

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin  
Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Rafia Gökmen

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

İlköğretim Anabilim Dalı

Temmuz 2009

Analyzing the Secondary School Students' Mathematical Terms of Academic Self-Level  
According to Some Variables

Rafia Gökmen

**MASTER OF SCIENCE THESIS**

Department of Primary Education

July 2009

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin  
Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Rafia Gökmen

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Fen Bilimleri Enstitüsü  
Lisansüstü Yönetmeliği Uyarınca  
İlköğretim Anabilim Dalı  
Matematik Öğretmenliği Bilim Dalında  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Olarak Hazırlanmıştır

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kürşat Yenilmez

Temmuz 2009

## ONAY

İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Rafia GÖKMEN'in YÜKSEK LİSANS tezi olarak hazırladığı "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, jürimizce lisansüstü yönetmeliğin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

**Danışman** : Yrd. Doç. Dr. Kürşat YENİLMEZ

**İkinci Danışman** : -

### **Yüksek Lisans Tez Savunma Jürisi:**

**Üye** : Prof. Dr. M. Naci ÖZER

**Üye** : Doç. Dr. Zeki YILDIZ

**Üye** : Doç. Dr. Pınar ANAPA

**Üye** : Yrd. Doç. Dr. Kürşat YENİLMEZ

**Üye** : Yrd. Doç. Dr. Ümit ÇELEN

Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ..... tarih ve ..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Nimetullah BURNAK

Enstitü Müdürü

## ÖZET

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematiksel akademik benlik düzeyleri ve akademik benlik düzeyinin öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitimi alıp almadığı, matematik başarısı, ailenin aylık gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini 2008-2009 öğretim yılında Burdur'un Bucak ilçe merkezinde ilköğretim ikinci kademedede öğrenim görmekte olan 1492 öğrenci oluşturmuştur.

Verilerin toplanması aşamasında Brookover (1964) tarafından hazırlanan matematiksel akademik benlik kavramı ölçeği ile araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır.

Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin yüksek olduğu ve bu düzeyin araştırmanın tüm değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlara dayalı olarak öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Benlik, Matematiksel akademik benlik, Matematik eğitimi

## SUMMARY

In this study the second level primary education students' academic self-level mathematical and academic self level the student's gender, class level, pre-school education did not get, mathematics achievement, family income level, mother and father education levels vary different was examined.

In the 2008-2009 academic year of the study sample Bucak district of Burdur in the second stage in the center of primary education to students who formed in 1492. The data were collected by Brookover's (1964) the mathematical concept of academic self scale and a demographical information form.

Data analysis of the frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t test and one-way analysis of variance (ANOVA) were realized.

The results of students in the mathematical and the high level of academic self-level all the variables according to the investigation has been getting significantly different degrees. These results based on students' level of self determination and mathematical academic development proposals had.

**Key Words:** Self, Mathematical academic self, Mathematics education

## TEŞEKKÜR

Tez konumun seçiminde ve tez çalışmalarım sırasında bana her türlü yardımı sağlayan, tecrübe ve fikirlerinden yararlandığım çok değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kürşat Yenilmez'e, istatistiksel çalışmalarım da bilgilerinden faydalandığım Doç. Dr. Zeki Yıldız'a, özellikle anketin uygulanma sürecinde bana yardımcı olan sevgili eşime, zor anlarımda hep yanımda olan Fatma Çetinkaya ve Bahriye Gürsoy'a, öğrenim hayatım boyunca maddi desteği ile yanımda olan TÜBİTAK'a ve bana her zaman maddi ve manevi destek olan canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**İÇİNDEKİLER****Sayfa**

<b>ÖZET</b> .....	<b>v</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>vi</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>vii</b>
<b>ŞEKİLLER VE TABLOLAR DİZİNİ</b> .....	<b>x</b>
<b>1.GİRİŞ</b>	
<b>1.1.Benlik Kavramı</b> .....	<b>14</b>
<b>1.1.1.Benlik Kavramının Gelişimini Etkileyen Bazı faktörler</b> .....	<b>17</b>
<b>1.1.2. Akademik Benlik Kavramı</b> .....	<b>19</b>
<b>1.1.3. Matematiksel Akademik Benlik Kavramı</b> .....	<b>21</b>
<b>1.2. Problem Cümlesi</b> .....	<b>26</b>
<b>1.3. Alt Problemler</b> .....	<b>26</b>
<b>1.4. Araştırmanın Amacı</b> .....	<b>27</b>
<b>1.5. Araştırmanın Önemi</b> .....	<b>27</b>
<b>1.6. Sınırlılıklar</b> .....	<b>28</b>



**İÇİNDEKİLER(devam)****Sayfa**

<b>2. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>29</b>
<b>3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ .....</b>	<b>39</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	39
3.2. Evren .....	39
3.3. Örneklem .....	39
3.4. Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi .....	40
3.4.1. Verilerin Toplanması .....	40
3.4.2. Veri Toplama Aracı .....	40
3.4.3. Verilerin Analizi .....	41
<b>4. BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>42</b>
<b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER</b>	
5.1. Sonuçlar .....	58
5.2. Öneriler .....	60
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>62</b>
<b>EKLER</b>	

## ŞEKİLLER VE TABLOLAR DİZİNİ

### Sayfa

<b>Tablo 4.1.</b> Öğrencilerin Karakteristikleri .....	<b>43</b>
<b>Tablo 4.2.</b> Matematiksel Akademik Benliğin Genel Analizi .....	<b>44</b>
<b>Tablo 4.3.</b> Matematiksel Akademik Benliğin Genel Analizinin Dağılımı .....	<b>44</b>
<b>Tablo 4.4.</b> Matematiksel Akademik Benlik Düzeye İlişkin Görüşlerin Genel Analizi ...	<b>45</b>
<b>Tablo 4.5.</b> Anket Maddelerine Öğrencilerin Verdikleri Cevapların Nedenleri .....	<b>47</b>
<b>Tablo 4.6.</b> Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Öğrenci Cinsiyetine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar .....	<b>49</b>
<b>Tablo 4.7.</b> Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitime Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar .....	<b>50</b>
<b>Tablo 4.8.</b> Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Matematik Başarı Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar .....	<b>51</b>
<b>Tablo 4.9.</b> Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Matematik Başarı Gruplarına Göre Ortalama ve Standart Sapmalarına İlişkin Sonuçlar .....	<b>51</b>
<b>Tablo 4.10.</b> Matematiksel Akademik Benlik Düzeyi İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar .....	<b>52</b>
<b>Tablo 4.11.</b> Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar .....	<b>53</b>
<b>Tablo 4.12.</b> Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Ortalama ve Standart Sapmalarına İlişkin Sonuçlar .....	<b>53</b>
<b>Tablo 4.13.</b> Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Gelir Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar.....	<b>54</b>
<b>Tablo 4.14.</b> Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Gelir Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapmalarına İlişkin Sonuçlar .....	<b>54</b>
<b>Tablo 4.15.</b> Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar .....	<b>55</b>

<b>Tablo 4.16.</b> Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapmalarına İlişkin Sonuçlar .....	<b>56</b>
<b>Tablo 4.17.</b> Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar .....	<b>57</b>
<b>Tablo 4.18.</b> Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapmalarına İlişkin Sonuçlar .....	<b>57</b>

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Eğitim dinamik bir sistemdir. Bu sistemin temel işlevi insan davranışları ile uğraşmak ve bu davranışları geliştirmektir. Bir başka ifade ile eğitim davranış mühendisliğidir. Eğitim sisteminde elde edilen ürünün kalitesi, eğitimin saptanan amaçları ile ne kadar sıkı bağımlı ise öğretim sürecindeki girdiler olan öğrenci karakteristikleri ve öğretimin kalitesi ile de aynı derecede bağımlıdır. Öğrenci karakteristikleri arasında yer alan yetenek, başarı, güdülenme, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, akademik benlik saygısı gibi değişkenler birçok araştırmaya konu olmuştur. Araştırmalar, bu değişkenlerin gerek başarı, gerekse psikolojik sağlık üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmaların tümünün ortak amacı, değişkenleri betimlemek, kestirmek ve bireyin yaşam kalitesini yükseltmek amacıyla kontrol etmektir (Arseven, 1986).

Üzerinde en çok konuşulan, insanoğlunun yaşantısını büyük bir ölçüde etkilediği ve değiştirebildiği düşünülen konuların başında eğitim yer almaktadır (Özbey, 2007). Eğitim kişiyi topluma yararlı bir hale getirmek, birey olarak yetiştirebilmek için davranış değiştirme, geliştirme ve uyumunu gerçekleştirme sürecidir. İnsanın doğumundan itibaren başlayan bu süre ölene kadar devam eder ve süreklidir (Öner, 2007). Bireylere, toplumun değerlerinin, toplum yaşamında üstlenecekleri rollerin öğretilmesinde ve çağdaş toplumda üstün güç olan bilginin geliştirilmesine katkıda bulunmak, eğitimin başta gelen görevlerindedir.

Eğitim, bireylere akılcı bir düşünce alışkanlığı kazandırarak, akılcı düşünme yollarını göstererek, bireylerin doğal ve toplumsal çevreyi bilimsel ilkeler doğrultusunda değerlendirilmesine yardımcı olur. Böylece yeniliklere ve değişmeye açık, hoşgörülü bir düşünce ve davranış yapısına sahip bireyler yetiştirilir. Bu görevi ile eğitim, toplumsal gelişmeyi sağlayan bir amaç niteliği taşımaktadır (Öner, 1999). Yani eğitimin amacı;

bireyde davranış değiştirme, geliştirme, uyumunu tam gerçekleştirebilmektir (Çilenti, 1988). O halde eğitimden beklenen niteliğin gerçekleşmesinde programın en önemli öğelerinden biri öğrenme-öğretme etkinlikleridir (Yanpar, 1994).

Öğretme faaliyetlerinin önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde amaçlı, planlı, düzenli ve kontrollü olarak yapıldığı yerler okullardır. Okullarda yapılan öğretme faaliyetleri ise, öğretim olarak adlandırılmaktadır. “Öğretim, bir öğretmeler, öğrenmeye dönük faaliyetler manzumesi veya kurumsallaşmış öğretmeler topluluğudur.” Başka bir deyişle öğretim, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin bileşkesidir. Yani öğretim, öğretme ve öğrenmeyi birlikte kapsamaktadır.

Bireyin hayat boyu süren eğitiminin okulda, planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı bireyin öğretimini oluşturur. Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür.”

“Öğretim, öğretmenin uyarıcı ve öğrenme durumları ( çevre, ortam) yaratarak, öğrencilerin amaçlar yönünde davranışlar geliştirmesine yardım etmesidir.”

“Öğretim, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gerekli araç ve gereçleri sağlama ve rehberlikte bulunma eylemidir” (<http://www.psikoloji.gen.tr>, 2005).

Eğitimin amaçları öğrenme yoluyla değiştirilir. Bu anlamda öğrenme eğitimin amacını gerçekleştirmede bir köprüdür. Bizzat davranışlarda değişme olması için öğrenmenin gerçekleşmesi lazımdır. Yani öğrenme olmuşsa davranışta değişme meydana gelmiş demektir (Anonim,2006; akt. Öner, 2007).

Psikologlar arasında ise öğrenmenin tanımı konusunda tam bir beraberlik yoktur. Bununla beraber psikologların hemen hepsi öğrenmenin kişinin yeni bir davranışa sahip

olduğu, kendisinde olan davranışları değiştirdiği ve bunların kişinin gelecekteki faaliyetlerinde etkili olduğu zaman oluştuğunu kabul etmektedir (Erden, 1993).

Buna göre öğrenme bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değiştirme sürecidir. Bu değişmenin planlı ve düzenli etkinlikler sonucu olması, davranışın istenen nitelikte olmasına olanak hazırlar (Bilen,1989).

Öğrenmenin bu önemli özellikleri ise: davranışta gözlenebilir bir değişme olması, davranıştaki değişmenin nispeten sürekli olması, davranıştaki değişmenin yaşantı kazanma sonucunda olması, davranıştaki değişmenin geçici bir biçimde meydana gelmemesi ve davranıştaki değişmenin sadece büyüme sonucunda oluşmaması olarak gösterilmektedir (Senemoğlu, 1997 ve Açıkgöz, 1996).

Alkol, ilaç gibi etkenler davranışı hızla değiştirdikten sonra etkileri hızla yok olmakta; davranış eski haline dönmektedir. Yani geçici durumlar da davranışı öğrenme kadar değiştirmektedir, ancak öğrenmedeki değişme daha kalıcıdır. Bireylere alışılmamış bilgi sunulduğunda ve tekrar imknı verilmediğinde deneklerin bu bilgiyi yaklaşık  saniye hatırlayabildikleri görülür ve onu izleyen on beş saniye içinde bilgi hatırlanamaz hale gelir. Fakat ğrenmenin hiç meydana gelmediğini de söylemek kolay değildir. Bu nedenle öğrenmenin tanımında davranıştaki değişmenin nispeten sürekli olması kullanılmaktadır.

Öğrenmeyi davranışta ya da potansiyel davranışta değişme olarak ele aldığımızda öğrenme ve performans kavramları arasındaki farkları belirlemek gerekir. Örneğin; ğrenci sınavdaki soruları bilmesine rağmen aşırı kaygı nedeniyle öğrendiklerini ortaya koyamayabilir. Bu durumda potansiyel davranış öğrenmeden farklı bir şekilde sonuçlanabilir. ğrenme nitelikli olmuşsa bile, yorgunluk, açlık, kaygı vb. nedenlerle gözlenebilir davranış olarak gösterilemez. ğrenme potansiyel olarak davranıştaki değişmedir. Performans ise bu potansiyelin davranışa dönüştürülmesidir.

ğrenme yaşantı kazanma sonucunda oluşur. Ancak davranışların bir kısmı öğrenme ürünü olmayıp reflektiftir. Belli bir uyarıcıya öğrenilmemiş bir tepkide

bulunma reflektir. Örneğin elle sıcak sobaya dokunulduğunda elin hemen çekilmesi. Reflektif davranışlar öğrenilmemiştir. İçgüdüsel davranışlar da öğrenilmemiştir. Kış uykusuna yatma, göç etme vb. Sonuç olarak davranıştaki değişmeye öğrenme diyebilmemiz için; İçgüdüsel ya da reflektif olmaması gerekir. Organizma karmaşık davranış biçimini yaşantıdan bağımsız olarak üretirse, bu davranış öğrenilmiş davranış olmaz (<http://www.psikoloji.gen.tr>, 2005).

Çağımız toplumlarında bilim ve teknoloji hızla ilerlemektedir. Dolayısıyla bireylerin topluma etkin uyum sağlamaları için öğrenmeleri gereken davranış sayısı da artmaktadır. Bu durumda hızla değişen dünyada, eğitimin amaçlarına uygun davranışların yüksek verimle kazanılması gerekmektedir (Ertürk 1984; akt. Senemoğlu, 2007). Ancak öğrencilerden beklenen düzeyin hepsinde aynı olmadığı gözlenmektedir. Bunun en önemli nedeni ise öğrenmelerde gözlenen bireysel farklılıklardır. İnsanlar arasındaki öğrenme düzeyi farklılıklarının temel nedeni; doğuştan getirilen özellikler olmaktan çok, okullarda öğretme-öğrenme özellikleri ve diğer çevresel faktörler olduğu gözlenmektedir. Okulda öğrenmeyi birçok faktör etkilemektedir. Bunların bir bölümü, zekâ (genel yetenek), öğretmenin kişilik özellikleri, ailenin sosyo-ekonomik statüsü gibi öğretme-öğrenme süreciyle doğrudan değiştirilemeyecek faktörlerdir. Diğer bölümü ise, öğrencilerin, dersle ilgili ön öğrenmelerin; ilgisi, tutumu, başarılı olabileceğine olan inancı, öğretim hizmetinin niteliği gibi okullardaki öğretme-öğrenme süreci değiştirilebilir değişkenlerdir. Bu değişkenlerin bir bölümü bilişsel giriş davranışları diğer bir bölümü ise duyuşsal giriş özellikleri olarak adlandırılmaktadır.

Bilişsel giriş davranışları, öğrencinin yeni bir öğrenme ünitesini ya da bir derste öğrenme ünitelerini öğrenebilmesi için daha önceden kazanmış olması gerekli davranışlardır. Diğer bir deyişle, yeni bir üniteyi öğrenebilmesi için gerekli olan ön öğrenmelerdir (<http://www.rehberogretmen.gen.tr>, 2006).

Giriş davranışlarının diğer bir grubu ve başarıdaki değişkenliğin % 25'ini açıklama gücünde olan duyuşsal giriş özellikleri ise, öğrencinin öğrenme ünitesine karşı, ilgisi, tutumu ve akademik benlik kavramını kapsamaktadır. Duyuşsal giriş özellikleri;

arasında başarıyı belirlemede en yüksek etkiye sahip akademik benlik kavramı, öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak, hedeflerle tutarlı öğrenme düzeyine ulaşım ulaşamayacağına ilişkin kendini algılayış tarzıdır. Benzer giriş davranışlarıyla öğretme-öğrenme sürecine giren öğrencilerden başarısızlığa uğrayanların akademik benlik kavramlarının olumsuzlaştığı ve öğrenme düzeylerinin düştüğü; başarı ile karşılaşan gruptakilerin ise akademik benlik kavramlarının olumlu hale geldiği ve başarı düzeylerinin de yükseldiği gözlenmektedir (Bloom, 1976, akt. Senemoğlu, 1997). O halde öğrenme üzerinde önemli bir güce sahip olan akademik benlik kavramına geçmeden önce benlik kavramını derinlemesine irdelemek çalışmamız açısından yararlı olacaktır.

### 1.1.BENLİK KAVRAMI

*Benlik-kavramı* (self-concept), yaklaşık son yarım asırdır üzerinde en çok tartışmanın yürütüldüğü psikoloji kavramlarından biridir. Bu kavram, ‘gelişimi, tek veya çok boyutluluğu, ilişkisi kurulan diğer kavram ve alanlar’ gibi birçok yönden inceleme konusu olmuştur. Örneğin, Markus ve Zajonc (1985), psikoloji açısından benlik-kavramını, bireyin bilişinin temel bileşeni olarak ileri sürerken, Erikson (1968), benlik-kavramının, psikolojik stres ve çatışmanın kaynağı olduğunu belirtmektedir. Sosyoloji açısından ise, Kaplan (1986) benlik-kavramının, hem bir sosyal ürün hem de sosyal bir güç olduğunu iddia etmektedir (akt. Rosenberg, 1989).

Yavuzer’e (2002) göre benlik kavramı, bireyin kim ve ne olduğuna dair kimliğine ait düşüncesi, kendini algılama şeklidir. Başka bir anlatımla, kendisi hakkındaki duygu ve düşünceleridir. Benlik kavramı, sadece bireyin algılamaları, düşünceleri ile değil, anne-babası, öğretmenleri, arkadaşları ve çevresindeki diğer insanların onun hakkındaki düşüncelerinden ve ona karşı olan davranışlarından etkilenir.

Rogers’a göre benlik kavramı, bireyin bazı özellikleri kendine atfetmesidir. Bireyin kendine atfettiği özellikleri ve bu özelliklere bağlanan değerleri içerir (Kuzgun, 1995). Benlik Kavramı, doğuştan gelen bir özellik değildir, sosyal ve fiziksel çevre



içerisinde zamanla oluşmaktadır ki en çok geliştiği dönem okula başlama yaşıdır. Birinci sınıftan sonra okulda gösterdiği başarı benlik algısının gelişimini etkiler. Olumlu benlik kavramına sahip çocukların dikkatlerini toplamaları, motive olmaları daha kolay olduğu için başarıları da bununla birlikte daha yüksek olmaktadır. Okul başarısı düşük olan çocuklarda dikkat sorunları nedeni ile akademik başarısızlık görülmekte ve bu da beraberinde olumsuz benlik kavramını oluşturmaktadır ( Özdoğan vd., 2005).

Genel anlamda benlik kavramı, bireyin kendisiyle ilgili algı, tutum ve inançlarını içerir; oluşması yaşam boyu devam eder ve bireyin kendisini tanımasıyla daha da gelişir. Kendini tanıma; bireyin kendisiyle, düşünce ve duygularıyla ilişki kurması, kendisinde meydana gelen duygusal ve düşünsel süreçlere yönelik anlayışa sahip olmasıdır. Bu sürecin temelinde ise, bireyi birey yapan, başkalarından ayıran duygu, tutum ve davranışların tümünün bütünlüğünü anlatan benlik kavramı yer almaktadır (Altunay ve Öz, 2006). Bireyin algıladığı biçimde kendisinin ne olduğunun, neyi niçin yapmak istediğinin bir ifadesidir (Herman, 1976). İnsanlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarır. Birey dünyaya algılama, hissetme ve hareket kapasitesi ile gelir. Çevre ile olan ilişkilerinde, çeşitli alanlarda ve çeşitli rollerde kapasitesini kullanarak ne yapıp ne yapamadığı konusunda tecrübe edinir. Bu süreçte çevrede aldığı dönütlerle kendini değerlendirir. Kendisinin ne olduğuna karar verir. Çeşitli konularda performansını nasıl geliştirebileceğinin farkına varır (akt. Yıldız, 2006 ).

Benlik kavramı, insanları kendileri hakkındaki bilgilerine göndermesi dolayısıyla, benliğin bilişsel yanını ifade eder. Çeşitli imajların, şemaların, prototiplerin, anlayışların, teorilerin, amaçların, görevlerin bir bütünü ya da koleksiyonu olarak nitelendirilen benlik kavramı dinamik bir yapı özelliğindedir. Dolayısıyla, kişiler arası ilişkilerde, bireyin amaçlarına ve değerlerine göre uyum gösterir. Bireyin iç tutarlılığını ifade etmesi anlamında oldukça istikrarlıdır ve çevreye uyma anlamında da esnek bir özelliktir. (<http://www.bibilgi.com.tr>, 2009).

Sonuç olarak ‘benlik kavramı’; (kendilik kavramı, self concept), kişinin kendi özünü algılama biçimidir. Sosyalleşme sürecinde, başkaları ile etkileşimi sonucu oluşturduğu, kendine ilişkin olumlu ya da olumsuz algılardır (Çelikkol, 2008).

Olumlu benlik kavramı, insanın içinde bir filtre gibi düşünülebilir. Bireyin dikkatine sunulan her çeşit algılama bu filtreden geçer. Filtreden geçen her bir algılamaya bireyin geçmiş tecrübelerine göre, bir anlam verilir. Eğer bu anlam, olumsuz ise sıkıntıyla, beğenmeyerek alınıp kaydedilir; olumlu ise sevinerek gülerek kaydedilir.

Olumlu benlik kavramının yüksek olduğu kabul edilen çocukların kendilerini yeterli ve zeki buldukları ve bu kanaate de geçmişten getirdikleri tecrübe birikimleriyle vardıkları görülmüştür (Brookover, Patterson ve Thomas; akt. <http://www.odevbul.com.tr>, 2008).

Olumlu bir benlik kavramının gelişmesinde önemli rol oynayan faktörler arasında yeterlilik, diğer kişilere önem verme, doğru olan şeyleri yapma ve manevi güç gibi etmenler sayılmalıdır. Ayrıca bireyin koşulsuz sevgi içinde yetiştirilmesi gerekir. Koşulsuz sevgi, birey ne yaparsa yapsın onun sevgi ve saygıya layık olduğunu kabul eden anlayışın ürünüdür. Koşulsuz sevgi içinde büyüyen kişilerin benlik anlayışları güçlü ve olumludur (Cüceloğlu, 1991).

Olumsuz benlik kavramının gelişmesinde, bireyin kendini yetersiz görmesi, başarısız geçen tecrübelerinin yanı sıra bireyin çevresindekilerin tavırları da etkili olmaktadır. Özellikle okul çağlarından başlayarak, çocuğun başkalarının yanında alay edilmesi, beğenilmemesi yüzünden iğneleyici konuşmalar yapılması, çocuğun başarısızlığı yüzünden başka çocuklarla mukayese edilmesi, değersiz görülmesi, çocuğun bazı davranışlarına bakarak (unutkanlık, düzensizlik, kirlilik, tembellik, sakarlık gibi) serzenişlerde bulunmak ve geçmişte yaptığı hataları, devamlı olarak yüzüne vurmak, düşük olumsuz benlik kavramının gelişmesinde etkili etmenlerdir (<http://www.yenifrm.com.tr>, 2008).

### 1.1.1 Benlik-Kavramının Gelişimini Etkileyen Bazı Faktörler

Benlik birtakım yaşantılar sonunda kazanılan bir oluşumdur. Benlik, doğduğumuz andan itibaren, başımızdan geçen sayısız olaylarla, çevremizde temasda bulunduğumuz kişilerin etkisiyle yavaş yavaş oluşur. Çocukken benlik gelişimimiz, fiziksel sınırlılıklarımızı fark etmekle başlar ve psiko-sosyal uyumun daha karmaşık örüntüsü içinde gelişir. Benliğin gelişmesinde kişilerarası ilişkilerin büyük bir önemi vardır.

Çevremizdeki insanların (küçükken ana-baba ve kardeşlerin, daha sonra öğretmenlerin ve arkadaşların) bize karşı tepkileri benliğin içeriğini oluşturmada önemli bir rol oynar. Önem verdiğimiz kişilerin, bizim hakkımızdaki olumlu ya da olumsuz her türlü değerlendirmeleri benliğimizin alacağı şekli etkiler. Böylece benlik, acı ve tatlı birçok yaşantılar sonunda öğrenilen ve her an gelişmesi devam eden bir kavramdır. Her yaşantı, benliğe bir şeyler katar (Baymur, 1985). Örneğin ana-babadan birinin ölümü, boşanma veya ayrılma gibi durumlar çocukların olumsuz benlik-kavramları geliştirmesine yol açar. Yaşanan olumsuz olaylar (iş kaybı, bir yakının veya arkadaşın ölümü, hastalık, yeni bir yere taşınma gibi) benlik-kavramının gelişimi üzerine olumsuz etkide bulunur. Bununla birlikte, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzey, ana-babanın çocuklarıyla ilgilenme düzeyi, akademik başarı, ailede kardeş sayısı ve doğum sırası, ana-babanın mesleği ve sosyal statüsü, psikolojik rahatsızlığın olup olmaması, cinsiyet türü ve etnik kimlik değişkenleri benliğin gelişimine etkisi olan en önemli faktörler arasında sayılmaktadır (akt. Yıldız, 2006). Kimi araştırmacılara göre ise bebeklik döneminde anne-çocuk arasında kurulan güvenli bağılık ilişkisi benlik gelişimini etkilemektedir (Harter,1983; Damon,1982). Wylie (1990) de erken çocukluk yıllarında annenin çocukla kurduğu sözel iletişimin ve ilginin çocuğun benlik kavramının gelişiminde olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir (akt. Üstün, 2002). Böylece benlik, bireyin özellikleri, yetenekleri, değer yargıları, emel ve ideallerine ilişkin kanılarının dinamik bir örüntüsüdür. Benlik üzerinde beden özelliklerinin ve yapısının, (kısa-uzun, zayıf-şişman, sarışın-esmer, düz saçlı kıvrıkcık saçlı gibi) etkisi olursa da, benlik birinci derecede psişik ve ikinci derecede tensel bir kavramdır (Baymur, 1989; akt. Taşkıran, 2005).

Eğitim sistemine girdiklerinde, önceki yıllar boyunca edindikleri kişisel deneyimlerine bağlı olarak çocukların hayalleri vardır. Okul, çocuğun hayallerini gerçekleştirebilecek davranışları kazanabileceği ve sürekli gelişim içinde olan kendine, yeteneklerine güvenme-değer verme, kendi kararlarına güvenmeyi öğrenmeyi sağlamalıdır.

Kendine, yeteneklerine güvenme-değer verme, kendi kararlarına güvenmeyi öğrenme uzun ve zor bir iştir, ancak başarılı olduğunu örnekleyen yaşantıları ne kadar çoksa kendine güven ve değer verme gelişebilir. Çocuklar kendilerini tanımayı, kendilerine güvenmeyi tek başlarına yapamazlar ve bu konuda yardıma gereksinim duyarlar. Bu yardım bilimsel ve profesyonel düzeyde olmalıdır.

Eğitim sürecinde benlik kavramının gelişimi konusu tek başına rehber öğretmenin sorumluluğunda olan bir konu olarak düşünülmemelidir. Benlik kavramının kaynaklarına baktığımızda okul içi ve okul dışında pek çok yetişkin ve akranların benlik kavramının oluşumunda etkili olduğu görülür. Benlik kavramı gelişim alanı, çocuğun toplum ve kendi yararı için kendisini anlamasına yardım etmekle ilgilidir. Rehber öğretmen, öğretmen ve velilerle çalışırken, çocukların olumlu benlik saygısı ve benlik kavramı geliştirmesinde, onların ne kadar önemli işlevlere sahip olduğunu vurgulamalıdır. Çocuk ve onun yaşamında yer alan yetişkinler, diğerleri ve kendilerine karşı daha olumlu duyguları nasıl geliştirebilecekleri konusunda eğitilmelidir. Benlik kavramı gelişimi de kazandırılacak bir seri davranışlar listesi olarak düşünülmalıdır.

Benlik kavramı eğitimi çocuklara şu alanlarda katkı sağlar:

1. Gelecek için hedef belirleme ve plan geliştirmede
2. Kendisine ve diğer insanlara güvenmede
3. Özgürlüğu anlamada
4. Daha stabilize bir imaj geliştirmede

5. Kendine saygı ve güven duygusundan hareketle kendine güven oluşturmada (<http://www.akanbayrakdar.blogcu.com.tr>, 2009).

1970'lerin sonuna kadar benlik kavramının tek boyutlu bir yapı olduğu kabul edilmekteydi, ancak geçen yirmi yıl içinde yapılan araştırmalar sonucunda benlik kavramının çok boyutlu teorik bir yapı olduğu sonucuna varılmıştır (Bracken, Bunch, Keith ve Keith, 2000). Buna göre, değişmez ve genel tek bir benlik kavramından çok içinde bulunulan ortama göre değişim gösterebilen ve pek çok alt alandan oluşan bir benlik kavramından bahsetmek mümkündür. Teorisyenler arasında bazı görüş farklılıkları bulunmakla birlikte literatürde, benlik kavramının bazı alanlarından büyük bir tutarlılıkla söz edilmektedir. Sosyal, yeterlilik, duyuş, fiziksel, aile ve akademik benlik kavramları literatürde yaygın bir biçimde tanımlanmış ve kabul edilmiştir (Bracken, Bunch, Keith ve Keith, 2000; akt. Damarlı, 2006).

### **1.1.2 Akademik Benlik Kavramı**

Eğitimsel yönlendirme sürecinde en fazla akademik benlik kavramı üzerinde durulmaktadır. Akademik benlik, tanımlama ve değerlendirme boyutlarını kapsayan bir kendini algılamadır. Bu algılama, hislerden daha çok davranışlarımızın kendimiz tarafından algılanmasıyla ilgilidir. Akademik benlik kavramı kendini kabul etme, kendini değerli görme veya benlik saygısı olarak adlandırılan yapılardan çok, öz yeterlik veya yeterliliğin algılanmasıyla ilgilidir.

Akademik benlik kavramının üç temel öğeden oluştuğu söylenebilir. Bu öğelerden biri olan yetenek, herhangi bir davranışı öğrenebilmek için doğuştan sahip olunan kapasitenin, çevre ile etkileşimi sonucu gelişen kısmıdır (Kuzgun, 2000). Akademik yetenek ise sözcük, sayı ve şekillerle ifade edilen kavramları öğrenebilme gücü olarak tanımlanmıştır (Kuzgun, 1994). Diğer öğe olan ilgiler ise yetenekleri ifade etme yoludur. "İşlerin gerektirdiği faaliyetleri yapmaktan hoşlanma derecesi" olarak tanımlanan ilgi (Kuzgun, 1996, s. 3) bir faaliyeti tekrar tekrar yapma isteği olarak açıklanabilir. İlgilere ek olarak, çeşitli meslek değerleri (insanları çalışmaya sevk eden

beklentiler) de akademik benlik kavramı kapsamında incelenmektedir ( Akt. Doğan Başokçu, 2005)

Akademik benlik kavramı «bir öğrencinin belli bir akademik uğraşı karşısında, diğer öğrencilere göre kendinin ne kadar yetenekli olduğu hakkında geliştirdiği kanısı» olarak tanımlanmaktadır (Arseven, 1979). Öğrencinin, öğrenme özgeçmişine dayalı olarak, herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenmeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzıdır. Diğer bir deyişle, bireyin kendine karşı tutumudur. Bireyin kendine karşı tutumu ve akademik olarak kendini algılayış tarzı, öğrenme özgeçmişine öğretmenlerinin, ana babasının, arkadaşlarının kendisi hakkındaki yargılarına dayalıdır; çevresindekilerin yargılarından etkilenir. Öğrenimine ilk başladıkları andan itibaren, akademik alandaki başarılarına ve başarısızlıklarına ilişkin nedenler arasında rasyonel bir ilişki kurabilme davranışı geliştiren öğrenciler, okul yaşamlarında daha uyumlu olabilmektedirler. Eğer bir öğrenci belli bir akademik uğraşında mevcut yeteneklerini yeterince geliştirememiş ise potansiyelinin yeterli olmadığı kanısına varır. Bu kanı onun başarısını engelleyen önemli bir etkidir.

Okulda başarısızlıklarla karşılaşan, öğretmen, arkadaş ve ailesinden onay görmeyen öğrencilerin okula, okuldan öğrenmeye ve kendine karşı olumlu tutum geliştirmesini beklemek güçtür.

Öğrencinin okulda geçen yılları arttıkça, öğrenme özgeçmişini oluşturan yaşantılarda artmakta ve bu konudaki kendisi ile ilgili yargısı kararlılık göstermektedir. Bu nedenle, eğitim düzeyi yükseldikçe, özgüveni ve başarı arasındaki ilişkiler de yükselmektedir (<http://www.yenifm.com.tr>, 2008). Dolayısıyla karşımıza çıkan problemleri çözüme kabiliyetini edinmek ve bu yönde bir anlayışa, ayrıca da bilgiye sahip olmak için eğitim iyi bir kaynaktır ve gerekliliği şüphesizdir. Bu geniş çatının altında bireylerin yaşantılarına doğrudan etki eden onları yönlendiren disiplinler de yer almaktadır. Bunların başında bu çatı altında hedefleri gerçekleştirmek için öğretimle birlikte birleşen, matematik dersi yer alır.

Matematik, insan yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında, yönlendirilmesinde, sistemli ve mantıklı bir düşünce alışkanlığının kazandırılmasında amaç ve insanın tüm etkinliklerinde kullanılan bir araçtır (Bulut, 1988). Günümüz insanı, sürekli olarak matematik durumlarıyla karşılaşmakta ve hayatı boyunca hemen her alanda matematiksel kararlar vermek zorundadır. Bu kararlar sayı bilgisini, tahmin etme becerilerini, verileri zekice analiz etmeyi ve okulda öğretilmeyen daha birçok beceriyi gerektirir. Matematik becerilerini geliştirmek, günlük hayatta kişinin karşılaşacağı pek çok problemi daha sistematik bir şekilde çözmeye yardımcı olmaktadır (Yenilmez ve Duman, 2008). Hatta gerekli çözüm yöntemlerinin ortaya çıkarılması için en başta bahsedilen yeteneklerin edinilmesinde de katkısı olduğu gözlenebilir. O halde insan hayatında bu kadar önemi olan matematik dersinin elbette eğitimi de önemli bir yer tutmaktadır.

### **1.1.3 Matematiksel Akademik Benlik Kavramı**

Matematik eğitimi ülkemiz eğitim sisteminde de her zaman önemli bir alan olarak ele alınmaktadır. Matematiğin, insan deneyiminin bir parçası olduğu, yaşamın pratik ihtiyaçlarından doğduğu kolayca söylenebilir (Yıldırım, 2004). Baykul (1995) matematiği insan tarafından zihinsel olarak yaratılan bir sistem olarak tanımlamış ve insanların matematiği nasıl gördükleri ve onun ne olduğu konusundaki düşüncelerini dört grupta toplamıştır:

1. Matematik, günlük hayattaki problemleri çözmeye başvuru sayma, hesaplama, ölçme ve çizmedir.
2. Matematik, bazı sembolleri kullanan bir dildir.
3. Matematik, insanda mantıklı düşünmeyi geliştiren mantıklı bir sistemdir.
4. Matematik, dünyayı anlamamızda ve yaşadığımız çevreyi geliştirmede başvurduğumuz bir yardımcıdır.

Aksu (1995) ise, matematiği aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

- Matematik bir disiplindir.
- Matematik bilgi alanıdır.
- Matematik, bir iletişim aracıdır- çünkü kendine özgü bir dili vardır.
- Matematik ardışık ve yığılmalıdır; birbiri üzerine kurulur.
- Matematik varlıkların kendileri ile değil aralarındaki ilişkilerle ilgilenir.
- Matematik, insan yapısı ve insan beyninin yarattığı bir soyutlamadır.
- Matematik, bir düşünce biçimidir.
- Matematik mantıksal bir sistemdir.
- Matematik, matematikçilerin oynadığı bir oyundur.

Öğretimine her zaman büyük bir önem ve ağırlık verilen bir ders olmasına rağmen, matematik hala pek çok öğrenci tarafından anlaşılması ve öğrenilmesi güç bir ders olarak algılanmaktadır. Hiebert ve Carpenter' a göre matematik eğitiminin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin matematiği anlamalarıdır (English & Halford, 1995).

Geleneksel matematik eğitimi bu amacı yerine getiremediği gibi öğrencilerin matematikle ilgili olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açmaktadır. Geleneksel matematik eğitiminde öğrencilerin kavramları ve stratejileri öğrenerek çözüme ulaşmalarını savunulurken, son dönemlerde yapılan çalışmalar öğrencilerin matematiği bir kitaptan veya öğretmenden ziyade, matematiği kendi anlayışlarıyla kavramaları gerektiğini savunmaktadır. Böylece öğrenciler kendi matematik anlayışlarını oluşturup, yeni bilgiler keşfederek önceki öğrendiklerinin üzerine yapılandırarak ilerlemektedirler.



Matematik eğitimindeki bu yeni anlayış, öğrencinin matematik problemlerini çözebilmesinden çok bilişsel ve duyuşsal gelişimini hedeflemektedir. Çünkü sadece matematik problemlerini çözebilmek sistematik düşünmeyi geliştirse de öğrencilerin yeni bilgiler üretmesine ve kendilerine ait bir matematik anlayışı kazanmasına olanak sağlamaz (Yenilmez ve Duman, 2008).

Günümüzde yetiştirilen bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi sunma ve iletişim kurma becerileri ile donanık hale getirilmesi gerekir (Akkoyunlu, 1995). Bireylerin bu istendik özelliklerle donanık hale gelmesi ve hem çağa ayak uydurması, değişimleri izleyebilmesi hem de değişime katkıda bulunacak bir şekilde eğitim alması gerekmektedir.

Eğitimin her aşamasında matematik dersi, öğrencilerin çalışma zamanlarının önemli bir kısmını almaktadır. Çünkü matematik günlük yaşamımızda da ihtiyaç duyduğumuz ve kullandığımız yararlı, kullanışlı ve yüksek düzeyde bir zihinsel etkinliktir.

Matematik soyuttur. Özellikle küçük yaşlarda öğretime somut deneyim ve işlemlerden de başlansa, zihinsel bir sistem olarak soyut düşünmeye yöneliktir. Özellikle okula yeni başlayan çocukların evlerinde öğrendikleri ana dille okuma yazmayı öğrenmeleri gibi, matematiği de simgeleştirmeyi öğrenmeleri gerekir. Sayı kavramı soyuttur ama sayılabilir nesnelere somuttur. Bu noktada karşımıza bir paradoks çıkmaktadır. Soyut düşünmenin somutlaştırılması matematik öğretmeyi kolaylaştırır, ancak matematikten uzaklaştırır. Matematiğin ve matematik öğretiminin zorluğu da buradan kaynaklanmaktadır (Umay, 1996).

Durmuş (2004a), ortaöğretim matematik derslerinde zor olarak algılanan konuları belirlemek ve bu zorlukların arkasında yatan nedenleri ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı çalışmada ortaöğretim matematik müfredatındaki tüm konuların, likert tipi bir anketle zorluk indeksini tespit etmiştir. Öğrencilerle yaptığı görüşmeler sonunda zorluk sebebi olarak motivasyon eksikliği ve kavramların soyutluluğu gibi iki önemli noktanın ortaya çıktığını belirtmiştir. Durmuş (2004b), benzer bir çalışmayı ilköğretim matematik

konuları içinde uygulayarak çalışmasında, ilköğretim matematik konularından zor olarak algılanan konuların ilköğretimin son yıllarında yer aldığını ve bunun nedeninin de bu yıllardaki konuların, önceki yıllara göre daha çok soyut içerikli olmasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Matematik ile ilgili öğretim programı açısından duruma bakıldığında, matematiksel düşünce ve etkinlikleri, onları yetişkinlik yaşamlarında da aynı yolda devam etmeye hazırlayacak bir şekilde kullanarak öğrencilere, deneyimlerinin önemli bölümlerini organize etme ve yorumlama gücü kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Bu sebeple de başarının sağlanması adına Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2009), belirlediği ilköğretim matematik dersinin genel amaçları şu şekildedir:

1. Matematiksel kavramları ve sistemleri anlayabilecek, bunlar arasında ilişkiler kurabilecek, bu kavram ve sistemleri günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanabileceklerdir.

2. Matematikte veya diğer alanlarda ileri bir eğitim alabilmek için gerekli matematiksel bilgi ve becerileri kazanabilecektir.

3. Mantıksal tüme varım ve tümden gelimle ilgili çıkarımlar yapabilecektir.

4. Matematiksel problemleri çözme süreci içinde kendi matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilecektir.

5. Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminoloji ve dili doğru kullanabilecektir.

6. Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin kullanabilecektir.

7. Problem çözme stratejileri geliştirebilecek ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilecektir.

8. Model kurabilecek, modelleri sözel ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirebilecektir.

9. Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilecek, öz güven duyabilecektir.

10. Matematiğin gücünü ve ilişkiler ağı içeren yapısını takdir edebilecektir.

11. Entelektüel merakı ilerletecek ve geliştirebilecektir.

12. Matematiğin tarihî gelişimi ve buna paralel olarak insan düşüncesinin gelişmesindeki rolünü ve değerini, diğer alanlardaki kullanımının önemini kavrayabilecektir.

13. Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir.

14. Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gücünü geliştirebilecektir.

15. Matematik ve sanat ilişkisini kurabilecek, estetik duygular geliştirebilecektir.

Tüm bu hedeflere varabilmek için öğrencilerin sadece bilişsel özelliklerini değil duyuşsal farklılıklarını da ön plana çıkarılmalıdır. Çünkü normal zekâyâ sahip öğrencilerin kendilerinden beklenildiği kadar ve bunlardan bazılarının da kendi akranları kadar bile başarılı olamaması, zekâ dışında başarıyı etkileyebilecek başka faktörlerin varlığını düşündürmektedir.

Yapılan çalışmalar (Bloom, 1971), bireylerin öğrenmeleri arasında farklılıkların yaklaşık dörtte birinin kaynağının duyuşsal özelliklerden geldiğini göstermektedir. Öğrencilerin matematik öğrenmelerini etkileyen duyuşsal faktörlerin içinde matematiksel akademik benlik kavramı önemli bir yer tutmaktadır.

Öğrencinin kendisini matematikte nasıl gördüğünün, matematiğe veya onun belli kısımlarına olan ilgilerinin, nefretlerinin bilinmesi, matematik başarısının değerlendirilmesi

bakımından önemlidir. Bir kişinin akademik benliği, öğrenme düzeyini belirlemede güçlü bir etkiye sahiptir. Okul ve öğrenme yaşantıları arttıkça, akademik benlikte değişimler olur ve başarı ile akademik benlik puanı arasındaki ilişki katsayısı (korelasyon) eğitim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak artar (Senemoğlu, 1987).

Öğretmenin, öğrencilerinin akademik benlik puanlarını bilmesi, öğretimi düzenlemede çok işine yarayabilir (Altun, 2008).

## 1.2 PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematiksel akademik benlik düzeyleri cinsiyete, sınıf düzeyine, matematik başarısına, okul öncesi eğitime, ailenin gelir düzeyine, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

## 1.3 ALT PROBLEMLER

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematiksel akademik benlik düzeyleri

- a) Cinsiyete
- b) Matematik başarı gruplarına
- c) Anne eğitim düzeyi gruplarına
- d) Baba eğitim düzeyi gruplarına
- e) Aile aylık gelir düzeyi gruplarına
- f) Sınıf düzeyi gruplarına
- g) Okul öncesi gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?

#### 1.4 ARAŞTIRMANIN AMACI

Eğitimde duyuşsal boyutun en az bilişsel boyut kadar önemli bir etkiye sahip olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. Özellikle matematik eğitiminde öğrencinin kendinin bu derste nasıl gördüğü veya öğretmenin ve çevresindeki diğer kişilerin onun hakkındaki ders ile ilgili görüşleri oldukça önemlidir. Bütün bu etkenler öğrencinin bu dersle ilgili kendini algılayış tarzını ve kendine güvenini etkilemektedir. Matematik dersi için de öğrencinin kendi ile ilgili düşünceleri bu derste başarıyı olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu araştırma, bu düşünceden hareketle bir insanın kendi ile ilgili düşüncelerini içeren benlik kavramını ve bu kavramın akademik hayatla bağdaştığı akademik benlik kavramını incelemek ve öğrencilerimizin arasından matematiğe yetenekli olanların belirlenmesi ve ileride bu öğrencilerimizin akademik hayatlarında seçimlerini yeteneklerinin farkında olarak yapmalarına dolayısıyla bu farkındalıkların yine bu öğrencilerin öğretmen ve velilerine kaynak olması açısından önemlidir. Araştırma, Burdur ili, Bucak ilçesinde 8 ilköğretim okulunun ikinci kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin cinsiyetleri, matematik başarıları, anne ve baba eğitim düzeyleri, sınıf düzeyleri ve okul öncesi eğitim alma durumları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır.

#### 1.5 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Matematik, bilimde olduğu kadar günlük hayatımızda karşılaştığımız sorunların çözümünde kullandığımız önemli bir araçtır. Bundan dolayı matematikle ilgili davranışlar ilköğretimden yükseköğretim programına kadar her alanda yer alır. İlköğretimde ortaöğretime hazırlık olarak, ortaöğretimde yükseköğretime hazırlık olarak matematik öğretilir. Matematik öğretiminin temel amacı; kişiye günlük hayatın gerektirdiği matematik bilgi ve becerileri kazandırmak, problem çözmeyi öğretmektir. Matematik insan tarafından yaratılan zihinsel bir sistemdir. Bu, matematiği soyut hale getirir (<http://www.turkceciler.com.tr>, 2008). İnsan hayatının bu kadar önemli bir parçası olan matematik dersinin soyut nitelik taşıması öğretim ve öğrenciler açısından sıkıntı yaratmakta dolayısıyla öğrenciler bu derste kendilerine olan güvenlerini yitirmekte ve

yeteneklerini göz ardı etmektedirler. Hâlbuki her konuda olduğu gibi matematik dersinin anlaşılmasında yaşanan sıkıntıların aşılmasında da öncelikle öğrencinin bu konuda kendini değerlendirme ve algılayış şekli, yeteneğinin farkında olması ve bu konuda kendine güven duyması oldukça önemlidir. Bu durum da öğrencinin akademik benlik kavramıyla yakından ilgilidir.

Bu araştırma; öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin belirlenerek öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili hem de öğrencilerin kendileri ile ilgili farkındalıklarına katkı sağlamak ve ilerde kendi yeteneklerinin bilinciyle seçim yapabilen ve kendini geliştiren bireyler yetiştirmek açısından önemlidir.

## **1.6 SINIRLILIKLAR**

Bu araştırmanın verileri, veri toplama aracında bulunan 8 madde ile sınırlıdır.

## BÖLÜM 2

### 2. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bu konu ile ilgili literatürde birçok araştırma yer almaktadır. Yapılan araştırmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Piyancı'nın (2007) yapmış 'ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramları ile başarıları arasındaki ilişki' konulu araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyet grupları ve gelir durumu grupları arasında akademik benlik düzey açısından bir farklılık saptanmamıştır. Ancak anne ve babaların eğitim durumları, öğrencilerin karne notları ve öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar arttıkça akademik benlik kavramı ölçeğinden almış oldukları puanların da artmış olduğu gözlenmiştir.

Damarlı (2006) yapmış olduğu 'ergenlerde toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma stilleri ve benlik kavramı arasındaki ilişkiler' konulu araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; Örneklemin genelinde benlik kavramı hem kadınsılık hem de erkeksilik puanlarıyla pozitif korelasyon gösterdiği için elde edilen bulgu bu değişkenlerden her ikisinin de olumlu benlik kavramı gelişiminde rol oynadığı şeklinde yorumlanabilir. Kadın ve erkek katılımcılar ayrı ayrı değerlendirildiğinde olumlu benlik kavramıyla erkeksilik arasında gözlenen olumlu korelasyon da literatürle tutarlıdır. Bu sonuç erkeksilik özelliklerinin toplumda daha önemli olarak kabul edildiği düşüncesiyle uyumludur.

Kanay'ın (2006) yaptığı araştırmada dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış ve almamış grupların benlik kavramları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve DEHB tanısı alan grubun kontrol grubuna göre benlik kavramı puanları fiziksel görünüm ve kaygı puanları dışında mutluluk, doyum, popülerite, davranış ve uyma, zihin ve okul durumu puanları daha düşük olarak belirlenmiştir. İki

grubun fiziksel görünüm puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması DEHB'li çocukların fiziksel görümleri ile ilgili kendilerinde bir sorun algılamadıklarını düşündürülebilir. Benlik kavramı kaygı alt ölçek puanları ise DEHB'li grupta kontrol grubuna göre yüksek olarak belirlenmiştir. Bu grubu oluşturan çocuklar sahip oldukları bozukluk yüzünden normalin dışında kaygı yaşamaktadırlar ve bu kaygı benlik kavramlarını olumsuz etkilemektedir.

Erikçi'nin (2005) ana-baba yoksunluğunun 9-15 yaş grubu çocukların benlik kavramı üzerindeki etkisini incelediği araştırmada en olumlu benlik saygısına sahip öğrencilerin çok iyi başarı grubunda olan öğrenciler olduğu, 10 ve altı yaş grubunda olan öğrencilerin diğer gruptaki öğrencilere oranla daha olumlu benlik saygısına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca yine araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin küçük sınıflardan büyük sınıflara geçtikçe benlik saygısı puanlarında düşüş gözlenmiştir.

Sanchez ve Roda (2003), ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile akademik benlik kavramı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın sonucunda, akademik performans ile akademik benlik kavramı arasında pozitif bir ilişki ortaya koymuşlardır (Demirbaş ve Yağbasan, 2007).

Özkal (2000) araştırmasında, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları, benlik kavramları ve tutumları üzerindeki etkilerinin cinsiyet ile ilişkilerini incelemiştir. 1998-1999 Eğitim yılı 2. yarıyılında 5. sınıfta okumakta olan 122 öğrenci 1. ve 2. deneye; 1999-2000 Eğitim yılı 1. yarıyılında başka bir resmi ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencilerinden 128 öğrenci 3. deneye katılmışlardır. Deney 1 ve Deney 2 aynı sınıflar üzerinde yapılmıştır. Her iki ilköğretim okulunda da bulunan 3 beşinci sınıf şubelerinden biri rastgele seçilerek kontrol, diğer ikisi de deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney gruplarında bilgisayarlı öğretim ve işbirlikli öğretim tekniği, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ölçme aracı olarak; Sosyal Bilgiler Tutum ölçeği, Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kubaşık öğrenmenin akademik başarı üzerinde geleneksel



öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu belirlenirken, cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. BÖ tekniğinin öğrencilerin 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ve benlik kavramları üzerinde geleneksel öğretim yönteme göre daha etkili olduğu saptanmıştır (akt. Ural, 2007).

Dumas ve Pelletier (1999), yaptıkları çalışmada aynı yaştaki çocuklar ile hiperaktif çocuklar arasındaki benlik kavramını karşılaştırmayı hedeflemişlerdir. 6-11 yaş arası 116 çocukla birlikte yapılan tanımlayıcı bir çalışmada çocukların 57'si hiperaktif (20 kız ve 37 oğlan) ve 59'u (25 kız ve 34 oğlan) kontrol grubu olarak oluşturulmuştur. Her iki gruptaki çocuklar da, altı adet çok iyi tanımlanmış alt testten oluşan Çocuklar İçin Benlik Algısı Profilini ( $r= 0.90$ ) yanıtlamışlardır. Gruplar t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Sonuçta, sportif yeterlilik hariç, benlik kavramının tüm boyutları hiperaktif çocuklarda kontrol grubundaki çocuklara göre daha düşük olarak bulunmuştur. Eğitsel yeterlilik, toplumsal kabul ve davranışsal tavırlar hiperaktif çocuklar için sorunlu alanlar olarak tespit edilmiştir. (akt. Kanay, 2006).

Bloom (1998a), Eğitimde Uluslararası Başarıyı Değerlendirme Derneği (IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına yer vermiştir. Buna göre akademik benlik kavramının başarıdaki değişimi açıklama gücünün, en yüksek bir duyuşsal özellik ölçüsü olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bloom'un (1998b) yaptığı araştırma sonucunda 2. sınıfın sonuna gelindiğinde başarılı ve başarısız öğrenci grupları arasında akademik ben kavramı bakımından çok az bazı farklar gözlenmiştir. 4.sınıfın sonunda ise öğrenciler arasında akademik ben kavramı bakımından büyük farklar gözlenmiş, 6. ve 8. sınıf sonunda bu farkın daha da büyüdüğü görülmüştür. Aynı zamanda 5. ve 7. sınıflardaki tüm öğrencilerin akademik ben kavramları ile öğretmenden aldıkları notlar arasında 5.sınıfta görülen korelasyon 0.23 iken 7.sınıfta görülen korelasyon 0.50'ye çıktığı gözlenmiştir.

Smith ve Sapp (1998) akademik benlik kavramı ile akademik başarı ve benlik kavramı ile içsel denetim odağı arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiş ve eğer

öğrencinin akademik benlik düzeyi yükseltilecek olursa, bunun akademik performansa yansıtacağı yorumunda bulunmuşlardır. Akademik benlik düzeylerindeki farklılaşma kendini sınav kaygısında da göstermektedir(Bozanoğlu, 2005).

Çankaya, (1997) düşük benlik düzeyine sahip öğrencilerin aynı zamanda yüksek sınav kaygısı yaşadıklarını belirtmiştir.

Gümüş (1997), İlköğretim Okullarının 3.sınıfında okutulan Hayat Bilgisi dersinde, Temel soru kökleri ve kılavuzlu soruların işe koşulmanın üst ve alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerin erişisi, öğrenmelerinin kalıcılığı ve akademik benliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma her sos-ekonomik düzeyde kontrol ve deney grupları üzerinde yürütülmüştür. Kontrol grupları geleneksel öğrenmeleri sürdürürken deney I gruplarında temel soru kökleri, deney II gruplarında da kılavuzlu sorular çerçevesinde öğretim sürdürülmüştür. Araştırma bulguları sosyo-ekonomik düzey anketi, genel yetenek testi ve akademik benlik kavramı ölçeğinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda deney gruplarının, kontrol gruplarına göre daha başarılı olduğu, akademik benlik kavramı bakımından da deney ve kontrol grupları arasında farkın anlamsız olduğu ortaya çıkmıştır.

House (1996), fen bilimlerindeki başarıyı açıklayabilmek için, akademik benlik kavramı ve öğrenci beklentilerini incelemiştir. 126 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda, başarı beklentisinin ve akademik benlik kavramı puanlarının, onların başarılarını açıklayan önemli değişkenler olduğu belirtilmiştir (akt. Demirbaş ve Yağbasan, 2007).

Crain ve Bracken (1994) yaptıkları araştırmada yaş, cinsiyet ve mensup olunan ırkın genel ve alana özgü benlik kavramı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Buna göre 10 ve 11 yaşındaki ergenlerin genel benlik kavramları 16 yaşındaki ergenlerin genel benlik kavramlarından ve 10 yaşındaki ergenlerin genel benlik kavramlarının 15 yaşındakilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ancak elde edilen bu sonuçların pratik açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada cinsiyetler arası farklara bakıldığında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sosyal, yeterlik, duyusal,

akademik, aile ve fiziksel benlik kavramları açısından yapılan karşılaştırmalarda yalnızca fiziksel benlik kavramı açısından erkeklerin kızlardan daha yüksek benlik kavramına sahip olduğu, diğer alana özgü benlik kavramları açısından kız ve erkekler açısından anlamlı farklılıkların gözlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Kız ve erkeklerin genel benlik-değerlendirmelerinin farklı benlik kavramı alanlarına dayandığına ilişkin görüşler de bulunmaktadır. Örneğin ergen kızların benlik-saygıları okul ya da kişiler arası ilişkilerdeki başarıya ya da başarı potansiyeline dayanırken erkeklerin benlik-saygısı atletizm gibi farklı alanlarda algılanan başarıya bağlı olabilir (Knox, Funk, Elliott ve Bush, 1998; akt. Damarlı, 2006).

Yağcı (1994) sınıf içi demokratik öğretimin öğrenci erişisi ve akademik benlik etkisini araştırmış araştırmasını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nce düzenlenen Öğretmenlik Sertifikası Programına devam eden Genel Öğretim Metotları dersini alan kimya ve biyoloji öğretmenliği öğrencilerinden oluşan iki grupta yürütmüştür. Araştırmada deney ve kontrol grubu kullanılmış, deney grubunda demokratik öğretim, kontrol grubunda ise demokratik öğretim işe koşulmadan üniteler işlenmiştir. Araştırmanın verileri 4 üniteye ilişkin bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki davranışları yoklayan çoktan seçmeli test ile akademik benlik kavramı ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, demokratik öğretim deney grubu bilgi, kavrama ve toplam erişim düzeylerinde etkili olduğu; akademik benlik kavramının da öğrencilerin öğrenme düzeyine bağlı olarak artış gösterdiği ve deney grubunda ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Şahin (Yanpar) 1992-1993 öğretim yılında ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik benlik kavramları, ders içi öğrenme, ders dışı çalışma yolları ile başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda akademik benlik kavramı ile başarıları arasında yüksek (0.52) bir ilişki ortaya çıkarmıştır.

Arseven (1989) tarafından yapılan araştırmada, akademik benlik kavramının akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ortaokul

öğrencilerinin akademik benlik kavramları ile Matematik dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Özçelik (1989) olumsuz akademik benlik kavramı geliştirmiş olmanın bireyin öğrenmeleri üzerinde önemli ölçüde olumsuz etkilerde bulunabileceğini ve öğrencinin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin olumlu yönde değiştirilmesi onun, başarılarla dolu bir özgeçmişe sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Senemoğlu (1989) “Öğrenci Giriş Nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin Matematik Derslerindeki Öğrenme Düzeyini Yordama Gücü” adlı çalışmasını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri üzerinde 1988-1989 öğretim yılında yapmıştır. Bu çalışmada, öğrenci giriş nitelikleri olarak Analize Giriş I ve Sayısal Yöntemler I dersleri için sayısal yetenek puanı, ÖYS Matematik testi doğru cevap sayısı ve duyuşsal giriş özellikleri ölçeğinden (Akademik Benlik Kavramı Ölçeği) elde edilen puan ele alınmıştır. Araştırma sonucunda duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme düzeyinin en güçlü yordayıcısı olduğu ( $r=0.564$ ). Bu değişkenin tek başına öğrenme düzeyindeki varyansın %32’ye yakın bir bölümünü açıkladığı ortaya konulmuştur.

Yavuzer (1989), İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri arasında yaptığı çalışmada benlik kavramının akademik başarıya etkisini incelemiştir. Benlik kavramı yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının yüksek, benlik kavramı düşük olanların akademik başarılarının düşük olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, kız ve erkek öğrenciler arasında benlik kavramının akademik başarıya etkisine ilişkin önemli bir farkın olmadığı görülmüştür.

Bulut (1988) yaptığı çalışmada matematiksel akademik benlik kavramı ile matematik başarısı, cinsiyet, mezun olduğu orta dereceli okul türü, üniversite giriş sınavındaki bölüm tercih sırası arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu faktörler arasında anlamlı farklılıklar bulamamıştır.

Oliver ve Simpson (1988) yaptıkları çalışmada fen bilgisine karşı tutum, başarı motivasyonu ve fen akademik benlik kavramının fen başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Sonuç olarak duyuşsal davranışların fen başarısıyla güçlü ilişkisini bulmuşlardır (Şahin vd., 2000).

Watson (1988) tarafından Brookover'in matematikle ilgili akademik benlik kavramı ölçeği kullanılarak elde edilen ölçülerle başarı arasındaki ilişki 43, özel nitelikteki bilişsel giriş davranışları ile başarı ilişkisi altmış ve yetenek ile başarı arasındaki ilişki 36 olarak bulunmuştur(Yanpar, 1998).

Doğrusal (1987)'de yaptığı çalışmada benlik kavramı yüksek olan ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarının benlik kavramı düşük olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Norwich (1987) tarafından yapılan bir araştırmada ise, duyuşsal ve bilişsel giriş davranışlarının başarı ile ilişkilerine bakılmıştır. Matematikle ilgili akademik benlik kavramı, önceki ünitelerdeki başarı, önceden kendini yeterli görme gibi değişkenlerin başarıyı yordama gücü incelenmiştir. Çalışma 9-10 yaşlarındaki 72 öğrenci ile yürütülmüştür. Birinci öğrenme ünitesindeki başarı düzeyinin yordanmasıyla ilgili basamaklı regresyon analizinde belirlenen en güçlü yordayıcı, matematikle ilgili akademik benlik kavramıdır ( $r^2=0.33$ ). İkinci öğrenme ünitesindeki başarı düzeyinin yordayıcısı olarak, yordama denkleminde matematikle ilgili akademik benlik kavramı ve önceki öğrenme ünitesindeki başarı girmiştir (akt.Yanpar, 1998).

Tezel (1987), ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinde benlik kavramının akademik başarı üzerindeki etkisini incelediği yüksek lisans tezinde, akademik başarı ve benlik kavramı arasındaki ilişki de, yüksek lisans tezinde, akademik başarı ve benlik kavramı arasındaki ilişki de, cinsiyet açısından fark olup olmadığına bakmış ve önemli bir fark olmadığı sonucunu bulmuştur (akt Taşkiran, 2005).

Kelly ve arkadaşları (1984) araştırmalarında, akademik ve sosyal benliği olumlu düzeyde olan öğrencilerini akademik başarılarının da olumlu düzeyde olduğunu

belirtmişler, ayrıca araştırma kapsamına giren erkek çocukların kız çocuklara oranla daha başarılı olduklarını saptamışlardır.

Öner (1982)'de benlik kavramı ile mesleki benlik kavramı arasındaki farkın akademik başarı ile ilişkisini araştırmış, öğrencilerin benlik kavramları ile not ortalamaları arasında bir ilişki saptanamamıştır.

Jordan'da (1981) akademik benlik kavramıyla başarı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve İngilizce, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi alanında yaptıkları çalışmada akademik benlik kavramı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Şahin vd., 2000).

Arseven (1979) Akademik Benlik Tasarımı ile Akademik Başarı arasındaki ilişki konusunda yaptığı araştırmada, İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarıları ile akademik benlik tasarımları arasında yüksek ve pozitif (Türkçe için 0.56, Matematik için 0.509) bir ilişki bulmuştur (Akt. Fidan, 1998).

Bloom'un (1979) yaptığı çalışma da akademik benlik kavramının başarıyı yordamada gücü en yüksek olan duyuş sal özellik olarak belirtilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde akademik benlik kavramı ile cinsiyet, fen karne, sosyal kame, sosyo-ekonomik düzey ve tutum arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Şahin vd., 2000).

Galluzzi ve arkadaşları (1977) araştırmalarında, benlik düzeyi düşük olanla yüksek olan ilkokul çocuklarını karşılaştırmış, benlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, benlik düzeyi düşük olan öğrencilere oranla okulda arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha uyumlu ve derslerinde daha başarılı olduklarını saptamışlardır.

Kifer (1973) Chicago'nun bir orta sınıf sayfiyesindeki 3 okula devam eden öğrenciler üzerinde 1.sınıftan 8. sınıfa kadar Akademik Ben kavramı ile öğretmen notları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma bu süre içerisinde öğretmen notları bakımından

sınıfın üst beşte biri içinde kalmış öğrencilerle, aynı süre içinde sınıfın alt beşte biri içinde kalmış olan öğrenciler üzerinde yapılmış ve bu deneklere Brookover'in Akademik Ben Kavramı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 2. sınıfın sonuna gelindiğinde başarılı ve başarısız öğrenci grupları arasında akademik ben kavramı bakımından çok az bazı farklar gözlenmiştir.4.sınıfın sonunda ise öğrenciler arasında akademik ben kavramı bakımından büyük farklar gözlenmiş, 6. ve 8. sınıf sonunda bu farkın daha da büyüdüğü görülmüştür. Aynı zamanda 5. ve 7. sınıflardaki tüm öğrencilerin akademik ben kavramları ile öğretmenlerden aldıkları notlar arasında 5.sınıfta görülen korelasyon 0.23 iken 7.sınıfta görülen korelasyon 0.50'ye çıktığı gözlenmiştir (akt. Piyancı, 2007).

Ülkemizde yapılan çalışmalar, ulusal ve uluslararası raporlar, Türk öğrencilerin matematik başarılarının çok düşük olduğunu göstermektedir. 1999 yılında yapılan TIMSS-R (3. Uluslar arası Matematik-Fen Araştırması Tekrarı) Projesi kapsamında, 13 yaş grubu (8.sınıf) öğrencilerinin Matematik ve Fen Bilgisi alanındaki başarıları karşılaştırılmıştır. Türkiye, 38 ülke arasından, 31. sırada yer almıştır. 2001 mayıs ayında, PIRLS (Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişim) Projesi kapsamında, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine; okuma becerilerini kazanmalarında ailelerinin etkisi, uygulanan öğretim yöntemleri gibi soruları kapsayan bir anket uygulanmış ve yanıtların değerlendirilmesi sonucunda, 35 ülke arasında Türkiye 28. olmuştur.([www.cankaya.gov.tr](http://www.cankaya.gov.tr), 2003).

2003 yılında yapılan PISA (Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı) çerçevesinde, 15 yaş grubu (lise 1. sınıf) öğrencilerinin okuma, matematik ve fen bilgisi alanlarındaki bilgi ve becerilerin ölçülmesi temel alınmıştır. Türkiye, 29 ülke arasından 28. olarak oldukça düşük bir başarı elde etmiştir.

Çağımız matematiği anlamayı, matematik yapmayı ve matematiği günlük ve iş yaşamında kullanabilmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle öğrencinin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olduğu bir eğitime duyulan ihtiyacın sonucunda, öğretim programlarında köklü bir değişiklik yapılmıştır. 2004 yılında yapılan düzenlemeyle, öğrenci merkezli, aktif öğrenme ilkelerini esas alan bir program hazırlanmıştır. Bu programla matematiğin estetik ve eğlenceli yönü ön plana çıkarılmıştır (<http://www.earged.meb.gov.tr>, 2008).

Hazırlanan yeni ğretim programında, ğrenci öğrenmesinden sorumlu olan, araştırma yapan, matematik öğrenirken fiziksel ve zihinsel olarak aktif olan, düşünen, soru soran, sorgulayan, kendi duygu ve düşüncelerini açıklayan, kendi problemlerini kuran ve çözen, teknoloji kullanan, matematiği seven ve matematikte kendine güvenen birey olması amaçlanmıştır. (<http://tkb.meb.gov.tr/programlar>, 2008).



## BÖLÜM 3

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi açıklanmış ve araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, veriler ve toplanmasına, verilerin çözümlenmesine ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematiksel akademik benlik düzeyleri cinsiyete, sınıf düzeyine, matematik başarısına, anne ve baba eğitim düzeyine ve okul öncesi eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

#### 3.2 Çalışma Evreni

Çalışma evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Burdur ilinin Bucak ilçesinde şuanda öğrenim görmekte olan ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ve daha sonra yine bu okullarda aynı şartlar altında öğrenim göreceğ olan öğrenciler oluşturmaktadır.

#### 3.3 Örneklem

Çalışma örneklemini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Burdur Bucak ilçe merkezindeki 8 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 472 altıncı sınıf, 496 yedinci sınıf ve 524 sekizinci sınıf olmak üzere toplam 1492 öğrenci oluşturmaktadır.

### 3.4 Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi

Bu araştırmada, öğrencilerin kişisel ve konu ile ilgili bilgilerine ihtiyaç duyulmuştur. Öğrencilere ait bilgiler yine öğrencilerden elde edilmiştir.

#### 3.4.1 Veri Toplama Aracı

Bu araştırma için yapılan literatür taraması sonucunda Brookover ve diğerleri (1964) tarafından geliştirilen her derse uygulanabilen ve 8 maddeden oluşan Akademik Benlik Kavramı Ölçeği (EK 2) kullanılmıştır. Senemoğlu tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve yine Senemoğlu tarafından güvenilirliği belirlenen bu ölçeğin güvenilirliği üç farklı grupta 0.80, 0.84 ve 0.89 olarak bulunmuştur. şahin Yanpar (1997) tarafından Sosyal Bilgilerde güvenilirlik 0.79 ve Matematikte 0.91 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeyini etkileyen faktörleri belirleyebilmek amacıyla hazırlanan anket, Likert tipi bir ölçek biçiminde hazırlanmış olup, araştırmacı tarafından anketin orijinalinden farklı olarak her bir maddenin altına öğrencinin o maddeyi neden seçtiği yazması istenmiştir. Her bir madde 1'den 5'e kadar olan sayılarla numaralandırılmış ve her birine olumludan (5) olumsuz (1) doğru görüşler karşılık gelecek şekilde hazırlanmıştır.

#### 3.4.2 Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçek 2008-2009 öğretim yılında Mart ayı içerisinde ilköğretim okullarının ikinci kademe öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama başlatılmadan önce üniversitenin ve MEB'in ilgili birimlerinden gereken izinler alınmış (EK 1) ve uygulamanın yapılacağı ilköğretim okullarının yöneticileri ile bilgi alışverişi yapılmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama genellikle 10-15 dakika arasında bitirilmiştir.

Öğrencilerin düşüncelerini en doğru şekilde anketlere aktarabilmeleri için kimliklerini belli edecek herhangi bir bilgi anketlere yazdırılmamış ve öğrencilere verecekleri cevabın gizli kalacağı söylenmiştir.

### **3.4.3 Verilerin Analizi**

Veriler, SPSS (Statistical Package for The Social Science) 16.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi aşamasında cinsiyet ve okul öncesi eğitimi faktörleri için t testi, matematik başarısı, sınıf, gelir, anne ve baba eğitim düzeyi faktörleri için ise varyans analizi uygulanmıştır.

Öğrencilerin maddelere verdikleri cevapların nedenleri ise nitel çözümleme yöntemlerinden içerik analizi ile incelenmiştir.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya ait bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin karakteristiklerine ilişkin bilgiler tablo 4.1. de verilmiştir.

**Tablo 4.1. Öğrencilerin Karakteristikleri**

		f	%			f	%
<b>CİNSİYET</b>	Kız	778	52,1	<b>SINIF DÜZEYİ</b>	6	472	31,6
	Erkek	714	47,9		7	496	33,2
<b>OKUL ÖNCESİ EĞİTİM</b>	Alan	613	41,1		8	524	35,1
	Almayan	879	58,9	<b>MATEMATİK BAŞARISI</b>	Zayıf	59	4,0
<b>GELİR DÜZEYİ</b>	0-500	483	32,4		Geçer	176	11,8
	501-1000	593	39,7		Orta	378	25,3
	1001-2000	306	20,5		İyi	450	30,2
	2001 ve üstü	110	7,4		Pekiyi	429	28,7
<b>ANNE EĞİTİM DÜZEYİ</b>	İlkokul	1007	67,5	<b>BABA EĞİTİM DÜZEYİ</b>	İlkokul	711	47,7
	Ortaokul	212	14,2		Ortaokul	274	18,4
	Lise	194	13,0		Lise	301	20,2
	Üniversite	79	5,3		Üniversite	206	13,8

Tablo 1 incelendiğinde; ankete katılan 1492 öğrenciden 778'inin (%52,1) kız, 714'ünün (%47,9) erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Buna göre örneklemin cinsiyet değişkeni açısından yaklaşık olarak homojen bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Ankete katılan öğrenciler sınıf düzeyi açısından da birbirine yakın değerlere sahiptirler. Örneklemin çoğunluğunu okul öncesi eğitim almayan (%58,7) öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %58,9 ile matematik dersinde genel olarak başarılı oldukları görülmektedir. Ailelerin gelir düzeylerine bakıldığında ise ailelerin genelde

%62,6 ile düşük gelire sahip olduğu görülmektedir. Ankete katılan öğrencilerin anneleri % 67,5 gibi yüksek bir oranla hiç okumamış veya ilkökul mezunu olanlardır. Babaların eğitim düzeyine bakıldığında ise yine onlarda da büyük çoğunluğu %47,7 ile hiç okumamış veya ilkökul mezunu olanlar oluşturmaktadır. Fakat babalardan lise veya üniversite mezunu olanların oranı %34 ile annelere göre daha fazladır. Dolayısıyla babaların eğitim düzeyinin annelere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin genel analizine ilişkin sonuçlar tablo 4.2. ve Tablo 4.3.'de verilmiştir.

**Tablo 4.2. Matematiksel Akademik Benliğin Genel Analizi**

	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>X</b>	<b>S</b>
<b>Matematiksel Akademik Benlik Puanı</b>	1492	8,00	40,00	32,36	5,10

Tablo 2'de matematiksel akademik benlik düzeyinin genel analizini incelediğimizde öğrencilerin 32,36 ortalama puanla orta düzeyin üstünde bir matematiksel akademik benlik düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 4.3. Matematiksel Akademik Benliğin Genel Analizinin Dağılımı**

	<b>f</b>	<b>%</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
<b>8</b>	1	0,1	<b>26</b>	39	2,6
<b>12</b>	1	0,1	<b>27</b>	60	4,0
<b>13</b>	1	0,1	<b>28</b>	75	5,0
<b>14</b>	1	0,1	<b>29</b>	90	6,0
<b>15</b>	1	0,1	<b>30</b>	98	6,6
<b>16</b>	2	0,1	<b>31</b>	96	6,4
<b>17</b>	10	0,7	<b>32</b>	104	7,0
<b>18</b>	8	0,5	<b>33</b>	132	8,8
<b>19</b>	9	0,6	<b>34</b>	104	7,0
<b>20</b>	8	0,5	<b>35</b>	110	7,4

21	7	0,5	36	99	6,6
22	10	0,7	37	112	7,5
23	17	1,1	38	76	5,1
24	23	1,5	39	64	4,3
25	36	2,4	40	98	6,6

Tabloyu incelediğimizde 30 ve daha üzeri puana sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. 27 ve 28 puandan itibaren daha üst puanlara doğru öğrenci sayısında ani bir artış söz konusudur. Bunun nedeni öğrencilerin maddelere cevap verirken ya olumsuz şıkları ya da olumlu şıkları işaretlemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrenciler maddelere cevap verirken bir olumlu bir olumsuz şık işaretlememiş genellikle aynı tür şıkları işaretlemişlerdir.

Öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeyine ilişkin görüşlerinin genel analizi tablo 4.4.'de verilmiştir.

**Tablo 4. 4. Matematiksel Akademik Benlik Düzeye İlişkin Görüşlerin Genel Analizi**

	X	S
Kendinizi matematik dersine olan yeteneğiniz bakımından sınıftaki diğer arkadaşlarınızla karşılaştığınızda nasıl görüyorsunuz?	3,51	1,062
Matematik dersindeki yeteneğinizi diğer derslerdeki yeteneğinizle karşılaştığınızda dersteki durumunuzu nasıl görüyorsunuz?	3,38	,901
Size göre matematik dersindeki başarınız sınıf ortalamasına göre nasıl olacak?	3,63	,931
Matematik dersinden 100 üzerinden kaç puan alacağınızı düşünüyorsunuz?	4,17	,880
Bu dersin sonunda elde edeceğiniz başarı sizin için ne derece önemlidir?	4,63	,714

Matematik dersinde beklediğinizden daha düşük bir başarı elde edersiniz kendinizi nasıl hissedersiniz?	4,31	1,011
Matematik dersinde öğrendiklerinizin daha sonra öğreneceklerinize katkı sağlayacağına inanıyor musunuz?	4,35	,858
Matematik dersinde çok önemli şeyler öğreneceğinize inanıyor musunuz?	4,37	,851

Öğrencilerin kişisel özellik grupları arasında matematiksel akademik benlik düzeyleri açısından farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan ölçekteki, maddelerin analizine bakacak olursak; Diğer görüşler açısından bakılacak olursa en büyük ortalamaya sahip görüşler;

5. madde olan“Bu dersin sonunda elde edeceğiniz başarı sizin için ne derece önemlidir? ” şeklindeki madde en yüksek ortalamaya sahiptir. Buna göre öğrenciler açısından matematik dersinden elde edilecek başarı oldukça önemlidir.

8. madde olan“Matematik dersinde çok önemli şeyler öğreneceğinize inanıyor musunuz?” şeklindeki madde ikinci sırada yer almaktadır. Öğrenciler matematik dersinin evrensel bir dil olduğunu bilmekte ve matematiğin günlük hayatta ve diğer zaman dilimlerindeki öneminin farkındadırlar.

7. madde olan “ Matematik dersinde öğrendiklerinizin daha sonraki öğreneceklerinize katkı sağlayacağına inanıyor musunuz?” şeklindeki madde ise üçüncü sırada yer almaktadır. Öğrenciler açısından matematik dersinin diğer bazı derslerin öğrenilmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

En düşük ortalamaya sahip görüşler;

2. madde olan “ Matematik dersindeki yeteneğinizi diğer derslerdeki yeteneğinizle karşılaştırdığınızda dersteki durumunuzu nasıl görüyorsunuz? ” şeklindeki

madde en düşük ortalamaya sahiptir. Öğrenciler matematik dersinde kendilerini diğer derslere göre daha başarısız bulmaktalar.

1. madde olan “ Kendinizi matematik dersine olan yeteneğiniz bakımından sınıftaki diğer arkadaşlarınızla karşılaştırdığınızda nasıl görüyorsunuz?” şeklindeki madde ikinci en düşük ortalamaya sahiptir. Öğrenciler matematik dersinde kendilerini diğer arkadaşlarına oranla da daha başarısız görmekteler.
2. madde olan “ Size göre matematik dersindeki başarınız sınıf ortalamasına göre nasıl olacak? ” şeklindeki madde üçüncü en düşük ortalamaya sahiptir. Yine bu sonuca göre öğrenciler matematik dersinde başarılarının sınıf ortalamasının da altında olacağına inanmaktalar.

Öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevapların nedenlerin genel analizi tablo 4.5’te verilmiştir.

**Tablo 4.5. Anket Maddelerine Öğrencilerin Verdikleri Cevapların Nedenleri**

Madde	Nedenler	f	%
1. kendinizi matematik dersine olan yeteneğiniz bakımından sınıftaki diğer arkadaşlarınızla karşılaştırdığınızda nasıl görüyorsunuz?	Matematik dersini çok seviyor ve bundan dolayı düzenli olarak çalışıyorum.	305	27,08
	Matematik dersine yeteneğim var.	256	22,73
	Matematik öğretmenimizi çok seviyorum.	54	4,79
	Bu derse yeteneğim yok.	279	24,77
	Bu derse düzenli bir şekilde çalışmıyorum.	232	20,60
2. Matematik dersindeki yeteneğinizi diğer derslerdeki yeteneğinizle karşılaştırdığınızda dersteki durumunuzu nasıl görüyorsunuz?	Matematik dersini çok seviyor ve bu derse düzenli olarak çalışıyorum.	298	31,17
	Bu derse yeteneğim var.	178	18,61
	Matematik dersi sayısal bir ders olduğu için soru çözmek zevkli oluyor.	36	3,76
	Matematik dersini anlamıyor ve	251	26,25



	yapamıyorum		
	Bu dersi sevmiyorum.	193	20,18
3. Size göre matematik dersindeki başarınız sınıf ortalamasına göre nasıl olacak?	Ben sınıftaki diğer öğrencilere göre daha çok çalışıyorum.	305	39,81
	Ben diğerlerine göre daha zekiyim.	154	20,10
	Ben diğerlerine göre daha az çalışıyorum.	204	26,63
	Ben ne kadar çalışsam da bu dersi yapamıyorum	103	13,44
4. Matematik dersinden 100 üzerinden kaç puan alacağınızı düşünüyorsunuz?	Bu derse çok çalışıyorum.	421	45,96
	Bu dersi derste çok iyi dinliyorum ve anlıyorum.	132	14,41
	Sınavda sorular kolay oluyor.	56	6,11
	Bu dersi anlamıyorum.	200	21,83
	Bu derse çok çalışmıyorum.	107	11,68
5. Bu dersin sonunda elde edeceğiniz başarı sizin için ne derece önemlidir?	Bu dersten çok puan almak daha iyi okullara gitmemi sağlar.	505	55,92
	Matematik hayatımızın her döneminde karşımıza çıkacak.	201	22,25
	Lisede sayısal bölüm okumayı düşünüyorum.	44	4,87
	Matematiği iyi olan bir insan zeki olarak nitelendiriliyor.	23	2,54
	Bu dersi sevmediğim için önemli bulmuyorum.	130	0,14
6. Matematik dersinde beklediğinizden daha düşük başarı elde ederseniz kendinizi nasıl hissedersiniz?	Bu durum SBS'de puanımı düşürür.	500	62,34
	Emeklerimin boşa gittiğini düşünürüm.	132	16,45
	Hayal kırıklığına uğrarım.	135	16,83
	Ailem hayal kırıklığına uğrar.	35	4,36
7. Matematik dersinde öğrendiklerinizin daha sonra	Matematik dersi daima karşımıza çıkıyor.	533	60,56
	Matematiğin her konusu birbiri ile ilgili.	142	16,13
	İlerde sayısal bölüm seçersek işimize	100	11,36

öğreneceklerinize katkı sağlayacağına inanıyor musunuz?	yarayabilir.		
	Bu derste başarılı değilim	105	11,93
8. Matematik dersinde çok önemli şeyler öğreneceğinize inanıyor musunuz?	Matematik hayatımızın her alanında var.	520	67,88
	Bu dersin diğer derslerime de katkısı oluyor.	101	13,18
	Bu dersi ve öğretmenini çok seviyorum.	58	7,57
	Bu dersin birçok konusunun günlük hayatla hiçbir ilgisi yok.	87	11,35

Tablo 4.5'te öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplara yazdıkları nedenleri inceleyecek olursak sorulara olumlu cevap veren öğrenciler bu cevaplara neden olarak genellikle matematik dersinin çok önemli olduğundan, hayatlarının bir parçası olduğundan ve matematik dersine düzenli bir şekilde çalıştıklarından bahsetmişlerdir. Sorulara olumsuz cevap veren öğrencilerin yazdıkları nedenler arasında ise çoğunlukla matematik dersini sevmedikleri, bu derse yeteri kadar çalışmadıkları ve matematikte yeteri kadar kendilerini yetenekli hissetmedikleri yer almaktadır. Öğrencilerin verdikleri bu cevaplara göre matematik dersinde başarılı olan öğrenciler bu derse karşı olumlu yaklaşırken bu derste başarısız olan öğrenciler dersi sevmemektedir. Birçok öğrenci başarısızlığının nedenini düzenli olarak çalışmamak olduğunu kavramış olsa da hala bu derste neden başarısız olduğunu anlayamayan öğrenciler de bulunmaktadır. Bazı öğrenciler ise başarısızlığını matematik dersi için yeteri kadar yetenekli ve zeki olmayışına bağlamaktadır.

Öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin öğrenci cinsiyetine göre farklılığına ilişkin t testi sonuçları tablo 4.6.'da verilmiştir.

**Tablo 4.6. Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Öğrenci Cinsiyetine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar**

CİNSİYET	N	X	S.D.	t	p
Kız	778	32,743	4,917	2,987	0,003
Erkek	714	31,956	5,251		

Tabloda görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucuna göre kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla matematiksel akademik benlik düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla cinsiyet grupları arasında matematiksel akademik benlik düzeyi açısından farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre derslere daha düzenli çalışmalarından dolayısıyla bu durumun kız öğrencilere sağladığı kendine güven duygusundan kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin okul öncesi eğitime göre farklılığına ilişkin t testi sonuçları tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7. Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitime Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar**

<b>Okul Öncesi Eğitim</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S.D.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Alan</b>	613	32,915	5,109	3,487	0,001
<b>Almayan</b>	879	31,984	5,049		

Tablo incelendiğinde öğrencilerin okul öncesi eğitim durumu grupları arasında matematiksel akademik benlik düzeyleri açısından bir farklılık olup olmadığı t testi ile araştırılmış ve okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ile okul öncesi eğitimi almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonucun nedeni okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre eğitim hayatlarına daha önceden başlamaları ve bu eğitimin ilerleyen dönem için hazırlık yapmalarına olanak sağlaması olmuş olabilir.

Öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin matematik başarı düzeyine göre farklılığına ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 4.8.'de ortalama ve standart sapmalara ilişkin tablo ise 4.9.'da verilmiştir.

**Tablo 4.8. Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Matematik Başarı Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar**

Kaynak	Kareler Toplamı	S. D.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
Gruplar Arası	18302,137	4	4575,534	333,875	<0,001	5>4>3>2>1
Grup İçi	20378,321	1487	13,704			
Genel	38680,458	1491				

1: Zayıf 2: Geçer 3: Orta 4: İyi 5: Pekiyi

**Tablo 4.9. Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Matematik Başarı Gruplarına Göre Ortalama ve Standart Sapmalarına İlişkin Sonuçlar**

	N	Min.	Max.	X	Std. Sapma
Zayıf	59	13	33	24,4576	5,02175
Geçer	176	8	37	27,0455	4,71086
Orta	378	17	40	30,1984	3,77838
İyi	450	18	40	33,3400	3,43342
Pekiyi	429	23	40	36,5268	3,19058

Tablolar incelendiğinde öğrencilerin matematik başarı grupları arasında matematiksel akademik benlik düzeyleri açısından bir farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılan varyans analizi sonucuna göre öğrencilerin farklı matematik başarılarına sahip öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Buna göre bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna ve ortalamalara göre matematik başarısı yüksek olan

öğrenciler matematik başarıları düşük düzeyde olan öğrencilere oranla daha yüksek bir matematiksel akademik benlik düzeyine sahiptir. Buna göre matematik başarıları yüksek olan öğrenciler matematik başarıları düşük öğrencilere oranla daha başarılı oldukları için bu derste kendilerine olan güven duyguları daha fazla gelişmiş olabilir ayrıca başarılı olan öğrencilerin çevrelerinden alacakları olumlu tepki ve daha fazla destek görecektir olmaları da düşünülürse bu durum da öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerini olumlu yönde etkiliyor olabilir.

Öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeyleri ile matematik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı Spearman's rho korelasyon analizi ile incelenmiş ve sonuçlar tablo 4.10.'da verilmiştir.

**Tablo 4.10. Matematiksel Akademik Benlik Düzeyi İle Matematik Başarıları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar**

	N	Spearman Korelasyon Katsayısı	p
<b>Mat. Başarıları</b>	1492	,697	<0,001

Tablo incelendiğinde matematiksel akademik benlik ile matematik başarıları arasında %69,7 düzeyinde oldukça yüksek pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılığına ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 4.11'de ortalamalar ve standart sapmalara ilişkin sonuçlar tablo 4.12.'de verilmiştir.

**Tablo 4.11. Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar**

Kaynak	Kareler Toplamı	S. D.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
<b>Gruplar Arası</b>	1061,021	2	530,510	20,998	<0,001	6>7
<b>Grup İçi</b>	37619,437	1489	25,265			6>8
<b>Genel</b>	38680,458	1491				

**Tablo 4.12. Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Ortalamalar ve Standart Sapmalarına İlişkin Sonuçlar**

	N	Min.	Max.	X	Std. Sapma
<b>6. sınıf</b>	472	13	40	33,5932	4,58047
<b>7. sınıf</b>	496	14	40	31,6472	5,31764
<b>8. sınıf</b>	524	8	40	31,9427	5,12563

Tablolarda görüldüğü gibi; öğrencilerin sınıf düzeyi grupları arasında matematiksel akademik benlik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını araştırmak için yapılan tukey çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına ve ortalamalara göre 6. sınıflar ile diğer sınıflar arasında fark çıkmıştır. 7. ve 8. sınıflar arasında bir farka rastlanamamıştır. Buna göre 6. sınıfların matematiksel akademik benlik düzeylerinin diğer sınıflara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu sonucun nedeni öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi ile yaklaşan ergenlik dönemi ve dolayısıyla yaşadıkları fiziksel ve zihinsel değişimlerden dolayı kendilerini algılayış biçimlerinin de değişmesi olabilir. Ayrıca öğrencilerin yaşları ilerledikçe yerine getirmeleri gereken görev ve sorumlulukların artması da yine bu sonucun nedenleri arasında yer alabilir.

Öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin gelir düzeyine göre farklılığına ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 4.13.'de ortalamalar ve standart sapmalara ilişkin sonuçlar tablo 4.14.'de verilmiştir.

**Tablo 4.13. Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Gelir Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar**

Kaynak	Kareler Toplamı	S. D.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
<b>Gruplar Arası</b>	3041,239	3	1013,746	42,326	<0,001	4>1 ve 2
<b>Grup İçi</b>	35619,218	1488	23,951			3>1 ve 2 2>1
<b>Genel</b>	38680,458	1491				

1: 0-500 TL 2: 501-1000 TL 3: 1001- 2000TL 4: 2000TL ve üstü

**Tablo 4.14. Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Gelir Düzeyine Göre Ortalamalar ve Standart Sapmalarına İlişkin Sonuçlar**

	N	Min.	Max.	X	Std.Sapma
<b>0-500 TL</b>	483	8	40	30,5280	5,54805
<b>501-1000 TL</b>	593	16	40	32,6223	4,68742
<b>1001-2000TL</b>	306	19	40	33,8987	4,38622
<b>2000TLveÜstü</b>	110	25	40	34,8000	4,20528

Tablolar incelendiğinde aile gelir düzeyi grupları arasında öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeyleri açısından bir farklılık olup olmadığı varyans analizi ile incelenmiş ve anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için tukey çoklu karşılaştırma testi uygulanmış ve sonuç olarak 1. grup ile diğer gruplar arasında farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerden ailelerinin gelir düzeyi 500 TL ve altında olanların diğer öğrencilere oranla

daha düşük matematiksel akademik benlik düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Ancak diğer grupların kendi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Farklılığın sadece 1. grup ile diğer gruplar arasında çıkması 500TL ve altı gibi bir aylık gelirle diğer gruptakilere göre bir ailenin geçiminin oldukça zor olması olabilir. Dolayısıyla böyle bir sonucun nedeni gelir düzeyi normal veya daha iyi olan ailelerin çocuğunun eğitimine daha fazla maddi destek sağlayabilmesi ve beklentilerinin büyük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğrencinin akademik açıdan başarısız olursa gelecekte ne yaparım gibi bir endişeye sahip olmaması da olabilir. Buna karşın aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin ise hem maddi hem de geleceğe dair manevi sıkıntılar yaşıyor olabilmesi bu öğrencilerin dersten soğumasına dolayısıyla da akademik benlik düzeylerinin düşmesine sebep olmuş olabilir.

Öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılığına ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 4.15.'de ortalamalar ve standart sapmalara ilişkin sonuçlar tablo 4.16.'da verilmiştir.

**Tablo 4.15. Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar**

Kaynak	Kareler Toplamı	S. D.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
<b>Gruplar Arası</b>	1112,163	3	370,721	14,683	<0,001	4>3>2>1
<b>Grup İçi</b>	37568,295	1488	25,248			
<b>Genel</b>	38680,458	1491				

1: İlkokul 2: Ortaokul 3: Lise 4: Üniversite



**Tablo 4.16. Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamalar ve Standart Sapmalarına İlişkin Sonuçlar**

	<b>N</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>X</b>	<b>Std.Sapma</b>
<b>İlkokul</b>	1007	8	40	31,9235	5,20429
<b>Ortaokul</b>	212	16	40	32,2736	4,48385
<b>Lise</b>	194	17	40	33,6546	4,95987
<b>Üniversite</b>	79	19	40	35,1013	4,13117

Tablolar incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim düzeyi grupları arasında öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeyleri açısından bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için yapılan tukey çoklu karşılaştırma testinin sonucuna ve ortalamalara göre ise öğrencilerin anne eğitim düzeyi üniversite olanlar en yüksek anne eğitim düzeyi ilkokul veya annesi hiç eğitim görmemiş olanlar ise en düşük matematiksel akademik benlik düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Yüksek eğitim düzeyine sahip olan anneler diğer annelere göre daha fazla özgüvene sahip olabilir bu durum da annenin çocuğu için örnek teşkil etmesini sağlayabileceğinden böyle bir sonuca ulaşılmış olabilir. Ayrıca ailede hem annenin hem de babanın çalışması evde öğrencilere ekonomik endişelerden uzak derslere yönelik araştırma ve deneyler yapabilmesi için daha zengin materyaller sunması ve de derslerinde çocuğuna yardımcı olabilecek donanıma sahip bir anne ile babaya sahip olunması yine öğrencilerin akademik benlik düzeyini arttırmış olabilir.

Öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılığına ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 4.17.'de ortalamalar ve standart sapmalara ilişkin sonuçlar tablo 4.18.'de verilmiştir.

**Tablo 4.17. Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Sonuçlar**

Kaynak	Kareler Toplamı	S. D.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Çıkan Gruplar
<b>Gruplar Arası</b>	2402,678	3	800,893	32,850	0,000	4>3>2>1
<b>Grup İçi</b>	36277,780	1488	24,380			3>1 2>1
<b>Genel</b>	38680,458	1491				

1: İlkokul 2: Ortaokul 3: Lise 4: Üniversite

**Tablo 4.18. Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Ortalamalar ve Standart Sapmalara İlişkin Sonuçlar**

	N	Min.	Max.	X	Std.Sapma
<b>İlkokul</b>	711	8	40	31,3558	5,16584
<b>Ortaokul</b>	274	16	40	32,3321	4,96020
<b>Lise</b>	301	17	40	32,8804	4,83449
<b>Üniversite</b>	206	19	40	35,1505	4,19194

Tablolar incelendiğinde; öğrencilerin baba eğitim düzeyi grupları arasında matematiksel akademik benlik düzeyleri açısından bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucuna göre incelenen gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testinin sonucuna ve ortalamalara göre öğrencilerin baba eğitim düzeyi üniversite olanlar en yüksek baba eğitim düzeyi ilkokul veya hiç eğitim görmemiş olanlar ise en düşük matematiksel akademik benlik düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Buna göre eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuğun eğitimi ile daha yakından ilgilenebileceği öğretmenleri ile daha sık iletişim

kurabileceği ve çocuğunu akademik yaşamını sürdürmesi için daha fazla destekleyebileceği için böyle bir sonuca ulaşılmış olabilir.

## BÖLÜM 5

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

Burdur ilinin Bucak ilçesinde 8 ilköğretim okulunun ilköğretim ikinci kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin yine öğrencilerin kişisel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenen bu araştırmaya göre öğrencilerin kişisel özellikleri cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim, matematik başarı düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi ile ailenin aylık gelir düzeyi olarak ele alınmıştır. Yapılan bu araştırmaya göre elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Öğrencilerin cinsiyet grupları arasında matematiksel akademik benlik düzeyleri açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin erkek öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çakır ve Şahin (2000) de yaptıkları bir araştırmanın sonucunda akademik benlik kavramını etkileyen faktörler arasında cinsiyetin olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Öğrencilerin sınıf düzeyi grupları arasında matematiksel akademik benlik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre en yüksek matematiksel akademik benlik düzeyine sahip olan öğrenciler 6. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. 7. ve 8. sınıflar arasında bir farka rastlanamamıştır. Bu sonucun nedeni öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi ile yaklaşan ergenlik dönemi ve dolayısıyla yaşadıkları fiziksel ve zihinsel değişimlerden dolayı kendilerini algılayış biçimlerinin de değişmesi olabilir. Çünkü Aksoy ve Maden'e (1993) göre benlik kavramının gelişimi kişinin kendini algılayış biçimiyle yakından ilgilidir.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim durumu grupları arasında matematiksel akademik benlik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul öncesi eğitimi almamış öğrencilere oranla matematiksel akademik benlik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Buluş ve Cevher (2006)'in belirttiği gibi çoğunlukla 5-6 yaşlarında okul öncesi eğitime başlamasıyla çocuk, yıllar boyu okul ile ilgili çalışmalar içinde olacağı, hatta mesleki tercihlerine bile yön verebileceği akademik bir süreç içine girer.

Öğrencilerin matematik başarı grupları arasında matematiksel akademik benlik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Matematik başarısı yüksek olan öğrenciler matematik başarısı düşük düzeyde olan öğrencilere oranla daha yüksek bir matematiksel akademik benlik düzeyine sahiptir. Jordan'da akademik benlik kavramıyla başarı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve İngilizce, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi alanında yaptıkları çalışmada akademik benlik kavramı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (akt. Şahin vd., 2000). Bloom'a (1998) göre akademik benlik kavramı akademik başarıyı yordama da gücü en yüksek olan duyuşsal özelliştir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyi grupları arasında matematiksel akademik benlik düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi üniversite olanlar en yüksek anne eğitim düzeyi ilkokul veya annesi hiç eğitim görmemiş olanlar ise en düşük matematiksel akademik benlik düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyi grupları arasında matematiksel akademik benlik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyinde olduğu gibi baba eğitim düzeyi üniversite olanlar en yüksek baba eğitim düzeyi ilkokul veya hiç eğitim görmemiş olanlar ise en düşük matematiksel akademik benlik düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin aile gelir düzeyi grupları arasında matematiksel akademik benlik düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerden ailelerinin gelir düzeyi 500 TL ve altında olanların diğer öğrencilere oranla daha düşük matematiksel akademik benlik düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Ancak diğer grupların kendi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sevinç'in yaptığı bir araştırmada sosyo ekonomik düzey ile akademik benlik saygısı arasında ilişki vardır. Bizim yaptığımız araştırmaya göre de akademik benlik ile sosyo ekonomik düzey arasında ilişki çıkmıştır.

## 5.2. ÖNERİLER

Öğrencilerimizin arasından matematiğe yetenekli olanların belirlenmesi ve ileride bu öğrencilerimizin akademik hayatlarında seçimlerini yeteneklerinin farkında olarak yapmalarına bu araştırma ışık tutacaktır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler verilebilir.

Araştırma sonucunda kız öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna göre bu sonucun kız öğrencilerin derslere daha düzenli çalışmalarından kaynaklandığı düşünülürse erkek öğrenciler de bu konuda yönlendirilebilir ve derslerine daha düzenli çalışmalarını hem aileleri hem de öğretmenleri tarafından sağlanabilir.

Okul öncesi eğitimi alan okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre matematiksel akademik benlik düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna göre öğrencilere okul öncesi eğitimi alma zorunluluğu getirilebilir. Nitekim MEB'in bu konuda yaptığı yeni düzenlemeler de bu yönde ilerlemektedir. 6 yaş grubunun okul öncesi eğitimi alma zorunluluğu 31 ilde pilot uygulama olarak başlatılmıştır.

Öğrencilerden akademik başarısı en yüksek olanların en yüksek, akademik başarısı en düşük olanların en düşük düzeyde matematiksel akademik benlik düzeyine

sahip oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları nedenler arasında ders çalışmalarına rağmen başarılı olamadıklarını yazdıkları da göz önünde bulundurulursa öğrenciler etkili ve verimli ders çalışma yöntemleri hakkında öğretmen ve velileri tarafından daha çok bilgilendirilebilir ve öğrencilerin bu konuda etüt veya okul sonrası kurs gibi uygulama yapmalarına da olanak sağlanabilir böylece öğrenciler ders çalışma konusunda desteklenebilir.

Maddi yetersizliklerden dolayı sıkıntı içerisinde olan ve çalışıp okumaya istekli daha çok öğrenciye ulaşıp böyle öğrencilere burs verilip bu öğrencilerin daha başarılı olması sağlanabilir. Böylece zeki ama maddi sıkıntı çektiği için dersleri dışında başka konularla da ilgilenmek zorunda olan öğrencilere destek verilmiş bu öğrencileri okul hayatına biraz daha adapte etmiş olabiliriz. Öğrencinin ayrıca dersleri için gerekli materyaller ve çalışma ortamı hem evde hem okulda sağlanabilir.

Öğrencilerin anne ve baba eğitimleri onların eğitimi için oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir. Öğrencinin dersleri ve eğitimi ile kendi eğitim durumundan dolayı veya yoğun iş temposundan dolayı yakından ilgilenemeyen velilerden dolayı öğrencinin hem sosyal hem de eğitim yaşamında karşılaştığı veya karşılaşılabileceği problemlerle yakından ilgilenebilecek bir rehberlik öğretmeni her okulda mutlaka bulunmalıdır.

Özellikle 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin hassas bir dönemden geçtikleri ve matematiğinde zor bir ders olduğu düşünülerek öğretmenler öğrencilere olan yaklaşımlarında daha dikkatli olabilirler. Ayrıca bu araştırmanın ve yapılan diğer araştırmaların sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda matematik eğitiminin duyuşsal boyutunun ne denli önemli olduğu görülmektedir. Bu yüzden öğretmenler her öğrencinin farklı özelliklere ve farklı yeteneklere sahip olduğunu unutmamalı bu konuda öğrencileri yüreklendirmelidirler. MEB'in de yeni öğretim programı ile destek verdiği etkinliklerle öğretim ve yapılandırmacı eğitim ile öğretmenlerin hedefi tüm öğrencilere matematiği sevdirmek ve en iyi şekilde onlara matematiği öğretmek olmalıdır.

**KAYNAKÇA**

- Açıkgöz, K., 1996, Etkili öğrenme ve öğretme, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Akkoyunlu, B., 1995, Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, s. 245.
- Aksu, M., 1995, Matematik öğretiminde oyun-bilmece yöntemi, Acar Matbaacılık, Ankara.
- Altun, M., 2008, Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Altunay, A., ve Öz, F., 2006 Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin benlik kavramı, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı , 46-59.
- Arseven, A., 1989, Akademik benlik tasarımı ile akademik benlik arasındaki ilişki konusunda bir inceleme, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baykul, Y., 1995, İlköğretimde matematik öğretimi, Pegema Yayıncılık, Ankara, 24.
- Baymur, F., Özgüven, E., Kepçeoğlu, M., Kılıççı, Y. ve Kuzgun, Y., 1978, Üniversitede okuyan Tübitak bursiyerlerinin başarılarını etkileyen faktörler, Tübitak, Ankara.
- Bilen, M., 1989, Plandan uygulamaya öğretim, Sistem Ofset, Ankara.
- Bloom, B. S., 1979, İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (Çev.Durmuş Ali Özçelik), Milli Eğitim Basımevi, Ankara.



- Bozanoğlu, İ., 2005, Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 1, 17-42.
- Brookover, W. B., Thomas, S. and Paterson, A., 1964 Self-concept of ability and school achievement, Michigan State University, Social Education, 37:271
- Bulut, S., 1988, The relationship between mathematics self-concept and some related characteristics of mathematics education Turkish freshmen at METU, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bulut, S., 1994, The effects of different teaching methods and Gender on probability achievement and attitudes toward probability, Yayınlanmamış Doktora Tezi METU, Ankara.
- Bulut, N., 1998, İnsan ve matematik, Delta Bilim Yayınları, İzmir.
- Cevher, F. N. ve Buluş, M., 2007, Benlik kavramı ve benlik saygısı: önemi ve geliştirilmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Akademik Dizayn Dergisi 2, 52-64.
- Çakır, Ö. Şahin, T. ve Şahin, B., 2000, İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersine ilişkin bazı değişkenlerin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini açıklama gücü, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 19, 43-49.
- Çankaya, Ö., 1997, The relationships among test anxiety, self-esteem, and academic achievement in eleventh grade students, Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Çelikkol, A., 2008, Egzersiz ve benlik kavramı, Sosyal Psikiyatri Kongresi, Kocaeli.
- Çilenti, K., 1988, Eğitim teknolojisi ve öğretim, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 2-13.

- Damarlı, Ö., 2006, Ergenlerde toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma stilleri ve benlik kavramı arasındaki ilişkiler, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E., 2004, Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Doğan Başokçu, Ö. ve Doğan N., Akademik benlik kavramı ölçeğinin ortaöğretim kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavını yordama geçerliği, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 29, 53-62.
- Doğrusal, N., 1987, İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinde benlik kavramının akademik başarı üzerinde etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Durmuş, S., 2004a, Matematikte öğrenme güçlüklerinin saptanması üzerine bir çalışma. Kastamonu Eğitim Dergisi, 12(1), 125–128.
- Durmuş, S., 2004b, İlköğretim matematiğinde öğrenme zorluklarının saptanması ve zorlukların gerisinde yatan nedenler üzerine bir çalışma, VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- English, L.D. and Halford, S., 1995, *Mathematics education models and processes*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Erden, M., 1993, Program değerlendirme, Pegem Yayıncılık, 6.
- Erden, M., 2003, Gelişim ve öğrenme, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 242-247.

- Erikçi, M., 2005, Ana baba yoksunluğunun 9-15 yaş grubu çocukların benlik kavramı üzerindeki etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Fidan, N., 1980, Giriş davranışları ve öğretme yöntemlerinin fen başarısına etkileri, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fidan, N., 1998, Okulda öğrenme ve öğretme, Kadioğlu Matbaacılık, Ankara.
- Kanay, A., 2006, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan 9-13 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin uyumsal davranışları, benlik kavramı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Kuzgun-Meyvacioğlu, Y., 1983, Benlik ve ideal benlik kavramlarının tercih edilen meslek kavramı ile ilişkisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,16, 1-10.
- Öner, G., 2007, Özel dershanelerin ilköğretim matematik öğretimindeki yeri ve önemi, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Öner, U., 1985, Benlik gelişimine ilişkin kuramlar “ergenlik psikolojisi”, Hacettepe T Kitapçılık, Ankara.
- Öner, U., 1999, Çalışma, çözme ve arabuluculuk eğitimi, Kuzgun, Y.(Edt) İlköğretimde Rehberlik, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 189-223.
- Özbey, N., 2007, İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Özçelik, D. A., 1989, Eğitim programları ve öğretim, ÖSYM yayınları, Ankara, 8.
- Özdoğan, B., Ak, A. ve Soyutürk, M., 2005, Dikkat eksikliği ve hiperaktivite /aşırı hareketlilik bozukluğu olan çocukların eğitiminde öğretmen el kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Pıyancı, B., 2007, İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramları ile başarıları arasındaki ilişki, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Rosenberg, M., 1989, Self-concept research: A historical overview, **Social Forces**, 68 (1), 34-44.
- Senemoğlu, N., 1987, Tam öğrenme-avantajları ve sınırlılıkları, Eğitim ve Bilim, 12:66, 28-34.
- Senemoğlu, N., 1989, Gelişim öğrenme ve öğretim, Ankara, Spot Matbaası.
- Senemoğlu, N., 1997, Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya, Özsen Matbaası, Ankara.
- Senemoğlu, N., 2007, Tam öğrenme modeli yararları ve sınırlılıkları, [www.yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/tam\\_ogr.htm](http://www.yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/tam_ogr.htm) .
- Süzen, D., 1987, İlkokul 5. sınıf öğrencilerinde yaratıcı düşünme yeteneği ile benlik kavramı arasındaki ilişki, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Şahin Yanpar, T., 1994, İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, LO 4348.

- Taşkıran, S., 2005, Drama yöntemi ile ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin işlenişinin öğrenme ve öğrencilerin benlik kavramına etkisi yönünden değerlendirilmesi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Umay, A., 1996, Matematik eğitimi ve ölçülmesi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Ural, G., 2007, Kubaşık öğrenmenin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin akademik başarıları ve benlik kavramları üzerine etkisi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Üstün, E. ve Akman, B., 2002, Korunmaya muhtaç çocukların benlik algısının incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 23, 229-233
- Yağbasan, R. ve Demirbaş, M., 2007, Sosyal öğrenme teorisinin, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerindeki akademik benlik kavramı puanlarının kalıcılığına etkisi, Yesevi Üniversitesi, Bilig güz, 43, 193-210.
- Yanpar Şahin, T., 1998, İlköğretim sosyal bilgiler ve matematik dersinde çeşitli değişkenlerin öğrenme düzeyini yordama gücü, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4, 45-53.
- Yavuzer, G., 1989, İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde benlik kavramının akademik başarıya etkisinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H., 2002, Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu, 8. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yenilmez, K. ve Duman, A., 2008, İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri, Sosyal Bilimler Dergisi 19.

Yıldırım, C., 2004, Matematiksel düşünme 4. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yıldız, M., 2006, Benlik kavramı ve benliğin gelişiminde dinin rolü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, XXIII, 87-127.

**İNTERNET KAYNAKÇASI**

<http://www.akanbayrakdar.blogcu.com.tr>

<http://www.bibilgi.com/Benlik-Kavram%C4%B1#>

[www.cankaya.gov.tr](http://www.cankaya.gov.tr)

<http://www.earged.meb.gov.tr>

<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=program>

<http://www.odevarsivi.com.tr>

[http://www.psikoloji.gen.tr/ogrenme/index\\_dosyalar/ogretim.htm](http://www.psikoloji.gen.tr/ogrenme/index_dosyalar/ogretim.htm)

[http://www.psikoloji.gen.tr/ogrenme/index\\_dosyalar/ogretim.htm](http://www.psikoloji.gen.tr/ogrenme/index_dosyalar/ogretim.htm)

<http://www.rehberogretmen.gen.tr/index.asp>

<http://ttkb.meb.gov.tr/programlar>

<http://www.turkceciler.com.tr>

## **EKLER**

Ek 1. Matematiksel Akademik Benlik Kavramı Ölçeğinin Uygulanması için Burdur Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı (2008-2009 Öğretim Yılı)

Ek 2. Matematiksel Akademik Benlik Kavramı Ölçeği

Ek 3. Örnekleme Alınan Okulların Listesi



Ek 1.

T.C.  
BURDUR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

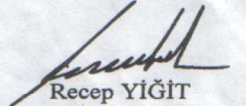
Sayı : B.08.4.MEM.4.15.00.05.510/ 2270  
Konu : Anket uygulama izni

23 /02/2009  
ŞEBAT 2009

VALİLİK MAKAMINA

Eskişehir OsmanGazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Matematik Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Rafa GÖKMEN'in "Matematiksel Akademik Benlik Kavramı Ölçeği" konulu araştırmasını ilimiz Bucak ilçesi ilköğretim okullarında uygulamak istemesi ile ilgili Eskişehir OsmanGazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 30.01.2009 tarih ve 287-514 sayılı yazıları örneği ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Eskişehir OsmanGazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Matematik Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Rafa GÖKMEN'in "Matematiksel Akademik Benlik Kavramı Ölçeği" konulu araştırmasını ilimiz Bucak ilçesi ilköğretim okullarında uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

  
Recep YİĞİT  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
20/02/2009  
Fehat PEŞİN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Bahçelievler Mh.Şeker Cad. 15100 BURDUR  
Telefon : (0248) 233 11 19-120  
Faks : (0248) 233 13 43  
Ayrıntılı bilgi: M.KUYUMCU MD. YRD.



EĞİTİM REFORMU  
Daha aydınlık  
gelecek!



EK 2. Matematiksel Akademik Benlik Kavramı Ölçeği

MATEMATİKSEL AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler;

Bu anket matematik dersine yönelik yetenek ve ilgilerinizi daha iyi tanımanıza ve bu yolla okul ve ders seçiminize yardımcı olmak amacı ile geliştirilmiştir. Ölçekte yetenek ve ilgi alanlarınızı yansıtan faaliyetleri ne kadar başarı ile ve ne derece sıklıkla yaptığınızı ya da o işi yapmaktan ne derece hoşlandığınızı soran sorular bulunmaktadır. Sizden istenen, bu soruları dikkatle okuyup, her faaliyeti veya işi ne derece başarı ile yapabildiğinizi veya o işten ne derece hoşlandığınızı cevap kâğıdında ilgili sorunun altındaki aralığı karalamak şüretiyle belirtmenizdir. Aşağıdaki her bir soru için size en uygun gelen bir seçeneği işaretleyiniz ve nedenini boş bırakılan yere yazınız.

Mat. Öğrt. Rafia GÖKMEN

Cinsiyeti: K() E()

Sınıfı: 6() 7() 8()

Okul Öncesi Eğitim: Aldım () Almadım ()

En Son Matematik Karne Notunuz: 1() 2() 3() 4() 5()

Ailenin Aylık Gelir Düzeyi: 0TL-500TL() 501TL-1000TL() 1001TL-2000TL() 2001TL VE ÜSTÜ()

Anne Eğitim Düzeyi: İlkokul() Ortaokul() Lise() Üniversite()

Baba Eğitim Düzeyi: İlkokul() Ortaokul() Lise() Üniversite()

1) Kendinizi matematik dersine olan yeteneğiniz bakımından sınıftaki diğer arkadaşlarınızla karşılaştığınızda nasıl görüyorsunuz?

( ) En Düşükler Arasında ( ) Ortalamanın Altında ( ) Ortada ( ) Ortalamanın Üstünde ( ) En İyiler Arasında

Neden:.....  
.....  
.....

2) Matematik dersindeki yeteneğinizi diğer derslerdeki yeteneğinizle karşılaştığınızda dersteki durumunuzu nasıl görüyorsunuz?

( ) Çok düşük ( ) Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( ) Çok Yüksek

Neden:.....  
.....  
.....



e

ASLI GIBİDİR  
Ziynet YILDIZ  
Ensttü Sekreteri



3) Size göre matematik dersindeki başarınız sınıf ortalamasına göre nasıl olacak?

Ortalamanın çok altında  Ortalamanın altında  Ortada  Ortalamanın üstünde  Ortalamanın çok üstünde

Neden:.....

4) Matematik dersinden 100 üzerinden kaç puan alacağınızı düşünüyorsunuz?

0-20 arası  20-40 arası  40-60 arası  60-80 arası  80-100 arası

Neden:.....

5) Bu dersin sonunda elde edeceğiniz başarı sizin için ne derece önemlidir?

Hiç önemli değil  Az önemli  Orta derecede önemli  Önemli  Çok önemli

Neden:.....

6) Matematik dersinde beklediğinizden daha düşük bir başarı elde ederseniz kendinizi nasıl hissedersiniz?

Hiç rahatsız olmam  Çok rahatsız olurum  Rahatsız olurum  Kötü hissederim  Çok kötü hissederim

Neden:.....

7) Matematik dersinde öğrendiklerinizin daha sonra öğreneceklerinize katkı sağlayacağına inanıyor musunuz?

Hiç inanmıyorum  Biraz inanıyorum  Orta derecede inanıyorum  İnanıyorum  Çok inanıyorum

Neden:.....

8) Matematik dersinde çok önemli şeyler öğreneceğinize inanıyor musunuz?

Hiç inanmıyorum  Biraz inanıyorum  Orta derecede inanıyorum  İnanıyorum  Çok inanıyorum

Neden:.....



**ASLI GİBİDİR**

Ziynet YILDIZ  
Enstitü Sekreteri

EK 3. Uygulama Yapılacak Okulların Listesi

1. Atatürk İlköğretim Okulu
2. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
3. Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
4. 75. Yıl İlköğretim Okulu
5. Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu
6. Hürriyet İlköğretim Okulu
7. Oğuzhan İlköğretim Okulu
8. Yunus Emre İlköğretim Okulu
9. Adnan Mençeres İlköğretim Okulu
10. Toki İlköğretim Okulu

ASLI GIBİDİR

*e*

**Ziyet YILDIZ**  
İstifi Sekreteri