilgisi Stratejileri*. Yaşadıkça Eğitim. (44), 15-19.
- Weinstein, C.E ve Mayer R.E. (1986). *The Teaching Of Learning Strategies, Handbook of Research on Teaching*. (3rd. Edition) New York: MacMillan Company.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 53:121–123
- Yavuzer, H. (1994). *Ana ve Çocuk*. (7.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörük, D. (2007) Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik Çağı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

EKLER
EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

ÇOCUĞUN

1. Adı Soyadı:
2. Doğum Tarihi Gün (.....) Ay (.....) Yıl (.....)
3. Sınıf:
4. Cinsiyet: Kız Erkek
5. Okulu:
6. Kardeşi var mı? Evet Hayır
7. Kardeşi var ise cinsiyet ve yaşları:

CİNSİYET	YAŞ
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

ANNENİN

8. Yaşı (.....)
9. Sağ Ölü
10. Öz Üvey

11. Annenin Eğitim Durumu:

- Okuma yazma bilmiyor
- Okuma yazma biliyor
- İlkokul mezunu
- Lise mezunu
- Yüksekokul mezunu
- Lisans üstü

12. Annenin Mesleği:

- Ev Hanımı
- İşçi
- Memur
- Emekli
- Serbest
- Diğer

BABANIN

13. Yaşı (.....)

14. Sağ Ölü 15. Öz Üvey

16. Babanın Eğitim Durumu:

- Okuma yazma bilmiyor
- Okuma yazma biliyor
- İlkokul mezunu
- Lise mezunu
- Yüksekokul mezunu
- Lisans üstü

17. Babanın Mesleği:

- Çalışmıyor
- İşçi
- Memur
- Emekli
- Serbest
- Diğer

AİLENİN

18. Evde kaç kişi yaşıyor? (.....)

19. Ev kendinizin mi? Kendimizin Kira

20. Evde anne, baba ve çocuklardan başka yaşayan kimseler var mı? Varsa Kimler?

- Anneanne
- Babaanne
- Teyze
- Hala
- Amca
- Dayı
- Diğer.....

21. Evde kaç kişi çalışıyor?

- 1
- 2
- 3
- 4 ve daha fazla

22. Ailenin ortalama aylık geliri ne kadardır? (.....)

23. Aşağıdaki ifadelerden kendinize uygun olanını işaretleyiniz.

- Anne baba evli birlikte yaşıyor
- Anne baba evli ayrı yaşıyor
- Anne baba boşanmış birlikte yaşıyor
- Anne baba boşanmış ayrı yaşıyor

EK-2 KENDİM HAKKINDA DÜŞÜNCELERİM

AÇIKLAMA: Aşağıda 80 cümle var. Bunlardan sizi tanımlayanları evet, tanımlamayanları ise hayır ile cevaplandırın. Bazı cümlelerde karar vermek zor olabilir. Yine de lütfen bütün cümleleri cevaplayın. Aynı cümleyi hem evet, hem hayır şeklinde işaretlemeyin. Unutmayın, cümledeki ifade genellikle sizi anlatıyorsa evet, genellikle sizi anlatmıyorsa hayır olarak işaretleyeceksiniz. Cümlelerin size uygun olup olmadığını en iyi siz kendinizi bilebilirsiniz. Bunun için kendinizi gerçekten nasıl görüyorsanız aynen öyle cevaplandırın. Cevaplarınızı işaretlerken, buradaki cümlelerin numarası ile cevap kağıdındaki numaranın aynı olmasına dikkat edin.

1. İyi resim çizerim.
2. Okul ödevlerimi bitirmem uzun sürer.
3. Ellerimi kullanmada becerikliyimdir.
4. Okulda başarılı bir öğrenciyim.
5. Aile içinde önemli bir yerim var.
6. Sınıf arkadaşlarım benimle alay ediyorlar.
7. Mutluyum.
8. Çoğunlukla neşesizim.
9. Akıllıyım.
10. Öğretmenler derse kaldırıncaya heyecanlanırım.
11. Dış (fiziki) görünüşüm beni rahatsız ediyor.
12. Genellikle çekingenim.
13. Arkadaş edinmekte güçlük çekiyorum.
14. Büyüdüğümde önemli bir kimse olacağım.
15. Aileme sorun yaratırım.
16. Kuvvetli sayılırım.
17. Sınavlardan önce heyecanlanırım.
18. Okulda terbiyeli uyumlu davranırım.
19. Herkes tarafından pek sevilen biri değilim.
20. Parlak güzel fikirlerim vardır.
21. Genellikle kendi dediklerimin olmasını isterim.
22. İstedğim bir şeyden kolayca vazgeçerim.
23. Müzikte iyiyim.
24. Hep kötü şeyler yaparım.
25. Evde çoğu zaman huysuzluk ederim.
26. Sınıfta arkadaşlarım beni sayarlar.
27. Sinirli biriyim.
28. Gözlerim güzeldir.
29. Derse kalktığımda bildiklerimi sıkılmadan anlatırım.
30. Derslerde sık sık hayal kurarım.
31. (kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)ime sataşırım.
32. Arkadaşlarım fikirlerimi beğenir.
33. Başım sık sık belaya girer.
34. Evde büyüklerimin sözünü dinlerim.
35. Sık sık üzülür, meraklanırım.
36. Ailem benden çok şey bekliyor.
37. Halimden memnunum.
38. Evde ve okulda pek çok şeyin dışında bırakıldığım hissine kapılırım.

39. Saçlarım güzeldir.
40. Çoğu zaman okul faaliyetlerine gönüllü olarak katılırım.
41. Şimdiki halimden daha başka olmayı isterdim.
42. Geceleri rahat uyurum.
43. Okuldan hiç hoşlanmıyorum.
44. Arkadaşlar arasında oyunlara katılmak için bir seçim yapılırken, en son seçilenlerden biriyim.
45. Sık sık hasta olurum.
46. Başkalarına karşı iyi davranmam.
47. Okul arkadaşlarım güzel fikirlerim olduğunu söylerler.
48. Mutsuzum.
49. Çok arkadaşım var.
50. Neşeliyim.
51. Pek çok şeye aklım ermez.
52. Yakışıklıyım/güzelim.
53. Hayat dolu bir insanım.
54. Sık sık kavgaya karışıyorum.
55. Erkek arkadaşlarım arasında sevilirim.
56. Arkadaşlarım bana sık sık sataşırılar.
57. Ailemi düş kırıklığına uğrattım.
58. Hoş bir yüzüm var.
59. Evde hep benle uğraşırlar.
60. Oyunlarda ve sporda başı hep ben çekerim.
61. Ne zaman bir şey yapmaya kalksam her şey ters gider.
62. Hareketlerimde hantal ve beceriksizim.
63. Oyunlarda ve sporda, oynamak yerine seyrederim.
64. Öğrendiklerimi çabuk unuturum.
65. Herkesle iyi geçinirim.
66. Çabuk kızarım.
67. Kız arkadaşlarım arasında sevilirim.
68. Çok okurum.
69. Bir grupla birlikte çalışmaktansa tek başıma çalışmaktan hoşlanırım.
70. (kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)ime severim.
71. Vücutça güzel sayılırım.
72. Sık sık korkuya kapılırım.
73. Her zaman bir şeyler düşürür ve kırarım.
74. Güvenilir bir kimseyim.
75. Başkalarından farklıyım.
76. Kötü şeyler düşünürüm.
77. Kolay ağlarım.
78. İyi bir insanım.
79. İşler hep benim yüzümden ters gider.
80. Şanslı bir kimseyim.

EK-3 ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ENVANTERİ

Açıklama:

Bu envanter verimli çalışma alışkanlıklarınızı bilip bilmediğinizi saptamak amacıyla düzenlenmiştir.

Aşağıda çalışma alışkanlıklarıyla ilgili 60 madde vardır. Her bir maddeyi dikkatle okuduktan sonra, kendi durumunuz okuduğunuz maddeye uyup uymadığına karar vermeniz istenmektedir. Bunun için şu örneğe bakınız:

() A. Kitap okurken önemli yerlerin altını çizerim.

Eğer bu maddede belirtilen davranışı yapıyorsanız, yani kitap okurken önemli bulduğunuz yerlerin altını çiziyorsanız, sol yandaki ayraç içine “X” koyunuz.

(X) A. Kitap okurken önemli yerlerin altını çizerim.

Bu maddede belirtilen davranışın yapmıyorsanız, yani önemli bulsanız bile okuduğunuz yerin altını çizmiyorsanız, ayraç içine aşağıda olduğu gibi hiçbir işaret koymadan bırakınız.

() A. Kitap okurken önemli yerlerin altını çizerim.

Bu durumda, yani ayraç içine işaret koymadığınızda, bu maddede belirtilen davranışı yapmadığınız anlaşılacaktır.

Şimdi, yukarıdaki örneğe uygun olarak, aşağıdaki maddelerden size uyanları sol yandaki ayraç içine “X” işareti koyarak, uymayanları da boş bırakarak gösteriniz.

Unutmayın; bu listenin size yararlı olabilmesi, yanıtlarınızın samimi olmasına ve şuan ki durumunuzu gerçek olarak yansıtmasına bağlıdır.

MADDELER

- 1. Derslerime günlük-haftalık-aylık planlar yaparak çalışırım.
- 2. Bilmediğim, anlamadığım bir şeyi hiçbir zaman ezberlemem.
- 3. Başarı için yetenek kadar düzenli çalışmanın da gerekli olduğuna inanıyorum.
- 4. Çalışma masam üzerinde dikkatimi dağıtacak şeyler buldurmam.
- 5. Öğrenmenin, “kolay bir iş” olmadığını bilerek çalışırım.
- 6. Sınav için çalışırken, işlenen konuların önemli yerlerini anımsaya bilmek için kısa not, özet vb. çıkarırım.
- 7. Çalışma yöntemimi her dersin özelliğine göre düzenlerim.
- 8. Konuları, kendi yaşamımdan örneklerle pekiştirerek öğrenirim.
- 9. Okurken sözcükleri yutmadan, doğru olarak okurum.
- 10. Ders çalışmaya başlamadan önce neyi, nasıl ve ne kadar çalışacağımı kesin olarak saptarım.

11. Masaya oturunca, hemen hedef olarak seçtiğim işi yapmaya başlarım. (Çalışmaya geçerken oyalanmam.)
12. Gece yatarken ve sabah kalkınca öğrendiklerime bir göz atar, gerekli tekrarları yaparım.
13. Ders çalışma ve bir şeyler öğrenme, oyun ve eğlence gibi insana zevk veren bir uğraştır.
14. Her konu için tuttuğum notları düzenli bir biçimde saklarım.
15. Sınavlarda soruları yanıtladıktan sonra, yazdıklarımı mutlaka yeniden okur, bir hata yapıp yapmadığımı gözden geçiririm.
16. Ders çalışmam bittikten sonra öğrendiklerimi hatırlamaya çalışırım.
17. Masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalışmam.
18. Derslerime, başkalarının yardımına fazla bir gereksinim duymadan yalnız başıma çalışırım.
19. Bir konuyu çalışmadan önce, bir öncekini gözden geçiririm.
20. Çalışma sürelerim her zaman günün belirli saatleri arasındadır.
21. Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, tanım ve kuralları boş anlarımda (örneğin otobüste giderken, sokakta yürürken, bulaşık yıkarken vb.) ezberlemeye çalışırım.
22. Okuduğum parça ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatlice incelerim.
23. Yapılacak sınavın türüne göre sınav hazırlığı yaparım.
24. Ödevlerimi titizlikle yapmaya ve yaparken de bir şeyler öğrenmeye çalışırım.
25. Sürekli çalışmam gerektiğinde zaman zaman on-on beş dakikalık aralarla kendimi dinlendiririm.
26. Elden geldiğince gürültüsüz yerde çalışırım.
27. Okurken dudaklarım kıpırdamaz.
28. Okuduğum her parçada ana düşüncüyü bulmaya çalışırım.
29. Çalışmak için yaptığım planlara uyarım.
30. Bence sınavlara hazırlanmanın en iyi yolu günü gününe etkili çalışarak hazırlanmaktır.
31. Okulda öğrendiklerimi günlük yaşamda da yeri geldikçe uygulamaya çalışırım.
32. Bir konuyu öğretmen anlatırken sınıfta öğrenmeye çalışırım.
33. Yedi gün birer saat çalışmayı, bir günde yedi saat çalışmaya yeğlerim.
34. Yazılı sınavlarda önce kolay soruları yanıtlar, böylece diğerlerini düşünmeye zaman kazanırım.
35. Bence, düzenli çalışma her öğrenci için gerekli bir alışkanlık olmalıdır.
36. Ansiklopedi, sözlük, harita vb. den kolayca yararlanabiliyorum.

37. Anlamakta güçlük çektiğim uzun ve karmaşık konuları parçalara ayırarak çalışırım.
38. Okulda başarılı olmak için her şeyden önce ana dilimi iyi bilmek gerektiğini düşünüyor ve Türkçe'ye çok çalışıyorum.
39. Benden ne istediğini çok açık olarak bilmeden bir ödevi yapmaya girişmem.
40. İmla kurallarının gerektirdiği biçimde okumaya dikkat ederim.
41. Ders çalışmayı keseceğim zaman, konunun hafif ya da ilginç olan yerinde çalışmayı bırakırım.
42. Bir konuyu daha iyi öğrenmek için, öğretmenin ya da kitabın verdiği örneklerden başka örnekler bulmaya çalışırım.
43. Yazılı sınavlar için daha çok “yazarak-anlatarak” hazırlanmaya çalışırım.
44. Sınavda önce soruyu dikkatle okur ve benden “ne” istenildiğini öğrenmeye çalışırım.
45. Bir şey okurken ya da derste bir konu anlatılırken önemli bulduğum yerleri mutlaka not alırım.
46. Konuları ezberleyerek değil, kavrayarak öğrenirim.
47. Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, şiir, tanım vb. gürültülü ortamlarda yüksek sesle söyleyerek de öğrenmeye çalışırım.
48. En zor konuları, “en iyi anlayabildiğim” saatlerde çalışırım.
49. Konuları günlük çalışırım ve üst üste biriktirmem.
50. Çalıştığım konuyu anlamadan asla özet çıkarmam.
51. Düzenli çalışma ancak kolay öğrenmeyen çocuklar için gerekli bir alışkanlık olmalıdır.
52. Yazılı sınavlara daha çok “okuyarak” hazırlanırım.
53. Not tutma alışkanlığına sahip değilim.
54. İmla kurallarına uygun şekilde okuyamam.
55. Bir konuyu öğrenirken ezbere fazla yer veriyorum.
56. Masa dışında divana, koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalıştığım çok olur.
57. Çalışmak için yaptığım planlara bir türlü uyamıyorum.
58. Sınav hazırlığım her ders için aynıdır.
59. Sözlükten nasıl yararlanacağımı bilmiyorum.
60. Konunun zorlaştığı yerde çalışmayı keserim.