

**13 VE 16 YAŞLARINDAKİ
ÖĞRENCİLERİN ANA-BABA
TUTUMLARINI ALGILAMALARI İLE
ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI VE
OKUL BAŞARILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

145247

145247

Ayşe Arzu AYDINER

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmenliğinin
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak hazırlanmıştır.**

İzmir

2004

**13 VE 16 YAŞLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ANA-BABA
TUTUMLARINI ALGILAMALARI İLE ÇALIŞMA
ALİŞKANLIKLARI VE OKUL BAŞARILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

145247

Ayşe Arzu AYDINER

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

Danışman

Prof. Dr. Rengin AKBOY

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmenliğinin
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak hazırlanmıştır.**

İzmir

2004

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “13 ve 16 Yaşlarındaki Öğrencilerin Ana-Baba Tutumlarını Algılamaları İle Çalışma Alışkanlıkları ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



05/07/2004

A. Arzu Aydiner.

A. Arzu AYDINER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İşbu çalışmada, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim
Dalı P.D.R Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul
edilmiştir. (Ayşe Arzu AYDINER'in tezi)

Başkan Prof. Dr. Kenan AKBOY
Adı Soyadı

Üye Prof. Dr. Kenan AKBOY
Adı Soyadı (Danışman)

Üye Yrd. Doç. Dr. Süheda ÖZBEN
Adı Soyadı

Üye Yrd. Doç. Dr. Aydin YAKA
Adı Soyadı

Üye
Adı Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

24/7/2004

.....
Prof. Dr.
Enstitü Müdürü

**YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU**

- Tez No : Konu Kodu : Üniv. Kodu :
- Not :

Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tez yazarının

Soyadı : AYDINER

Adı : Ayşe Arzu

Tezin Türkçe adı: 13 ve 16 Yaşlarındaki Öğrencilerin Ana-Baba Tutumlarını Algılamaları ile Çalışma Alışkanlıkları ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki

Tezin yabancı dildeki adı: The Relationship Between The 13-16 Years Old Students' Perception of Parents' Attitude and Their Study Skills, School Achievement

Tezin yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL **Enstitü:** EĞİTİM BİLİMLERİ **Yılı:**2004

Diğer kuruluşlar

Tezin türü:

1 -Yüksek Lisans

X

Dili: Türkçe

2- Doktora

Sayfa sayısı: 101

3- Sanatta Yeterlilik

Referans sayısı:

Tez Danışmanlarının

Ünvanı:Prof. Dr.

Adı: Rengin

Soyadı: AKBOY

Ünvanı:

Adı :

Soyadı:

Türkçe anahtar kelimeler:

İngilizce anahtar kelimeler:

1- Algılanan Anne-Baba Tutumları

1- Perceived Parents' Attitude

2- Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Tutum

2- Authoritarian, Democratic and Indulgent Attitude

3- Çalışma Alışkanlıkları

3- Study Skills

4- Okul Başarısı

4- School Achievement

TEŞEKKÜR

Çalışmamın başından sonuna dek hoşgörüsü, desteği ve yapıcı eleştirileriyle önümü açan Tez Danışmanım Sayın Prof. Dr. Rengin AKBOY başta olmak üzere, lisans ve yüksek lisans eğitimimde verdikleri emekten dolayı Prof. Dr. Ferda AYSAN, Yrd. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN ve Yrd. Doç. Dr. Gülnur IŞIKER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bilgilerin istatistiki değerlendirmelerinin yapılması ve yorumlanmasında büyük katkıları olan Timur KÖSE, Yrd. Doç. Dr. Abbas TÜRNUKLÜ ve Ebru Suner İKİZ'e,

Sınırsız sabır ve desteklerinden ötürü aileme ve her ihtiyacım olduğunda yanımda olan can dostum Öykü ÖZGÜVEN'e,

Araştırmama katılan öğrencilere ve her türlü yardımı esirgemeyen öğretmen ve okul yönetimine, Suphi Koyuncuoğlu İlköğretim Okulu Müdürlüğü'ne teşekkürü borç bilirim.



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ	
ONAY SAYFASI	
YÖK TEZ VERİ FORMU.....	
TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ	vi
KISALTMALAR	ix
ÖZET VE ANAHTAR SÖZCÜKLER	x
YABANCI DİLDE ÖZET VE ANAHTAR SÖZCÜKLER	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ VE AMAÇ

1.1. Anne-Baba Tutumları	1
1.1.1. Psikodinamik Model	3
1.1.2. Davranışçı Model	3
1.1.3. Baumrind'in Sınıflaması	4
1.1.4. Otoriter Aile Tutumu	5
1.1.5. Demokratik Aile Tutumu	7
1.1.6. İlgisiz Aile Tutumu	9
1.1.7. İzin Verici/Müşahakâr Aile Tutumu	11
1.2. Erinlik ve Ergenlik	15
1.2.1. Ergenlik Dönemi Gelişim Özellikleri	17
1.2.2. Büyüme ve Gelişmenin Davranış Üzerindeki Etkileri	18
1.2.3. Ergenlikte Benlik Kavramı	20
1.3. Öğrenme Kavramı	22
1.4. Akademik Başarı Kavramı	24
1.4.1. Ergen ve Okul Başarısı	26
1.4.2. Okulda Öğrenilenlerin Ergen İçin Anlamı	31
1.5. Çalışma Alışkanlıkları Kavramı	31
1.5.1. Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumlarını	

Etkileyen Faktörler	35
1.5.1.1. Öğrencilerin Kendi Çalışma Yaklaşımları	36
1.5.1.2. Ödevler	37
1.5.1.3. Çalışma Ortamı	38
1.5.1.4. Öğrenci-Veli-Öğretmen İlişkisi	39
1.5.1.5. Zamanı İyi Kullanma	39
1.6. Konu İle İlgili Türkiye’de ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	40
1.6.1. Konu İle İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar	40
1.6.2. Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	42
1.7. Araştırmanın Sorunu	45
1.8. Araştırmanın Amacı	47
1.9. Araştırmanın Önemi	48
1.10. Araştırmanın Varsayımları	48
1.11. Araştırmanın Sınırlılıkları	49
1.12. Tanımlar	49

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	51
2.2. Evren ve Örneklem	51
2.3. Veri Toplama Aracı	51
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	52
2.3.2. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri	52
2.3.2.1. Güvenirlik	54
2.3.2.2. Geçerlik	55
2.3.3. Ana-Baba Tutumu Envanteri	55
2.3.3.1. Güvenirlik	56
2.3.3.2. Geçerlik	56
2.4. Verilerin Toplanması	57
2.5. Verilerin Çözümlemesi	58

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

3.1. Örneklem Grubunu Tanıtıcı Bulgular	59
3.2 Anne-Baba Tutumları, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri ve Akademik Başarı Düzeyi Betimleyici İstatistik	68
3.3 Örneklem Grubunun Veri Toplama Araçlarından Aldıkları Puanların Ortalamaları (x), Standart Sapmaları (sd), F değerleri ve t Testine İlişkin Bulgular	69
3.4. Örneklem Grubunun Bağımsız Değişkenlere Göre Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına Ait Dağılıma İlişkin Bulgular	72
3.5. Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Puanları ile Otoriter, Demokratik Ve İlgisiz Anne-Baba Tutumlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	79
3.6. Öğrencilerin Akademik Başarıları, Çalışma Alışkanlıkları, Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algılanan Anne-Baba Tutumları Korelasyonu	80
3.7. Kardeş Sayısı, Annenin Eğitimi, Babanın Eğitimi, Yaşamın En Uzun Geçtiği Yer, Akademik Başarı, Çalışma Alışkanlıkları, Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algılanan Anne-Baba Tutumları Korelasyonu	81
3.8. Tartışma	84

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç	89
4.2. Öneriler	90

BÖLÜM V

KAYNAK DİZİNİ	92
----------------------------	-----------

BÖLÜM VI**EKLER**

- EK 1. Kişisel Bilgi Formu
- EK 2. Çalışma Aışkanlıkları Envanteri
- EK 3. Ana-Baba Tutumu Envanteri
- EK 4. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1	Maccoby ve Martin'in Aile Tipleri Sınıflaması	5
Tablo 1.2	Baumrind'in Ebeveyn Tutumu ve Çocukların Özelliklerine İlişkin Sınıflaması	12
Tablo 2.1	Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Değerlendirme ve Kontrol Maddeleri	53
Tablo 2.2	Çalışma Alışkanlıkları Envanterine İlişkin Araştırma Modelinin Aşama Sırası	54
Tablo 3.1.1.	Cinsiyet	59
Tablo 3.1.2.	Yaş	60
Tablo 3.1.3.	Eğitim Alınan Sınıf Düzeyi	60
Tablo 3.1.4.	Kardeş Sayısı	60
Tablo 3.1.5.	Ebeveynlerin Evlilik Durumu	61
Tablo 3.1.5.1.	Ebeveynlerin Yaşam Durumu	61
Tablo 3.1.6.	Anne-Babaların Eğitim Durumu	61
Tablo 3.1.7.	Anne-Babaların İş Durumu	62
Tablo 3.1.8.	Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	63
Tablo 3.1.9.	Temel İhtiyaçların Karşılabilirliği	63
Tablo 3.1.10.	Yaşamın En Uzun Süre Geçirildiği Yer	64
Tablo 3.1.11.	Şu an Yaşanılan Ev	64
Tablo 3.1.12.	Çalışma Odası Olup Olmadığı	65
Tablo 3.1.13.	Daha Önce Rehberlik Servisine veya Psikoloğa Başvuru Yapıp Yapmadığı	65
Tablo 3.1.14.	Rehberlik Servisinden Hangi Konu veya Konularda Yardım Alındığı	65
Tablo 3.1.15.	Evde Sorunların Paylaşıldığı Bir Kişi Olup Olmadığı	
Tablo 3.1.16.	Okulda Sorunların Paylaşıldığı Kişi veya Kişiler Olup Olmadığı	66
Tablo 3.1.17.	Algılanan Akademik Başarı.....	67
Tablo 3.1.18.	Boş Zamanların Değerlendirilme Şekli	67

Tablo 3.1.19.	Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı	68
Tablo 3.2	Anne-Baba Tutumları, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri ve Akademik Başarı Düzeyi Betimleyici İstatistik	68
Tablo 3.3.1	Öğrencilerin Cinsiyeti İle Anne-Baba Tutumları, Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki.....	69
Tablo 3.3.2	Öğrencilerin Yaşı İle Anne-Baba Tutumları, Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki	70
Tablo 3.3.3	Öğrencilerin Sınıf Düzeyi İle Anne-Baba Tutumları, Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki	70
Tablo 3.3.4	Öğrencilerin Kardeş Sayısı İle Anne-Baba Tutumları, Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki	70
Tablo 3.4.1.	Öğrencilerin Cinsiyete Göre Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Algılarına Ait Dağılım ...	72
Tablo 3.4.2.	Öğrencilerin Yaşa Göre Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Algılarının Dağılımı	73
Tablo 3.4.3.	Babannın Eğitim Durumuna Göre Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Algılarına Ait Dağılım	73
Tablo 3.4.4.	Yaşamın En Uzun Geçtiği Yere Göre Öğrencilerin Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Algılarına Ait Dağılım	74
Tablo 3.4.5.	Çalışma Odalarının Olup Olmamasına Göre Öğrencilerin Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Algılarına Ait Dağılım.....	74
Tablo 3.4.6.	Daha Önce Rehberlik Servisi ya da Psikoloğa Başvurulmasına Göre Öğrencilerin Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Algılarına ait Dağılım	75
Tablo 3.4.7.	Evde Sorunlarını Paylaştığı Bir Yakını Olmasına Göre Öğrencilerin Otoriter, Demokratik Ve İlgisiz Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Algılarına Ait Dağılım	75

Tablo 3.4.8.	Algıladıkları Akademik Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Otoriter, Demokratik Ve İlgisiz Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Algılarına Ait Dağılım	76
Tablo 3.4.9.	Okullara Göre Öğrencilerin Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Algılarına Ait Dağılım ...	76
Tablo 3.4.10.	Okullara Göre Ailenin Sahip Olduğu Gelir İle Öğrencinin Temel İhtiyaçlarının Karşılabilirliğine İlişkin Dağılım	77
Tablo 3.4.11.	Okullara Göre Öğrencilerin Çalışma Odalarının Olup Olmamasına İlişkin Dağılım	78
Tablo 3.4.12.	Okullara Göre Öğrencilerin Daha Önce Rehberlik Servisi veya Psikoloğa Başvurup Başvurmamalarına İlişkin Dağılım	78
Tablo 3.4.13.	Okullara Göre Öğrencilerin Evde Sorunlarını Paylaştığı Bir Yakını Olup Olmamasına İlişkin Dağılım	79
Tablo 3.5.1	Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden Aldıkları Puanlar İle Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Anne-Baba Tutumlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	79
Tablo 3.5.2	Öğrencilerin Akademik Başarı Puanları İle Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Anne-Baba Tutumlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	80
Tablo 3.6.	Öğrencilerin Akademik Başarıları, Çalışma Alışkanlıkları, Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algılanan Anne-Baba Tutumları Korelasyonu	80
Tablo 3.7.	Kardeş Sayısı, Annenin Eğitimi, Babanın Eğitimi, Yaşamın En Uzun Geçtiği Yer, Akademik Başarı, Çalışma Alışkanlıkları, Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algılanan Anne-Baba Tutumları Korelasyonu	81

KISALTMALAR**Kısaltma No**

1- Anne-Baba Tutumu	Anne-Baba T.
2- Çalışma Alışkanlıkları Envanteri	Ç.A.E
3- Akademik Başarı	Akademik B.



ÖZET VE ANAHTAR SÖZCÜKLER

13 ve 16 Yaşlarındaki Öğrencilerin Ana-Baba Tutumlarını Algılamaları İle Çalışma Alışkanlıkları ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki.

Ayşe Arzu AYDINER

Bu çalışma, İzmir il merkezinde üç farklı sosyo-ekonomik düzeyi temsil ettiği düşünülen okullarda eğitim gören 13-16 yaşındaki öğrencilerin anne-baba tutumlarını algılamaları ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, 220'si kız ve 211'i erkek, olmak üzere toplam 431 öğrenciye Kişisel Bilgi Formu, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri ve Ana-Baba Tutum Envanteri uygulanmış, akademik başarı ölçütü olarak öğrencilerin okul kayıtlarından yıl sonu not ortalamaları alınmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde anne-baba tutumları, ergenlik dönemi, öğrenme kavramı, akademik başarı ve çalışma alışkanlıkları kavramlarına ilişkin kuramsal bilgiler verilmiştir. İkinci bölümde, kullanılan ölçekler ve kişisel bilgi formu tanıtılmış, verilerin analizi hakkında açıklama yapılmıştır. Üçüncü bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular açıklanmıştır. Buna göre;

Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumları ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin görülmesi açısından önemlidir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ile çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları arasında ve çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları ile demokratik ve ilgisiz tutum puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Akademik başarı puan ortalamaları ile; otoriter tutum puan ortalamaları arasında pozitif, demokratik ve ilgisiz tutum puan ortalamaları arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları ile otoriter tutum puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Otoriter tutum puan ortalamaları ile demokratik ve ilgisiz tutum puan ortalamaları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunurken, demokratik tutum puan ortalamaları ile ilgisiz tutum puan ortalamaları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Algılanan Anne-Baba Tutumu, Çalışma Alışkanlıkları, Akademik Başarı, Ergenlik Dönemi, Öğrenme Kavramı

SUMMARY AND KEY WORDS

The Relationship Between The 13 and 16 Year Old Students' Perception of Parents' Attitude and Study Skills, School Achievement

Ayşe Arzu AYDINER

This study is designed to determine the relation between how 13-16 years old students perceive their parents' attitude, study skills and academic achievement. In this study, schools of three different levels of SES (Socio-Economic Status), in İzmir, are chosen as the sample. In this study 431 students (220 female, 211 male) answered the items of Personal Information Form, Study Skills Inventory and Parents Attitude Inventory. The students' final grades at the end of the year are taken as the criterion of academic achievement.

In the beginning part of this study, basic concepts about the study are given. These concepts are about parents' attitude, adolescence period, learning, academic achievement and study skills. In the following parts of this study, the information about the inventories, statistical techniques, results and recommendations are given. In the third part, the datas of the research are explained.

The results of this study indicate that there is statistically a significant relationship between their perception of parents' attitude, study skills and academic achievement. The results show that there's not a significant relationship between the students' academic achievement grade averages and study skills, and also there's no statistically significant between study skills grade averages perceived democratic and indulgent attitude. It's found that there's a statistically significant relationship between academic achievement grade averages and perceived authoritarian attitude, negative relationship between perceived democratic and indulgent attitude. Statistically significant relationship is found between study skills grade averages and perceived authoritarian attitude. There's a negative relationship between perceived authoritarian attitude grade averages and perceived democratic and indulgent attitude. On the other hand positive relationship is found between perceived democratic attitude and perceived indulgent attitude.

Key words: Perceived Parents' Attitude, Study Skills, Academic Achievement, Adolescence Period, Learning Concept

BÖLÜM I

GİRİŞ VE AMAÇ

1.1. Anne-Baba Tutumları

Ana-babalar genellikle çocukların davranışsal, duygusal ve zihinsel gelişmelerinde, kişiliklerinin oluşmasında temel bir rol oynamaktadır (Akt: Dönmezer, 1999:52). Başta Freud ve Adler olmak üzere çeşitli psikologlar, kişiliğin gelişiminin ilk beş yaşta gerçekleştiğini, daha sonraki dönemlerin kişilikte köklü değişimler yaratmaktan çok, kişilikle ilgili karakteristik özelliklerin daha önceki yıllara bağlı bir biçimde belirginleştiğini söylemektedirler. Bu durumda kişiliğin gelişmesinde ailenin etkilerinin okul ve diğer çevresel etkilerden daha fazla olduğu düşünülebilir (Akt:Güngör, 2000). Bununla birlikte kişiliğin oluşumunda ebeveyn tutumları önemli bir belirleyicidir.

Kişilerarası ilişki olarak nitelendirebileceğimiz ana-baba ve çocuk ilişkisi, anne-baba davranışını sebep, çocuğun davranışını ise sonuç olmaktan çıkarmaktadır. Dolayısıyla çocuğun özellikleri de ana-baba davranışlarını etkilemektedir (Jersild, 1968:217).

Baumrind (1970), anne-baba tutumu kavramını, “bir ebeveyn olarak ebeveynin sahip olduğu değerler, inançlar ve göstermiş olduğu davranışlar” olarak tanımlar (Santrock, 2000).

Ebeveynler, çocuklarının sosyal ortam içinde, kişilik yönünden olgunlaşmasını isterler. Ancak bunu sağlamadaki en iyi yolu bulma konusunda kendilerini yetersiz hissedebilirler. Gelişim uzmanları, uzun süre, anne-babaların çocuklarındaki sosyal-duygusal gelişimi sağlayabilmelerine katkıda bulunacak araştırmalar yapmışlardır (Akt: Santrock, 2000). Örneğin, 1930’lu yıllarda John Watson, ebeveynlerin çocuklarına gereğinden fazla şefkatli davrandıklarını ileri sürmüştür. 1950’li yıllarda fiziksel ve psikolojik disiplin kavramlarıyla ilgili ayrıma gidilmiştir. Psikolojik disiplin sağlamanın çocuğu yetiştirmede kullanılacak en iyi yol olduğu üzerinde durulmuştur. 1970 ve sonraki yıllardan itibaren anne-baba tutum ve davranışlarının çocuğun gelişmesini belirlemede etkili olduğu görüşü ön plana çıkmıştır (Akt:Dönmezer, 1999:52;Santrock, 2000:301).

Anne-baba, çocuğun kişiliğinin oluşumunda temel rolü olan özdeşim modelleridir. Çocuk bu özdeşim modellerini kendine örnek alır ve âdeta onların yaşam biçimlerini taklit yoluyla öğrenir.

Ana-baba tutumlarının en belirgin iki özelliği “duygusal ilişki boyutu” ile “denetim boyutu”dur. “Duygusal ilişki boyutu” incelendiğinde, bu boyutun çocuğu merkez alan kabul edici tutumdan, reddedici tutuma kadar uzanan bir yelpaze içinde farklılaştığı görülür. Aynı

şekilde “denetim boyutu” da, kısıtlayıcı tutumdan hoşgörülü tutuma kadar geniş bir alanı kapsar (Yavuzer, 2001:125).

Çocuğun gelişiminde ve eğitiminde annenin ve babanın rollerinin birbirini tamamlar ve destekler nitelikte olduğu belirtilmektedir (Güngörmüş, 1989:14)

Çocuktaki temel güven duygusunun oluşumunda annenin dengeli ve kararlı tutumu büyük önem taşımaktadır (Yavuzer, 1986:15). Genellikle çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde çevrelerine uyum sağlamakta zorluk çeken, diğer insanlarla ilişki kuramayan bireylerin ilk yaşam deneyimlerinde olumsuz anne-çocuk ilişkisinin bulunduğu belirtilmektedir (Oktay, 1984:354-355). Doğumu takip eden ilk yıldaki anne-çocuk ilişkisinin önemi, babanın rolünü azaltmakla beraber, ikinci yıldan itibaren babanın önemi giderek artmaktadır (Yavuzer, 1986:19). Günümüzde ataerkil (geleneksel) aile yapısından çekirdek (modern) aileye geçiş ve annenin de çalışma hayatına atılması gibi nedenlerle geleneksel rollerdeki değişimlere bağlı olarak, babaya da çocuğun bakımı ve gelişiminde önemli görevler düşmektedir (Mangır ve Aktaş, 1992:5-7). Bununla birlikte, anne ve babaların, çocuklarıyla kurdukları ilişkide, nitelik yönünden bazı farklılıklar olabilmektedir. Özellikle anneler çocuklarının bakım ve beslenmeleri gibi fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmasıyla daha yoğun ilgilenirken, babalar daha çok onlarla oyun oynama eğilimindedir. Bu durum, çocuğun zihinsel gelişimi için önemlidir. Çünkü çocuk, uyarıcı bir çevrede desteklendiği ve takdir edildiği oranda gelişebilir. Ayrıca annelerle babaların çocuklarına karşı tutumları arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Genellikle anneler, her iki cinsiyetteki çocuklarına karşı benzer davranışlar gösterirken, babalar bu konuda farklı tutum içindedirler ve oğullarına karşı çok daha hassas ve duyarlıdır. Aynı zamanda babalar oğullarını kızlarından daha fazla yönlendirir, ödüllendirir ve cezalandırırlar. Buna karşın kızlarına daha olumlu ve daha hoşgörülü davranırlar (Akt: Mangır ve Aktaş, 1992:5-7). Çeşitli araştırma bulguları, babanın olumlu ilgisi ve sevgisi ile, çocukların yaşlıları ile iyi ilişki kurabilmesi, liderlik, uyum yeteneği ve olumlu cinsel kimlik gelişimi arasında ilişkiler olduğunu göstermiştir (Ekşi, 1990:37). Özet olarak babanın da çocuğun eğitiminde aktif rol almasının çocuğun gelişimi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Psikologlar, çocuk yetiştirme tutumları arasındaki farklılıkların çocukların psikososyal ve duygusal gelişim açısından farklı sonuçlara yol açacağını düşünmektedirler. Dolayısıyla bu alandaki temel araştırma konuları ebeveyn davranışlarındaki farklılıklar ile çocukların davranışları arasındaki ilişkileri incelemek olmuştur (Holden ve West, 1989; Kuzu, Özçelik ve Tan 2001).

Literatürde anne-baba tutumlarının değişik başlıklar altında ele alınıp incelendiği

görülmüştür.

1.1.1. Psikodinamik Model

Psikodinamik modelde gelişimin temel belirleyicilerinin biyolojik olduğu belirtilmiştir. Psikodinamik bakış açısındaki araştırmacılar ebeveyn-çocuk arasındaki duygusal ilişkiyle ve bu ilişkinin çocuğun psikoseksüel, psikososyal ve kişilik üzerindeki etkisiyle ilgilenmişlerdir. Ebeveyn ile çocuk arasındaki duygusal ilişkilerin bir aileden diğerine gösterdiği bireysel farklılıklar, ebeveyn tutumlarındaki farklılıklara bağlanmaktadır (Darling ve Steinberg, 1993).

Psikodinamik yaklaşıma göre, ana-babanın duygusal gereksinimleri belli bir ölçüde karşılanmazsa, bu nedenden kaynaklı kimi duygusal davranışlarını ana-babalık davranışı içine sokarlar. Duygusal gereksinimlerin karşılanamayışı, çocuğu gereğinden fazla koruma ya da reddetme olarak veya endişe, otorite, düşkünlük, mükemmeliyetçilik olarak ortaya çıkar. Bu nedenle ana-baba tutumlarının, çocuğun davranışsal uyumsuzluğunun başlıca nedenini oluşturduğu ortaya konmuştur (Akt: Dönmezer, 1999:52).

1.1.2. Davranışçı Model

Davranışçılar, yakın çevreden alınan pekiştirecin çocuğun gelişimini nasıl şekillendirdiği ile ilgilenmişler ve davranışın tutumdan daha önemli olduğunu belirterek, ebeveyn tutumlarını ebeveynlerin davranışları açısından gruplamışlardır. Çocuğun gelişimindeki bireysel farklılıkların çocuğun içinde bulunduğu öğrenme çevresindeki farklılıkları yansıttığı düşünüldüğü için, davranışçılara göre ebeveyn tutumu bu çevreyi tanımlayan davranış örüntüleridir.

Hem psikodinamik hem de davranışçı model çocuğun sosyalleşmesinde, ebeveynin inançlarının ve çocuğun doğasının ebeveyn davranışlarının en önemli belirleyicileri olduğu görüşündedirler (Darling ve Steinberg, 1993).

Anne ve babaların çocuklarına karşı tutumlarını ortaya koyan pek çok yaklaşım vardır. Baumrind'in (1978) sınıflaması, anne-baba tutumlarına ilişkin kuramsal bir temel oluşturacak niteliktedir (Akt: Steinberg, 1999:125).

1.1.3. Baumrind'in Sınıflaması

Diana Baumrind (1971 b), çocuk yetiştirme konusunda anne-baba tutumları ile ilişkili 4 boyut belirlemiştir. Bunlar; *ebeveynin kontrolü (parental control)*, *ebeveyn-çocuk iletişiminde açıklık (clarity of parent-child communication)*, *olgunluk beklentisi (maturity demand)* ve *bakım-destektir (nurturance)*. Ebeveyn kontrolü boyutu, ebeveynler tarafından konulan kurallara çocukların ne oranda uymak zorunda olduklarını gösterir. Ebeveyn-çocuk iletişiminde açıklık boyutu, anne ve babaların verilecek kararlarda çocuklarının fikirlerine ve düşüncelerine ne derecede saygı gösterdiklerini, bu konuda çocuklarını ne derece teşvik ettiklerini ve ebeveynlerin çocuklarının davranışlarına sınırlar getiriyorlarsa bunun nedenlerini ne oranda açıkladıklarını gösterir. Olgunluk beklentisi boyutu, anne ve babaların çocuklarını zihinsel, sosyal ve duygusal alanda başarılı olmaları için ne derece teşvik ettiklerini gösterir. Örneğin, olgunluk beklentisi boyutunda yüksek olan anne-babalar çocuklarına “kendi yetenek ve çabalarıyla yaşamayı öğrenmelisin” mesajını verirler. Bakım-destek boyutu, anne ve babaların çocuklarına bakarken ve onlarla ilişki kurarken ne derece yakın, sevecen ve sıcak davrandıklarını gösterir.

Baumrind (1971 b) yaptığı araştırmalarda anılan dört boyutun kombinasyonlarına bağlı olarak üç temel anne-baba tutumu ortaya atmıştır. Bunlar; *otoriter (authoritarian)*, *demokratik (authoritative)*, *izin verici (permissive)* anne-baba tutumlarıdır (Akt:Yılmaz, 2000).

Maccoby ve Martin'in (1983) ortaya koyduğu gibi Baumrind (1978), daha sonra anne-baba tutumlarını *ebeveyn kabul/ilgi (parental responsiveness)* ve *ebeveyn talepkârlığı (parental demandingness)* şeklinde iki boyuta indirgeyerek incelemiştir. *Ebeveyn kabul/ilgi* boyutu, çocuğun ihtiyaç duyduğu kabul edici ve destekleyici tarzı ebeveynin ne düzeyde gösterdiğini ortaya koyarken; *ebeveyn talepkârlığı*, çocuktan üzerine sorumluluk alma özelliğinin ne derecede beklenildiğini gösterir.

Ebeveyn kabul/ilgi boyutu ve talepkârlığı bir ebeveyninden diğerine az çok farklılık gösterir. Bazı ebeveynler ılımlı ve kabul edici iken bazıları duyarsız ve reddedicidir. Kimileri çok büyük beklentiler içine girerken, kimileri izin verici ve çok düşük derecede talepkârdır. Maccoby ve Martin'in (1983) ortaya koyduğu ebeveyn kabul/ilgi ve talpkârlık/kontrol boyutlarının kombinasyonlarına bağlı dört farklı ebeveyn tutumu **tablo 1.1.**'de gösterilmiştir (Steinberg, 1999).

Tablo 1.1. Maccoby ve Martin'in Aile Tipleri Sınıflaması**Talepkârlık/Kontrol (Demandingness/Control)**

		Yüksek	Düşük
Kabul/İlgi (Responsiveness)	Yüksek	Demokratik	İzin verici
	Düşük	Otoriter	İlgisiz

Anne-babanın çocuğun kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi konusunda yaptığı araştırmada da Kuzgun (1972), çocuğa karşı gösterdiği sevgi ve uyguladığı kontrolün derecesine göre üç tip anne-baba tutumu ele almıştır. Bunlar, otoriter, ilgisiz ve demokratik tutumlu ailedir (Yazıcı, 1991:16).

1.1.4. Otoriter Aile Tutumu

Otoritenin, kişi için gerekli olduğunu savunan ve çocuk yetiştirmede otoriter tutumu benimseyen anne-baba tutumudur (Öztürk, 1990).

Bu tutumun temel niteliği, ebeveynin çocuğa karşı gösterdiği baskıdır. Otoriter ana-baba, çocuğun davranışlarını değerlendirmeye, kontrol etmeye ve şekil vermeye çalışır, çocuğun tavırlarına standartlar koyar. Çocuğu sözlü olarak cesaretlendirmez, annenin ve babanın sözlerinin doğru olarak kabul edilmesi gerektiğine inanır. Çocuklar anne-babanın isteğinden farklı davrandığında dışlanacağını bildiğinden ve cezalandırılma korkusundan dolayı boyun eğerler. Bu ailelerde yetişen çocukların duyguları bastırılır. Bağımsızlık ve sosyal sorumluluk düzeyleri düşüktür (Ağaç, 1998; Steinberg, 1999; Ocakçı, <http://...cocuk.html>).

Ana-baba çocuğun tüm davranışlarını çok sıkı bir şekilde denetler ve sınırlar koyarak bu denetimi gerçekleştirir. Her zaman çocuktan daha baskındır. Çocuk ise uysal, söz dinleyen rolündedir. Bu tutumda çocuğun haklarına, kişiliğine, isteklerine, bireyselliğine yeteri kadar saygı gösterilmez. Otoriter bir aile ortamında büyüyen çocuklar, genellikle bağımlı, güvensiz, pısrık olurlar (Öztürk, 1990).

Otoriter aile yapılarında, itaat, otoriteye saygı, gelenekler ve çalışmak önemlidir. Buna

karşılık itaatsizlik hoş karşılanmaz. Cinsiyet ayrımı fazladır. Bu ailede kızlar daha çekingen olmaktadır. Her iki cins de yönlendirmeye karşı düşük bilişsel direniş tavrı gösterirler (Bilgin, 1995).

Le Compte ve Le Compte (1973), Türk ve Amerikalı öğrencileri karşılaştırarak, Türk gençlerinin Amerikalılara oranla daha itaatkâr olduklarını, tercihlerinde bağımsızlığa daha az değer verdiklerini bulmuşlardır. Bir benzer araştırmada ise Kağıtçıbaşı (1970), yetkeci (otoriter) tutumlarla yurtseverlik gibi toplumsal normlar arasındaki ilişkiyi incelemiş, ancak bireyler arasındaki farklılığın ulusal karakter genellemelerini zorlaştırdığını bulmuş, bununla birlikte Amerika'ya giden öğrencilerle yaptığı kişilik değişimi araştırmasında (1975), dış ülke yaşantısının yetkeciliği azalttığını görmüştür (Can, 1985:84).

Kağıtçıbaşı (1970) ise, otoriter olma yönünden Türk ve Amerikan öğrencilerini karşılaştıran araştırmasında, Türkiye örneğinde otoriter aile yapısının Amerikan örnekleminde daha az görüldüğünü saptamıştır. Bu durumun nedenini araştıracı, Türk ailelerinin daha kısıtlayıcı olmalarına rağmen, kısıtlamalarını içten sevgi ile yürütmelerine bağlamaktadır (Kuzgun, 1972:57).

Otoriter ana-baba çocuğuna karşı sevgisini şartlı olarak gösterdiği, sınırlamalarını soğuk, sert bir tavırla uyguladığından, çocuğunu sevmeyen, varlığından rahatsız olan ilgisiz ana-babaya çok yaklaşmaktadır. Otoriter tavır ile çocuk yetiştirme tutumu arasındaki ilişkiyi inceleyen Hart (1959), annelerinin çocuklarına karşı tutumlarını “sevgiye dayanan kontrol” ve “sevğiden yoksun kontrol” olarak iki grupta incelemektedir. Sevğisiz kontrol ile otoriter kişilik arasında .63 gibi yüksek bir ilişki bulunduğuna işaret etmektedir.

Otoriter anne-babalar katı kurallar koyup, bu kurallara uyması için çocukları zorlarlar. Çocuğun istenmeyen davranışları şiddet kullanılarak engellenebilir. Bu zorlama sıklıkla öfke, bağırma ve fiziksel cezalandırma yoluyla yapılır (Whirter & Voltan-Acar, 1985). Bu gibi ailelerde çocuk, çevresini hemen hemen hiç denetleyemez ve çevreden çok az doyum alır. Kendisini kapana kısılmış ve öfke dolu hisseder. Bu ortamda isteklerini dile getirememesi çocukta mutsuzluğa, iç çatışmalara ve sinirli davranışlara yol açar (Yavuzer, 1998).

Çocuğun fiziksel olarak cezalandırılması ve öfke duygularının bastırılması, onda pasif saldırganlık yaratabilir. Çocuk da bu saldırganlık duygusunu kendisinden zayıf gördüğü bireylere yöneltebilir. Bu tutumun hakim olduğu ailelerde erkekten kadına, büyükten küçüğe ve kuvvetliden zayıfa yönelik fiziksel cezalandırma olduğundan aile üyeleri arasında sevgi duyguları yok olur; ilişkilerde daha çok korku ve kızgınlık egemen olmaya başlar (Kulaksızoğlu, 1998).

Yapılan incelemelere göre; otoriter tutumdaki anne-babanın baskı ve sıkı disiplini

altında yetişen çocuklarda şu davranışlar görülmektedir:

- Anne babalarından nefret etmek,
- İnsanlarla olumlu ilişkiler kuramamak,
- Kendini kontrolde güçlük çekmek,
- Kendine ve başkalarına güven geliştirememek,
- Her türlü otoriteden nefret etmek.

Çocuk, sıcak bir etkileşim ortamında ana-babanın onayını alma konusunda isteklidir. Onların sevgisini kaybetmekten korkar. Bu nedenle de çocuğu, sağlıklı bir etkileşim ortamında uygun olan davranış kalıpları doğrultusunda yönlendirirken sert disiplin kurallarına başvurmaya gerek yoktur (Yavuzer, 2001).

Sonuç olarak, aşırı otoriter ebeveyn, çocukta olumsuz tavırların oluşmasına ve onun uyumsuz bir birey olmasına yol açabilmektedir (Yavuzer, 1994).

Nichols'ın (1964) yaptığı araştırmaya göre, otoriter çocuk yetiştirme yöntemleri ergenlikte akademik başarıyı etkilemese de orjinalliği söndürebilmektedir (Bühler'den aktaran Zeytinoğlu, 1985: 97).

Baumrind (1978), otoriter ebeveynlerin talepkârlık/kontrol düzeylerinin yüksek ancak kabul/ilgi düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir (Akt: Steinberg, 1999).

1.1.5. Demokratik Aile Tutumu

Demokratik aile ortamının temel ilkesi, çocuğun aile içinde bir birey olarak kabul edilmesi ve alınan kararlara katılmasıdır. Kabul edilen bir çocuk olmanın en büyük üstünlüğü, belki de, kişinin kendini kabul etmeyi öğrenmesidir. Bu tutuma sahip anne-babalar çocuklarını ayrı bir kişi olarak kabul edip, değer vermekte ve bağımsız bir kişilik geliştirmelerini teşvik etmektedirler. Demokratik tutumun sergilendiği aile ortamında kabul edilen ve edilmeyen davranışların sınırları bellidir. Konulan kurallara neden gereksinim duyulduğu açıklanır. Anne-baba ve çocuk arasındaki ilişkide sözlü iletişime önem verilir, çocuğun kişisel istek ve davranışlarına da saygı gösterilir. Çocuğa anne-babasının davranışlarını eleştirebilmesi ve bazı konularda kendi kendine karar verebilmesi için fırsatlar tanınır.Çocuk özgürdür, söz hakkı vardır, koşulsuz sevgi ve şefkat görür (Jersild, 1968; Polat, 1986; Decker, 1990; Aral, 1991; Bostan, 1993; Ağaçe 1998; Steinberg, 1999).

Kuzgun (1972), araştırmasında demokratik ortamda yetişen bireylerin kendilerini kabul etme yönünden otoriter ortamda yetişenlere göre daha üstün bir performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Kendini kabul düzeyi yüksek olan kişilerin dünyaya ve diğer insanlara daha

olumlu bakabildikleri yönündeki görüş, (Philips, 1951; Berger, 1952; Rogers, 1954; Brommer ve Shostrom, 1960) diğer araştırmacılar tarafından da desteklenmektedir (Akt: Argun, 1995).

Anne-baba davranışlarıyla, çocukların davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara göre baskıcı olmayan, esnek ve hoşgörülü anne-babalar, çocuklarda olumlu duygusal ve toplumsal gelişmeye yol açmaktadır (Yavuzer, 2001).

Demokratik tutuma sahip olan anne-babaların, çocuklarının davranışlarını daha akılcı şekilde yönlendirdiği, onlara karşı eşit, ılımlı, kabul edici, özerkliği yüreklendiren tarzda davrandığı, çocuklarını sürekli keşfetmeye ve deneme yanılma yoluyla öğrenmeye teşvik ettikleri bilinmektedir. Bu şekilde yetişen çocuklar merak, planlı olma, orjinallik, yaratıcılık gibi zihinsel alanlar açısından daha avantajlı olup; girişken, kendine güvenen, bağımsız davranabilen, çevresiyle uyumlu, benlik saygısı yüksek, dışa dönük ve liderlik özelliği olan kişiler olarak yetişmektedirler (Baumrind, 1968; Kulaksızoğlu, 1989; Mangır vd, 1995).

Maccoby ve arkadaşları (1954) alt sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin daha katı bir çocuk yetiştirme tarzı uyguladıklarını, orta sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin ise daha esnek davranışlar içinde bulduklarını belirtmişlerdir (Kuzgun, 1972:55). Kağıtçıbaşı (1972), Türk toplumunda ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yükselmesi ile çocuğa gösterilen sevgide artma, uygulanan kontrolde ise azalma olduğunu saptamıştır (Kuzgun, 1972:55).

Araştırmalar, aile atmosferi ve anne-baba tutumlarının özgüven oluşumunda en önemli rolü oynadığını ortaya koymaktadır. Birbirlerine bağlı aile bireyleri, iyi anlaşılan ana-babanın çocuğa sevgi ve anlayışla yaklaşması, aile içinde ideal bir ortam oluşturmaktadır. Liseli öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada belirli konularda anne-babaları tarafından fikirleri alınan çocuklarda özgüven gelişmesi, anne-babalarının benimseyici tavırları nedeniyle daha olumlu olmaktadır (Kasatura, 1998).

Bunların yanında bir çocuğun, her zaman bir yetişkinle aynı ölçüde karar verme hakkının bulunması gerekmez. Çünkü böyle bir durum, çocuğun aynı ölçüde sorumluluk üstlenmesini gerektirecektir ki, bu da çocuk için yarardan çok zarar getirecektir. Örneğin, 12 yaşındaki zeki ve çalışkan bir öğrenci, ani bir isteksizlik yüzünden okulu bırakmak isterse ve anne-babası da özgürlük tanıdıkları gerekçesiyle ona karşı çıkmazlarsa, bu çocuk haklı olarak günün birinde anne-babasını acı bir şekilde suçlayacaktır. Böyle bir durumda anne-babanın çocuğun okula gitme isteksizliğinin altında yatan nedenleri araştırması ve çocukla birlikte çözümleme yoluna gitmesi, çocuğu okulu bırakmaktan vazgeçirmesi demokratik tutumun gereğidir (çev:Erdem, 1989).

Pek çok araştırmacı (Barber, 1994; Connell&Wellborn, 1991; Steinberg, Elmen&Mounts, 1989), demokratik anne-baba tutumunun üç ayağı olduğu yönünde hemfikirdir. Bunlar;

- 1- Sıcaklık (Çocuğun sevilme ve kabul görme derecesi)
- 2- Yapı (Çocuğun kendi beklentileri ve kendi davranış kurallarını oluşturmasına zemin hazırlayıcı tutum)
- 3- Bireyselliğin Desteklenmesi (Çocuğun bireyselliğinin kabul edildiği ve desteklendiği tutum)

Genel olarak; anne-baba sıcaklığı, kişinin kendine yeterli olmasını sağlar. Yapı, davranış problemlerinin daha az ortaya çıkmasını sağlar ve bireyselliğin desteklenmesi, depresyon, anksiyete gibi psikolojik sorunların daha az yaşanmasını sağlar (Akt: Steinberg, 1999:127).

Baumrind, demokratik ebeveynlerin talepkârlık/kontrol düzeyleri ile kabul/ilgi düzeylerinin dengeli olduğunu belirtmiştir. Otoriter ve demokratik ebeveynlerin çocukların gelişimindeki farklılıklar ebeveynin ilgisindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Çünkü Maccoby ve Martin'in sınıflamasında her iki ana-baba tutumunda kontrol/talep boyutu yüksektir (Steinberg, 1999:125).

Araştırmacıların (Fuligni&Eccles, 1993; Kurdek&Fine, 1994; Lamborn, et.al., 1991; Pulkkinen, 1982; Steinberg et.al., 1994) bulgularına göre;

Demokratik anne-baba tutumunun hakim olduğu çocuklar ile müsmahakar, otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumlarının hakim olduğu çocukların ev yaşamları karşılaştırıldığında, demokratik anne-baba tutumunun hakim olduğu çocukların yaşamda daha yeterli oldukları görölmektedir (Steinberg, 1999:126; Güngör,2000:8).

Demokratik ortamda büyümüş kişiler sorumluluk duyguları diğerlerine göre daha gelişmiş, özgüvenli, yaratıcı, meraklı, sosyal becerileri gelişmiş ve okulda daha başarılıdırlar.

Otoriter tutum içinde yetişmiş kişilerse demokratik ortamda büyümüş kişilerin aksine, daha bağımlı, pasif, sosyal açıdan daha yetersiz ve merak duygusu gelişmemiş kişilerdir.

Holmbeck ve arkadaşları (1995), demokratik ebeveyn tutumuna sahip ortamda yetişen gençlerin başarı ve sosyal uyumlarının otoriter ve izin verici aile ortamında yetişenlere göre daha iyi olduğunu saptamışlardır (Dacey&Travers, 2002:186-187).

1.1.6. İlgisiz Aile Tutumu

Kuzgun'un (1972), ana-baba tutumu envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında

ortaya koyduğu gibi ilgisiz ve otoriter ana-baba tutumlarının binişik özellikleri vardır. Bilerek ya da ilgilenemediği için çocuğa karşı itici davranışlarda bulunma , gereksinimlerini karşılamama, sevgi göstermeme, etkinlikleri ve başarıları ilgisizlikle karşılayıp başarısızlıkları ağır şekilde cezalandırma, görüş ve düşüncelerine önem vermeme, nadiren de olsa çocuğa zalimce davranma şeklindeki ana-baba tutumları ilgisiz tutumlar olarak tanımlanabilir (Akt: Gökçedağ, 2001).

İlgisiz anne-babalar, genellikle ev yaşantılarını kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlerler ve uç noktada çok ihmalkar olabilmektedirler (Steinberg, 1999).

Çocuklarına karşı ilgisiz tutuma sahip olan ana-babalar gevşek bir disiplin anlayışına sahiptir. İlgisiz ana-baba çocuğuna en az sevgi gösteren ve davranışlarına en az kontrol uygulayan ana-babadır. Sınırların iyi çizilememesi ve gevşek disiplin anlayışı çocuğun gerekli rehberlikten yoksun kalmasına neden olmaktadır. Bu koşullarda yetişen çocuklar, sevgisizlikten kaynaklanan duygusal bir açlık içindedir. İlgisiz ana-baba tutumu, gencin benlik kontrolü kazanmasında ve yaşamı gerçekçi bir şekilde değerlendirmesinde engelleyici bir etken olabilir (Kuzgun 1972, Baykara 1989, Gençtan 1989). Bununla birlikte ilgisiz ortamda büyümüş kişiler atılgan, suç teşkil edebilecek davranışlara, erken cinsel deneyimlere, madde ve alkol kullanımına eğilimli kişiler olmaktadır (Steinberg, 1999:126).

Ailede çocuğa karşı ilgisizlik çocuğu reddetme duygusundan kaynaklanabilir. Çocuğun reddedilmesi açık ya da üstü kapalı olarak yaşanabilir. Açık iticiliğin başlıca belirtileri, çocuğa yöneltilen saldırgan davranışlar, azar, dayak ya da diğer cezaları gereksiz yere uygulama, çocuğu terk etme ya da başka bir yere gönderme tehditleri ve çocuğu kötü sıfatlarla çağırma biçiminde görülebilir. Disiplin amacıyla çocuk gaddarca dövülebilir. Saatlerce bir yere kapatabilir ya da aç bırakılabilir.

Çocuğun üstü kapalı bir biçimde reddedilişi ise ondan kusursuz davranışlar bekleme şeklinde görülebilir (Gençtan, 1993:45).

İtici tutumlar; açık düşmanlık ve ilgisizlik, otorite (yetkecilik) ve ödünleyici aşırı koruma şeklinde genellikle üç biçimde görülür (Gençtan, 1991).

Çocuk, anne-babadan gelen itici davranışlar karşısında kendini değersiz hisseder. Kendi hakkında olumlu görüşler geliştiremez. Öz saygısını kazanamaz. Kendisinden istenilen davranışları gösterdiğinde ödüllendirilmeyen çocuk, onaylanan ve onaylanmayan davranışları ayırtetmede güçlüklerle karşılaşır. Bu davranışlar sonucunda, umudunu yitiren çocuk, anne-babasının onaylarını alma çabalarından çayar ve dolayısıyla çocuğun kişilik gelişiminde gerekli olan iç denetim yeterince gelişemez (Gençtan, 1989:86).

İlgisiz ana-baba tutumunun bireyde kırgınlığa, öfke ve saldırganlığa yol açması

beklenebilirse de katı kontrol sisteminin bulunmamasından dolayı kişinin duygularını bastırma gereği duymadığı söylenebilir. Bununla birlikte sıcak, sevgi dolu aile ortamlarındaki anne-babalar, ilgisiz ve sevgisiz anne-babalara oranla çocuklarının davranışlarını, özellikle saldırgan davranışlarını denetlemelerine yardımcı olurlar (Yavuzer, 2001).

Baumrind, ilgisiz ebeveynlerin, hem talepkârlık/kontrol düzeyleri hem de kabul/ilgi düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir (Steinberg, 1999:125).

Yapılan çalışmalarda ebeveynin ilgisi ile çocukların kişilik gelişimi arasında ilişki bulunmuş ve çocuğu ile ilgilenmeyen, çocuğuna uzak olan ebeveynlerin çocuklarının saldırganlık eğilimi yüksek, okulda başarısız, içki ve sigara içmeye erken yaşlarda başlayan, duygusal kontrolü zayıf, geleceğe yönelik amaçları olmayan çocuklar olduğu görülmüştür (Kurdek ve Fine, 1994; Steinberg ve ark., 1989; Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling, 1992). Maccoby ve Martin'e (1983) göre, eğer ebeveyninin çocuğa karşı olan bu tutumu çok erken yaşlarda başlarsa, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde gerilikler görülebilir. Anılan araştırmacı çalışmasında, duygusal olarak ilgisiz ve depresyon yaşayan annelerin bebeklerinde zihinsel performansta gerileme, duygusal açıdan bağlanmada zorluklar görüldüğünü ortaya koymuştur (Akt:Yılmaz, 2000).

Doğuştan gelen ruhsal eğilimler de olmakla birlikte, çocukta davranış aksamalarının % 60'ı sosyal çevreye bağlı bulunmuştur. En çok etken olan, çocuğun ve gencin sosyal sağlığını koruyabilmek için anne-babanın çocukla ilişkisi, ailenin yaşam biçimidir. Ailenin "yönlendirme teknikleri"ni bilmesi, birey ve toplum sağlığı yönünden çok önemlidir. Batı'da bu teknikler, ailelere ortalama yirmi derste ve bu alanın uzmanları tarafından verilmektedir (Çakmaklı, 1989:9-12).

1.1.7. İzin Verici/Müsamahakâr Aile Tutumu

İzin verici/müsamahakâr ebeveynler; çocuklarına gereğinden fazla özgürlük verir, yeterince kontrol etmezler, hatta ihmalkar denilebilecek ölçüde kontrolsüz olabilirler. Bununla birlikte çocuklarına karşı sevecen ve sıcaktırlar. Aile ortamında kendileriyle ilgili her türlü kararı çocuklar kendileri verir.

İzin verici anne-baba tutumunun hakim olduğu ortamda yetişen kişilerin, olgunlaşmışlık düzeyleri düşüktür. Bu kişiler, sorumluluk duygusu yeterince gelişmemiş, liderlik ruhuna sahip olmayan kişiler olmaktadır (Steinberg, 1999:126). Ancak, bazı araştırma bulguları izin verici ebeveynlerin, ergenlerin kişisel özerkliğine daha çok olanak tanıdıklarını göstermektedir (Smetana 1994).

Baumrind, izin verici ebeveynlerin kabul/ilgi düzeylerinin yüksek ancak, talepkârlık/kontrol düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir (Steinberg, 1999).

Maccoby ve Martin, Baumrind'in çalışmalarında sınıfladığı "izin verici" anne-baba tutumunu ikiye ayırmışlardır. Bunlar *izin verici-müşamahakar* (hoşgörülü) ve *izin verici-ihmkâr* ana-baba tutumlarıdır. İzin verici-müşamahakar ebeveynler kabul/ilgide yüksek, kontrol/talepte düşüktürler. Buna göre hem izin verici-müşamahakâr hem de izin verici-ihmkâr ana-baba tutumunda kontrol boyutu düşüktür. Buna göre hem izin verici-müşamahakâr hem de izin verici-ihmkâr ana-baba tutumunda kontrol boyutu düşüktür, bu anne-baba tutumları arasındaki farklılık anne-babanın göstermiş olduğu ilgiden kaynaklanmaktadır. İzin verici-müşamahakar ebeveynler çocuklarına karşı oldukça hoşgörülü davranırlar, davranışlarına ya çok az yada hiç sınırlama getirmezler. Bu tür anne-babalar çocuklarına karşı sıcak ve ilgili davranırlar, onlara sevgi gösterirler. Çocuklarının kendi kendilerine verdikleri kararları uygulamalarına izin veren bir tutum sergilerler. Genel olarak müşamahakar ebeveynlerin çocukları saldırganlıklar, sorumluluk almaktan yoksundurlar. İzin verici-ihmkâr ebeveynler ise çocuklarını hiçbir şekilde denetlemedikleri, davranışlarına sınırlama koymadıkları gibi çocuklarıyla hiç ilgilenmez ve sevgi göstermezler. Çocuklarına ayıracakları zamanları ve enerjileri yoktur. Bu ebeveynler çocuklarının sadece yiyecek ve giyecek gibi temel ihtiyaçlarını karşılarlar fakat onlara duygusal açıdan yakınlık göstermezler ve onların okulla ilgili ya da okul dışı faaliyetleriyle ilgilenmezler (Maccoby ve Martin, 1983).

Tablo 1.2., Baumrind'in sınıflamasındaki ebeveyn tutumu ve çocukların özelliklerini göstermektedir (Dacey ve Travers, 2002).

Tablo 1.2. Baumrind'in Ebeveyn Tutumları ve Çocukların Özelliklerine İlişkin Sınıflaması

	Otoriter Ebeveyn	Demokratik Ebeveyn	İzin verici Ebeveyn
ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ	İçe kapanık (Withdrawn)	Özgüvenli (Self-assertive)	Dürtüsel (Impulsive)
	İlgiden yoksun (Lack of enthusiasm)	Bağımsız (Independent)	Düşük özgüven (Low self-reliance)
	Düşmanlık-erkek çocuk (Hostile)	İşbirlikçi (Cooperative)	Olgunluk Seviyesi Düşük (Low maturity)
	Düşük başarı güdüsü (Low need achievement)	Yüksek başarı güdüsü (High need achievement)	Agresif (Aggressive)

Yavuzer (2001:126-127), anne-baba tutumlarını yedi gruba ayırma yoluna gitmiştir.

1. Aşırı Koruma: Anne-babanın aşırı koruması, çocuğa gerektiğinden fazla kontrol ve özen göstermesi anlamına gelir. Bunun sonucu, çocuk diğer kimselere aşırı bağımlı, kendine güveni olmayan, duygusal kırıklıkları olan bir kişi olabilir. Kişinin yaşamı boyunca sürebilen bu bağımlılık, psiko-sosyal olgunluğu olumsuz yönde etkiler ve kişinin kendi kendisine yetmesine olanak vermez.

Bu tür ailelerde çocuğa doğal yaşam hakkı verilmez. Onu ilgilendiren kararlarda yaşı kaç olursa olsun fikri sorulmaz. Çocuğa ve onun problemlerine karşı objektif davranılmaz. Çocuğun yanlışları anne-baba tarafından görölmek istenmez, olanlar ise bertaraf edilmeye çalışılır. Anne-baba, çocuğa yaptırmak istedikleri bir davranış için duygu sömürsü, (yemedim yedirdim, giymedim giydirdim, gençliğimi sana feda ettim...) metodu ve şiddetli şefkat yöntemi kullanır (Gökcan, 2002).

Bu tutum; geç ve tek çocuk sahibi olma, anne-babanın çocukluklarında sevgisiz bir ortamda büyümeleri, çocuğun sık sık hastalanması veya süregelen bir rahatsızlığı olması, anne-baba arasındaki duygusal sorunlar ve iletişim sorunları, eşini kaybetme, anne-babanın birinin ya da ikisinin de kişilik gelişimleri ve buna bağılı olarak oluşun özgüven eksikliği, anne-babanın obsesif kişilik yapısında ya da bu yapıya yatkın olmaları gibi nedenlerle oluşabilir (Akt: Çoban, 2000:8-9).

Anne-babanın aşırı koruyuculuğu, çocuğun okul başarısını ve okula uyumunu da etkiler.

C. ilkokul 1. sınıfta, sınıf başkanlığı yapan en başarılı öğrencidir. Annesinin hasta olur endişesiyle teneffüslere çıkmasını istememesi sebebiyle giderek okuldan soğumuş, okul fobisi olmuştur. Kendisi durumu şöyle açıklamaktadır: “Bütün arkadaşlarım bahçede oynarken ben sınıfta bekçilik yapıyorum, bu nedenle artık okula gitmek istemiyorum.”

Jersild'e göre (1968), anne çocuğun aşırı yakınlığı (aynı yatakta yatma, daima göz önünde bulundurma gibi), bebeklikten sonra da bebeklik işlemine devam etme, ana-baba denetiminin yokluğu ya da aşırılığı, çocuğa aşırı düşkünlük ve onun fiziksel ihtiyaçlarını fazlasıyla gidermek aşırı koruyucu tutumlar içinde yer almaktadır.

2. Hoşgörü Sahibi Olmak: Anne-babanın çocuklarına karşı hoşgörü sahibi olmaları, çocukların bazı kısıtlamalar dışında, arzularını diledikleri biçimde gerçekleştirmelerine izin vermeleri anlamına gelir. Anne-babanın hoşgörüsünün normal bir düzeyde gerçekleşmesi, çocuğun kendine güvenen, yaratıcı, toplumsal bir birey olmasına yardım eder.

3. Aşırı Hoşgörü ve Düşkünlük: Aşırı hoşgörü ve düşkünlük, çocuğu bencil yapar. O,

daima diğerlerinin dikkatini çekmek ve kendisine hizmet edilmesini ister. Bu çocuklar, ev içinde ve dışında çok zayıf bir sosyal uyum gösterirler.

4. Reddetme: Reddetme, bir anlamda çocuğun temel ihtiyaçlarını aksatarak ona düşmanca duygular beslemek şeklinde tanımlanabilir. Bu ortamdaki çocuk, yardım duygusundan uzak, sınırlı, duygusal kırıklıkları olan, diğerlerine, özellikle kendisinden küçük ve zayıflara karşı düşmanca duygulara sahip bir birey olabilir.

Özdoğan (1979) reddedici anne olmanın nedenlerini şöyle sıralamıştır;

1- Evlilik dışı çocuğa sahip olma

2- Zorunlu evlilik, evlenmeden önce hamile kalma ve evlenmek zorunda kalma

3- Çocuğun doğumdan önce istenen ve beklenen bir çocuk olması ancak, doğumdan sonra farklı nedenlerle istenmemesi. Örneğin, kız çocuk istenirken erkek çocuğun dünyaya gelmesi

4- Annenin çocuğun doğumu ile bozuk giden aile düzeninin düzeleceğini beklemesi ancak, bu beklentisinin yerine gelmemesi ile birlikte bilinçdışında çocuğu itmesi

5- Meslek sahibi kadın, kendi meslek yaşamını çocuğun doğumuyla istemeyerek bırakmak zorunda kalırsa itici anne olabilir

6- Kadın, duygusal yönden anne olacak olgunluğa ulaşmamışsa, özsever bir kişiliğe sahipse, hamilelikten ve çocuk emzirmekten korkuyorsa itici anne olabilir.

Fitz-Simons'a (1935) göre reddetmenin uç noktadaki belirtileri, çocuklarını disipline sokmak ya da kendi başlarını dinlemek için yatılı okula ya da benzer kurumlara yollama, çocuklarının yalnızca hatalarını görme ve ağır cezalar verme, çocuğu sürekli eleştirme, terk etme tehditleri ve diğer boyutlarda da ancak çok uslu durduğu veya okulda büyük bir başarı gösterdiği zaman sevileceğini söylemek, istediği her şeyi vererek onu susturmak ya da kendinden uzaklaştırmak, çocuğa gösterilen aşırı düşkünlük veya toz kondurmama.

Aslında, çocuğa aşırı düşkünlük ve üstüne toz kondurmama, ilk bakışta aşırı korumadır ve reddetmeyle ilişkisi yoktur. Oysa aşırı koruma, çocuğa kendi gücünü geliştirme ve kendini savunma yeteneğini sağlamlaştırma fırsatını vermemek demek olduğu için bir çeşit reddetmedir. Büyürken kendi güçlerini geliştirebilmesi için, çocuğun kendi başına hareket edebilmesi, düşünebilmesi ve günlük hayatın ortaya koyduğu tehlikelerin hiç değilse bir kısmına göğüs gerebilmesi gerekir (Jersild, 1968:223-224).

5. Baskı Altında Bulundurma: Anne babadan birisi ya da her ikisinin baskısı altında olan çocuk, nazik, dürüst ve dikkatli olmasına karşılık, çekingen, başkalarının etkisi altında kolay kalabilen, aşırı hassas bir yapıya sahip olabilir.

Suçlayan, cezalandıran ve sürekli karışan anne-babaların çocuklarının kolayca ağlayan

çocuklar oldukları görülür. Baskı altında büyüyen çocuklarda genellikle isyankar tutumlarla birlikte aşâğılık duygusu gelişebilir.

6. Çocuklara Boyun Eğme: Çocuklarına boyun eğen anne ve babalar, evde onların egemenliğini kabullenen kişilerdir. Bu tür ailelerde, çocuklar anne ve babalarına hükmeder ve onlara çok az saygı gösterirler. Bu çocuklar yalnız anne-babaları ile yetinmeyip, zamanla ev dışındaki kimselere de egemen olmanın yollarını arayan birer birey haline dönüşürler.

7. Çocuk Ayırma: Bütün çocuklarını eşit düzeyde sevdiklerini söylemelerine karşın, bir kısım anne ve babanın, bazı çocuklarını daha çok sevdikleri gözlenmektedir. Böyle durumlarda anne ve babalar, sevdikleri çocukları diğerlerinden ayırarak, onları kayırırlar. Aşırı sevgi gören bu çocuklar, daha çok anne babalarıyla oyun oynamayı yeğlerken, akranlarıyla olan ilişkilerinde, saldırgan ve baskılı bir görünüm içindedirler.

Yörükoğlu da (1993), aileleri sevgi ve disiplin bakımından türlere ayırmakla beraber bunların dışında da birçok aile sınıflaması yapılabileceği üzerinde durmuştur. Bunlar;

- 1) Çok seven-kollayan, gevşek disiplinli aile
- 2) Sıkı disiplinli, sevecen aile
- 3) Baskıcı-itici, sevgisiz aile
- 4) Sevgi yetersiz, disiplini gevşek aile
- 5) Seven, benimseyen, demokratik aile ve
- 6) Geleneksel ataerkil aile

Yörükoğlu (1993), yukarıda sıralanan aile türlerini yansıtan ebeveyn tutumlarından başka, gencin davranışlarını belirleyen; hastalıklar, kalıcı sakatlıklar, zeka durumu, ailenin geçirdiği kazalar, ölümler, yoksunluklar ve ayrılıklar gibi pek çok etkenin olabileceğini belirtir

1.2. Erinlik ve Ergenlik

Ergenlik, çocuklukla yetişkinlik arasında kalan bir “ara dönemdir”. Gençlik (ergenlik) belirli yaşlarla sınırlı olmayan bir hayat dönemidir. Buluş (erinlik, önergenlik), ergenliğin başlarındaki biyolojik-cinsel gelişme dönemidir.

Milli Eğitim Bakanlığı’na göre gençlik, “buluş çağına erme sebebi ile biyo-psikolojik bakımdan çocukluğun sonu ile toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan çocukluk ve genç yetişkinlik arasında kalan 12-24 yaşları arasındaki gruptur”. UNESCO’nun tanımına göre genç, öğrenim yapan ve hayatını kazanmak için çalışmayan ve evi olmayan insandır (Tezcan, 1981:4).

Yörükoğlu (1993), UNESCO’nun ergenliği “cesaretin çekingenliğe, serüven isteğinin

rahata üstün geldiği çağ” olarak tanımladığını belirtmiştir.

Kızlarda 10-12, erkeklerde 11-13 yaş dilimleri arasında yer alan önerinlik (buluğ öncesi) (prepuberty), kızlarda 13-15, erkeklerde 14-15 yaş dilimleri arasında yer alan erinlik (buluğ) (puberty) dönemlerinden sonra ergenlik (adolescence) dönemi başlar ve bu dönem erişkinlik çağına dek sürer (Köknel, 2001:89).

Ergenliğin çocukluk ile yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi olduğu üzerinde bütün kuramlar birleşmekte, ancak sosyal öğrenme kuramcıları Bandura (1964), ve Hollingworth (1928), insan gelişiminin evrelere ayrılamayacak devamlı bir süreç olduğu görüşündedir.

Muss’a göre (1975), eğer ergenlik bazı bireyler için geçiş dönemi olma özelliğini göstermiş ise, buna neden gelişim özellikleri değil toplumsal koşullardır (çev: Meral Çileli:21).

Toplumumuzda evli olmak, askerliğini yapmış olmak, ekonomik bağımsızlığını kazanmış olmak, bir iş veya meslek sahibi olmak, üniversiteden mezun olmak veya seçimde oy kullanmak başkaları tarafından “yetişkin bir kişi” gibi algılanmaya yol açan değişikliklerdir (Tezcan,1981:4)

Erinlik dönemi, cinsel organların olgunlaşmaya başlamasıyla birlikte bir takım fizyolojik değişmelerin yaşandığı evredir. Ergenlik ise, sadece fiziki olgunluğu değil, olgunluğu her alanda içeren bir yaşam dilimini anlatmaktadır (Feldman, 1992; Yavuzer, 1993; Adams,1995).

Erinlik ve onu izleyen ergenlik dönemi içinde beden özellikleri ve yapısı gencin ilgi alanının temelini oluşturur. Başka bir deyişle beden benliğinin simgesi durumuna geçer, gencin ilgisi beden sınırları içinde tutsak olur. Gençte kendi beden yapısına, değişmelere ilişkin birbirine karşıt, çelişik değerlendirmeler ve düşünceler ortaya çıkar. Gencin kendine özgü olarak oluşturduğu çirkinlik ve güzellik kavramı kaygı ve endişeyle, neşe ve sevinç arasında gidip gelen duygulanım değişimleri yaratır (Köknel, 2001:90).

Ergenlik, kişinin yaşamında bağımsızlığın başladığı bir dönemdir. Kişi, primer sevgi objeleri olan anne-babadan bu dönemde ayrılmaya başlar. Serbest kalan libido yeni objelere yönelir. Yeni dostluklar ve benimsenen yeni modeller ortaya çıkar. Libidonun anne-babadan uzaklaşması sonucunda, ergende boşluk ve yalnızlık hissi oluşur. Ergenlik depresyonlarının temelini de bu durum oluşturur (Bayram, 1999:16-18).

Garriso, ergenlik döneminde meydana gelen değişikliklerde ergende oluşabilecek fiziksel, psikolojik ve sosyal istekleri şu şekilde belirlemiştir:

- Sevgi istek ve gereksinimi
- Birine ait olma istek ve gereksinimi

- Bağımsızlık istek ve gereksinimi
- Başarılı olma istek ve gereksinimi
- Takdir edilme istek ve gereksinimi
- Kendi gözünde kendisinin bir değer taşıdığını anlama istek ve gereksinimi
(Akt: Bayram, 1999:16-18).

Çocukluk, gençlik ve erişkinlik adını verdiğimiz birbirinden farklı olan dönemler bir öncesinin etkisinde kaldığı gibi, kesin sınırlarla ayrılamayan bir süreklilik gösterir ve bir diğerini etkiler. Bu devrelerin birinden diğerine geçişi sadece kişinin fizyolojik durumu ile ilgili olmayıp, psikolojik, sosyo-kültürel ve ekonomik etkenlerin de rol oynadığı bir oluşum ve gelişim dönemidir (Yavuzer, 1986:1).

Aile içindeki duygusal ve sosyal etkileşim açısından başarılı bir çocukluk dönemi geçiren birey, ergenlik dönemi sorunlarını daha kolaylıkla çözebilir. Çocukluk yıllarında çocuklarıyla arkadaşça bir diyalog kurmayı başarabilen ana-babalar, bu iletişimi ergenlik döneminde de sürdürerek genç için gerekli olan rehberlik işlevini yerine getirmiş olurlar (Kethüda, 2001:29).

1.2.1. Ergenlik Dönemi Gelişim Özellikleri

Ergenlik döneminin gelişim özellikleri; bilişsel, duyuşsal, sosyal, fiziksel ve cinsel olarak beş alt başlıkta ele alınabilir.

1-Bilişsel Gelişim; Ergenlik, entelektüel gelişme ve akademik yaşantıya başlama çağıdır. Bu dönemde bireyin genelleme soyut kavramlarla baş etme, zaman kavramını anlama, kendi anlık gereksinimleriyle ilgisi olmayan görüşlerle ilgilenme, mantıksal düşünebilme ve başkalarıyla iletişim kurma yetenekleri hızla artar. Birçok araştırmacı zihinsel gelişmenin tepe noktasına 16-19 yaşları arasında ulaşıldığına ilişkin bulgular saptamıştır (Hart, 1924; Dearborn ve Cattell, 1930; Jones ve Conrad, 1933). Piaget (1947)'nin çocuklarda zeka ve düşüncenin gelişimini açıklayan önemli araştırmalarına göre de, 11-12 yaşlarından başlayarak soyut düşünme yeteneği hızlı bir gelişme gösterir. Geniş açılı düşünebilme yeteneğinin artması, kişiye düşünce esnekliği sağlar. Zekanın ergenlik çağına kadar dik bir eğri boyunca hızla geliştiği 15-16 yaşlarında doruğa ulaştığı, ondan sonra daha yatık bir eğri izleyerek 20 yaşına kadar yavaş bir gelişme gösterdiği kabul edilmektedir. (Bühler-Spiegel-Thomas, 1973; Yörükoğlu, 1993; Tuncer, 1999).

- **2-Duygusal Gelişim;** Oldukça uzun ve dengeli bir davranış döneminden

sonra çocuk, dengesiz bir döneme girer. Ergenin duygusal tepkilerini etkileyen başlıca faktörler: sağlık durumu, zeka düzeyi, cinsiyeti, okul başarısı ve sosyal kabul düzeyidir. Ergenin kontrol altında tuttuğu duygular, çoğunlukla sosyal grup tarafından hoş karşılanmayan korku, öfke, kıskançlık ve cinsel istek ile ilgilidir.

3-Sosyal Gelişim; Ergenlik dönemi çocukluğun sona ermesinden, yetişkin statüsüne sahip olmaya kadar süren bir dönemdir. Ergen, toplumda saygınlık kazanmaya ve statü sahibi olmaya gereksinim duyar. Topluma uyum geniş ölçüde bu gereksinimin karşılanmasına bağlıdır (Tuncer, 1999:15-17). Gençlik çağı, bağımsızlık çağıdır. Genç evden kopar, çevreye yönelir (Yörükoğlu, 1993). Bu dönemde kişinin arkadaşlarıyla geçirdiği zaman artmakta ve arkadaşlarının etkisinde, çocukluk döneminde olduğundan daha çok kalmaktadır. Ancak ergenlerin akranlarından etkilendiği konular sınırlıdır ve anne-baba, genç için, önemli gördüğü konularda başvuru kaynağı olmaya devam etmektedir. Örneğin, okul, meslek seçimi ve gelecekle ilgili konularda anne-babasının fikirlerini önemli bulmaktadır (Kulaksızoğlu, 1989:20).

4- Fiziksel Gelişim; Erkeklerde boy uzar, beden gelişir, kaslar gelişmeye başlar, güç artar, terleme artar, saç ve deri yağlanır, sivilceler oluşabilir, tüyler artar ve ses değişir. Kızlarda, geçici kilo artışı olabilir, kalçaların, basenlerin, omuzların dolgunlaşması, yuvarlaklaşması, göğüslerin büyümesi, adet kanaması başlar. Terleme artar, sivilceler oluşabilir, tüylenme artar.

5-Cinsel Gelişim; erkeklerde, cinsel düşler başlar, daha sık sertleşme olur, testisler ve penis büyür, kasık tüyleri önce düz sonra kıvrırcıklaşır, uykuda boşalma olur. Kızlarda, cinsel düşler başlar, vajinada sıvı görülür, kasık tüyleri önce düz sonra kıvrırcıklaşır (Yavuzer, 1986:1-21; Tuncer, 1999:15-17).

1.2.2. Büyüme ve Beden Değişikliklerinin Davranış Üzerindeki Etkileri

1-Yalnızlık isteği; ilk çocukluk yaşamlarında insanlarla beraber olmaya can atan çocuk, ergenlik döneminde bu isteğini kaybeder. Ev ortamındaki etkinliklerin çoğuna katılmak istemez.

2-Çalışma isteksizliği; bu dönemde genç, gerek ev gerekse okulda çok az iş yapar. Okul başarısı düşer. Bu durum kendisini de üzer fakat büyüme tüm enerjisini alır. Bu dönemde çocuk tembellikle suçlanırsa ciddi sorunlar doğabilir.

3-Can sıkıntısı; daha önce zevkle yaptığı işlerden sıkılmaya başlar. Toplumsal

eylemlerden kendini çekebilir ve sıkıntısını açıkça belirtir.

4-Dengesizlikler; erinlik başlayıp da bedende hızlı bir büyüme yer alınca hareketlerde dengesizlikler belirmeye başlar. Fiziksel büyüme yavaşlayınca, beden oranlarındaki orantısızlık kaybolur ve dengesizlik azalır.

5-Toplumsal zıtlık; bu dönemde ergen, çevredeki etkinliklerden kendini çekmekle kalmaz, her an kavga ve saldırıya hazırdır. Kardeş ve ebeveynlerle çatışma halindedir. Onları sürekli eleştirir, beğenmez. Yaşı ilerledikçe bu zıtlık ve öfkenin yerini daha olgun bir toplumsal davranış alır. Daha anlayışlı ve arkadaşça davranır ve daha çok işbirliği yapabilir hale gelir.

6-Otoriteye karşı direniş; Kız ve erkek çocukların anne ve babalarıyla olan çatışmaları 13 yaşında en üst noktaya ulaşır. Anneler çocuklarla daha çok beraber olduklarından, onlara karşı direniş daha fazla olabilmektedir.

7-Kendine güvensizlik; çocukluğunda kendine güvenen, başarısını ilan etmekten çekinmeyen ergen bu dönemde güvenini yitirir. Bu güvensizlik kısmen fiziksel direncin azalmasından, kısmen de üzerindeki baskı ve endişelerden kaynaklanır.

8-Duygululuğun artması; karamsarlık, asık suratlılık, ufacık bir nedenle ağlamalar bu dönemin duygululuğu sonucu olmaktadır.

9-Gündüz rüyaları; bu dönemlerde çocukların zamanlarının önemli bir kısmını hayal kurma alır.

10-Cinsiyetle fazla uğraşma; cinsiyet organlarındaki büyüme ve bu büyümenin yarattığı duygular çocuğun ilgisini bu bölgelere çekmektedir. Çocuk, kendinin ya da akranlarının vücudunu inceleyerek, çevredeki büyükleri gözleyerek, tıbbi kitap ve resimleri karıştırarak kendi için sır olan cinsel yaşamı çözmeye çalışır.

11-Kimlik arayışları; bu dönemin en belirgin özelliği olan kimlik arayışı, “ben kimim, ne yapacağım?” sorularına cevap bulma, bireyin dürtülerini, yeteneklerini, inançlarını ve geçmişini uygun bir benlik potasında birleştirmesiyle ilgilidir. Meslek seçimi, karşı cinse duyulan ilgi ve bu ilgiye yönelik tavırlarla, hayat felsefesi ergen için bunalım kaynağıdır. Eğer ergen bunları kendisini doyuracak bir sonuca ulaştıramazsa, bunalım süreklilik kazanmaya başlar ve bireyin kendisi ve çevresi için oynayacağı rolün karmaşası başlar (Hurlock, 1967,çev:Gülseren Günçe:119-123; Tuncer, 1999:15-17).

Cole’ün (1970) on binden fazla lise öğrencisi üzerinde yaptığı ve pek çok araştırmadan derlenmiş olan kaygılar, bir liste halinde yaptığı araştırmada yer almıştır. Buna göre, öğrencilerin % 25’inden çoğunun belirttiği kaygı konuları; yorgunluk hissetmek, çok uzun-kısa ya da şişman-zayıf olmak gibi sağlıkla ilgili, kendine güveni olmamak, çok hayal

kurmak, çabuk öfkelenmek gibi kişiliği ile ilgili, özel sorunlarını anne baba ile konuşamamak, özgürlüğünün çok az olması, anne babasının kendisinden çok şey beklemesi gibi aile ile ilgili, toplum içinde nasıl davranacağını bilememek veya yeni tanıştığı insanlarla rahat iletişim kuramamak gibi toplum içindeki durumu ile ilgili, karşı cinsten bir arkadaşı olmaması veya onlarla nasıl arkadaşlık kuracağını bilememesi gibi kız-erkek arkadaşlığı ile ilgili, ölüm korkusu, neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilmemek gibi din ve ahlak konuları ile ilgili, yetenek ve ilgi alanlarını tam olarak tespit edememek, hangi mesleği seçeceği konusunda kararsız kalmak, para kazanmak zorunluluğu gibi meslek seçimi ve gelecek ile ilgili kaygılar ve dikkatini toplayamamak, çalışma yönteminin kötülüğü, zamanını iyi planlayamamak, derse dikkatini verememek, çok yavaş, çok ağır olmak, çalışırken hayal kurmak, zamanını boşa harcamak, not tutamamak, söz ve yazı ile kendini iyi ifade edememek, sınav ve kırık not kaygısı, sınavlara nasıl hazırlanacağını bilememek, sınıfta ve topluluk önünde konuşma korkusu, daha sonraki eğitim basamaklarından başarıyla geçip geçemeyeceğini bilememek, ders çalışmayı engelleyen pek çok uğraşı olmak ve uzun süre televizyona bağımlı kalmak gibi okulla ilgili kaygılarını içermektedir (Yörükoğlu, 1993: 42-47).

1.2.3. Ergenlikte Benlik Kavramı

Benlik (ego), çocukta doğumdan sonra eğitim yoluyla gelişen kişilik bölümüdür ve altbenlik (id) ile dış dünya arasında dengeleyici rol oynar.

Benlik kavramı çocuğun kendini değil de çevresini algılamasıyla başlar. Birey benlik kavramını doğumundan itibaren anne babasından, kardeş ya da arkadaşlarından öğrenmesi yoluyla oluşturur. Brant (1957), Ames (1952), Hall (1897) gibi psikologlar benlik kavramının bireyin hayata uyumunda en önemli faktör olarak görürler. Eğer ergenin benlik kavramı kuvvetli ve iyi yapılanmış ise, bu iç gücünü ancak hayat boyunca karşılaştığı sorunları başarılı bir şekilde halletmesine borçludur. Bu başarılar, defalarca kendi duygularının ve çevrenin istekleriyle bağdaştırıldığından gencin kendine olan güvenini arttırmıştır. Zayıf ve yetersiz benlik kavramına sahip kişinin duyguları olgunlaşmadığından, yaşantısındaki tepkileri de doğal yaşına uygun olmayacaktır. Bir kişinin kendini aşağılık duyguları içinde görmesi veya kendisini yetersiz, güvensiz, beceriksiz hissetmesi, yaşamış olduğu engellemeler ve başarısızlıkların sonucudur. Kişinin benlik saygısının yüksek olması için, ergenin içinde bulunduğu aile, özgüvenli, aralarında ve ergenle iyi iletişim kuran, güven verici hoşgörülü ve esnek bir yaklaşım içinde olan bireylerden oluşmalıdır. Aile üyelerinin,

ergendeki iç denetim mekanizmasını geliştirememeleri, aşırı baskılı ve otoriter yaklaşım içinde olmaları benlik saygısını azaltan hatta yok eden olumsuz çevre faktörleridir (Yavuzer, 1986:9; Yavuzer, 1999; Yörükoğlu, 1993:82-83).

Psikanalitik kuramda benlik kapsamlı bir yapı olarak ele alınır. Benlik; ego, id ve süperego'yu içeren bir yapıdır. Genel olarak bakıldığında psikanalitik kuramda benlik ve ego ayrımı kesin çizgilerle yapılmamıştır. Jung'un kuramında ise, "benlik" kişiliğin bütünüdür. Benlik, kişiliğin odak noktasıdır, diğer sistemler onun çevresinde kümeleşirler. Bu sistemleri bir bütün olarak tutan, kişiliğin bütünlüğünü, dengesini ve sürekliliğini sağlayan benliktir (Öner, 1985:72).

Fiziksel değişimler ergenin "benlik" kavramında önemli rol oynar. Zaccary'ye göre benlik kavramı, kişinin beden imgesine bağlıdır. Ergenlikte beden benliğin simgesi olur ve değişen bir beden kendisi de değişen bir "benlik" anlamına gelir.

Sigmund ve Anna Freud'a göre, ergenlik, bu dönemin çok hızlı ve çabuk fizyolojik değişiklikleri yüzünden sorunların aşırı yoğun olduğu bir evredir. Örtülü evrede uyku dönemine giren cinsel ve saldırgan dürtüler, artık egoyu ve onun savunmalarını yenebilecek düzeyde güçlenmişlerdir. Özellikle genital bölge patlama noktasında bir cinsel enerjiyle doludur ve odipal düşlemlerle ergenin başı bir kez daha derttedir (D.Origlia ve H. Ouillon, 1972 çev; Bekir Onur:159-170).

Freud, 11-13 yaş döneminin amacını, erinin anne-babasına olan bağımlılığından koparak aile dışındaki karşı cinsten kişilerle olgun ilişkiler kurabilmeyi öğrenmesiyle açıklar. Çocuk, anne-babasının yerine geçebilecek başka kişiler arar (Gençtan, 1990:33-34). Freud, bu dönemi, ergenin kimliğini arayışı ya da kimlik bocalaması dönemi olarak nitelendirir (Yörükoğlu, 1981:88). Kimlik biçimlenmesinin yaşam boyu bir süreç olmasına karşın kimlik sorunu dönüm noktasına ergenlikte ulaşır (D.Origlia ve H. Ouillon,1972,çev; Bekir Onur).

Ericson'a göre ergenin başta gelen görevi, yeni bir ego kimliği duygusu, kişinin kim olduğuna, daha geniş toplumsal düzende yerinin ne olduğuna ilişkin bir duygu geliştirmektir. Genç bu dönemde, "Ben kimim?" sorusuna tatmin edici bir cevap arar. Bu evrede ortaya çıkan bunalım kimlik duygusuna karşın rol karışıklığı duygusudur (Crain, 1980,çev:Ali Dönmez:36).

Ericson ergenlik çağında özdeşleşme sürecini bir oluşum olarak görmüş, kimliği ise bu oluşum sonucu kazanılmış yeni kimlik olarak tanımlamıştır. Yani özdeşleşmenin bittiği yerde kimliğin oluştuğunu ileri sürmüştür. Kimliğin biçimlenmesinde geçmiş kimliklerin kalıntısı daima yer alır ve geçmişte yapılan özdeşimler, hiçbir zaman son bulmaz.

Ericson için en önemli özdeşim süreci erinlik ile başlar. Çocukluk kimliğinden gençlik

kimliğine geçişte, bütünleşme, özellikle ego-kimliği biçiminde yer alır, çocukluk özdeşimlerinin toplamından farklı ve ondan fazla bir şeydir; yani ego kimliği bütün özdeşimlerin bütünleşmesi anlamını taşır (Öner, 1985: 74-75).

Piaget (1947), kendisine empoze edilen her doğruya karşı çıkarak, kendi zihinsel ve ahlaki değerlerini en özgün biçimde inşa etmeyi “modern ergenin görevi” olarak nitelendirmektedir (Muuss, 1975,çev; Meral Çileli:17).

Piaget’e göre zihin gelişiminin son dönemi olan *soyut işlemler dönemi* ergenlik dönemine rastlamaktadır ve somut gerçek ile bu gerçeğe ilişkin öznel yorumlar birbirinden ayırt edilebildiği bir dönemdir. Bu dönemde kurulan zihinsel yapılar, somut olarak varolmayan durumlara ilişkin “eğer...sonra” türünde önermesel düşünceye olanak verir. Bu doğrultuda çocuk, kendi düşüncelerinin gerçeğin yalnızca bir yorumu olduğunu kavramakla kalmaz; gerçeğin de gerçekleşme olasılığı olan pek çok durumdan yalnız biri olduğunun bilincine varır. Böylece de “...yalnızca gerçek hakkında değil, kendi düşünceleri hakkında da mantık yürütebilir” (Lerner’den aktaran Zeytinoğlu, 1985:61-62).

1.3. Öğrenme Kavramı

Günümüzde öğrenmenin yaşantı sonucu gerçekleşen ve az çok kalıcı iz bırakan davranış değişikliği olarak tanımlanması yaygın olarak kabul görmüştür. Bu tanıma göre öğrenmenin üç önemli özelliği vardır. Birincisi, bireyin davranışında bir değişikliğin olması. İkincisi, bu değişikliğin olgunlaşma, büyüme, uyku, ilaç, yorgunluk gibi etkenlerin etkisi olmaksızın, yaşantı sonucu meydana gelmesi. Üçüncüsü, bu değişikliğin geçici değil, en azından belli bir süre kalıcı olmasıdır (Açıkgöz, 1998).

Öğrenme; nefes alma, yemek yeme, uyuma, su içme gibi doğal bir işlemdir. Anne-babaların görevi çocuklarına öğrenmeleri için yalnızca “izin” vermektir. Çocuğa güç ve otorite kullanarak bir şeyler öğretmeye çalışan ana-babaların, onlar üzerindeki etkilerini yitirmeleri kaçınılmazdır (Gordon, 1996).

İlginç olduğu kadar karmaşık bir süreç olan öğrenmeyi açıklamak isteyen psikologlar, bunun çeşitli yanları ve biçimleri üzerinde durmuşlar ve birbirlerinden az çok farklı kuramlar ortaya atmışlardır.

M.Ö. 4. yüzyılda Aristo, öğrenmeyi iki fikir ya da tasarımın çağrışım yoluyla birbirine bağlanması olarak açıklamıştır. Günümüzde öğrenmeyi iki olay arasında bir bağ kurma şeklinde tanımlayanlara modern çağrışımçılar denmiştir. Kendilerine aynı zamanda uyarıcı-tepki (U-T) psikologları denilen bir grup, öğrenme olayında çağrışımın, iki fikir arasında

olmaktan çok bir *uyarıcı durum* ve *tepki bütünü* arasında meydana geldiğini ileri sürer. Bunlara göre, aradaki bağ, bu olayların aynı zamanda ya da birbirine yakın zamanda algılanması ile meydana gelmektedir. Buna *bitişiklik kanunu* denmiştir. Modern çağrışımıcılardan Thorndike (1874-1949), uyarıcı ve tepki grupları arasındaki bağı bir *sinama* ve *yanılma* süreci sonunda kurulduğunu ileri sürmüştür. Kendisi 20. yüzyılın ilk yarısı süresince yaptığı deneysel incelemeler sonunda öğrenmede (1) güdülenmiş olmanın önemini belirten *hazırlık* ilkesine, (2) öğrenme sürecinde “ezberleyerek öğrenme” yerine “*tekrarlayarak yapma*”nın önemine ve (3) öğrenci davranışlarını değiştirmede mükafatın cezadan daha önemli bir faktör olduğunu vurgulayan, ödül ceza öğelerini kapsayan *etki* ilkesine dikkati çekmiştir. Thorndike, son incelemelerinden sonra öğrenmede tekrarın, öteki öğrenme ilkelerine kıyasla daha önemsiz kaldığını ileri sürmüştür.

Pavlov (1849-1936) tarafından 19. yüzyılın başında şartlı tepki olayının keşfi, şartlanma yoluyla öğrenmeye dikkat çekmiştir. Pavlov’a göre öğrenme, uyarıcı-tepki ilişkisidir. Bu türlü öğrenmede önce nötr olan bir uyarıcı, bir doğal uyarıcının yerini almakta ve bir doğal tepkiye bağlanmaktadır. U-T psikologları öğrenmelerin birçoğunun şartlanmış tepkilerin zincirlenmesinden ileri geldiğini savunurlar.

Skinner (1904-1990) tepkilerin şartlandığı gibi, edimlerin, yani kendiliğinden yapılan davranışların da şartlanabileceğini ileri sürmüştür. Buna *operant şartlanma* demiştir. Belli bir davranışı izleyen ve bu davranışın benimsenmesi, yani tekrarlanması olanağını arttıran bir durum ya da olaya *pekiştireç* denir. Elde edilmesi ile bir davranışın tekrarlanması olanağını arttıran bir duruma *olumlu pekiştireç*, bunun tersine azalması ya da yok edilmesi ile bir davranışın benimsenmesi olanağını arttıran bir duruma ise *olumsuz pekiştireç* denir. Edimleri olumlu ve olumsuz pekiştirme yoluyla şartlandırarak insanlara istenilen davranış tarzlarının kazandırılabilmesi ileri sürülmüştür. Buna da *biçimlendirme* (shaping) denmiştir (Baymur, 1994).

Wertheimer (1880-1943), Koffka (1886-1941) ve Köhler (1887-1967) tarafından yapılan çalışmalar *geştalt* psikolojisini oluşturmaktadır. Bu psikoloji okulu, davranışçı okulun tam karşıtı bir metot ve sonuca dayanmaktadır. Davranışçılar insan davranışlarını uyarıcı-tepki kalıbı içinde düşünürler. *Geştaltçılar* ise bu tutumu reddederler.

Geştaltçı yaklaşımın özü, “bütün tüm parçaların toplamından büyüktür” cümlesiyle açıklanmaktadır ve “*kavrama*” *geştalt* psikolojisinin anahtar kelimesidir. *Kavrama*, bir seri ayrı uyaranlara ayrı tepkilerin sonucu değildir. Bütünlük içindeki duruma birleşik bir tepkidir (Küçükahmet, 1998). *Geştalt* kuramının önemli kavramlarından bir diğeri “iç görü”dür. *Öğrenme* bir duyuma, hisse dayalı olarak aniden oluşur. Bu tür öğrenmeler unutmaya karşı

oldukça dirençli ve yeni durumlara transferi daha kolaydır. Bu durumlarda algısal yeniden örgütlenme sağlanmış yeni bir gestalta ulaşılmıştır (Akyıldız, 1993).

Yüzyılın başından beri sürdürülmekte olan öğrenme çalışmalarında uzun yıllar bugünkü bilişsel psikolojinin öncüsü sayılan ve öğrenmeyi algı ilkeleriyle açıklamaya çalışan Gestaltçılar dışında davranışçı akımın etkisinde kalmıştır. Davranışçılık akımının egemenliği 1960'ların sonuna dek sürmüş ve eğitim alanında önemli etkiler yaratmıştır. Davranışçılar uyaranların ortaya çıkardığı tepkileri gözleyerek öğrenme ve hatırlamayla ilgili temel yasaları keşfetmeye çalışmışlardır. Gözlenmeye ilgi duymamışlar ve uyaran-tepki bağımlı oluşturan süreçleri incelememişlerdir. Dolayısıyla davranışçılık akımı algılama, benlik, dikkat, problem çözme gibi karmaşık bilişsel süreçleri açıklamakta yetersiz kalmış ve 1970'lerden itibaren etkisini yitirmeye başlamıştır. Bu şekilde davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş dönemi başlamış ve algı, öğrenme, düşünme, akıl yürütme gibi süreçlerin nasıl işlediği araştırılmaya başlanmıştır. Bilişselciler öğrenmeyi davranışçıların aksine gözlenebilir davranış ya da edim olarak değil gözlenemeyen, içsel, bilişsel bir süreç olarak görmektedir. Bilişselciler ile davranışçıların ayrıldığı bir başka nokta ise öğrenme süreci ile ilgilidir. Bilişselcilere göre öğrenme, davranışçıların ortaya koyduğu görüşün aksine öğrenenin edilgen değil etkin olduğu yönündedir (Açıkgöz, 1998).

1.4. Akademik Başarı Kavramı

Başarma, çözüm olanaklarını, gerekli araç ve gereçleri, uygun yöntemlerle, verimli bir şekilde kullanarak beklenen sonuçları alabilmektir (Ercan, 1992). Başarı ise istenilen bir sonuca ulaşma yönünde gösterilen ilerlemedir (Koç, 1981). Baltaş (1997)'a göre başarı, "uyumlu ve doyumlu yaşamaktır.

Çocuğun başarısında en önemli rolü üstlenecek olan beynin, öğrenmeye uygun yapısı, hamileliğin 20. haftasından başlayarak oluşmaktadır. Hamilelik döneminde anneye stressiz, sağlıklı bir ortam ve yeterli beslenme koşullarının sağlanması, gelecekteki öğrencilerin başarısı için iyi bir yatırımdır. Anne sütü emen çocukların hem ruhsal hem de bedensel yönden daha sağlıklı bireyler olmaları, onların okul yaşantılarını da etkileyecektir (Açıkalın, 1999:13-17).

20. yüzyılın ikinci yarısında eğitimde deneysel araştırmaların dikkat çekici bir boyuta ulaşmasıyla birlikte, o güne kadar psikanalitik kurama dayandırılarak açıklanan "başarı" kavramı, giderek psikososyal ve sosyal ağırlıklı açıklanmaya başlamıştır. Böylece, belli bir süre okul başarısını salt zeka etkenine bağlayan görüşün yerini, psikososyal ve sosyal

etkenlere dayandıran görüşe bıraktığı görülmektedir (Aslan, 1996). Sayın da (1982), yeteneğin ve sosyo-ekonomik kökenlerin başarı üzerindeki etkisini incelediği uygulamalı çalışmasında, öğretim üye ve yardımcılarının % 50'sinin baba mesleğinin toplumdaki etkin nüfusun ancak % 6'sını oluşturan sanayici, tüccar, müdür ve üst kademe yöneticileri, subay, öğretmen, serbest meslek sahipleri olduğunu; % 22'sinin ise baba mesleğinin etkin nüfusun % 78'ini temsil eden işçi, topraksız tarım işçisi veya küçük ve büyük toprak sahipleri olduğunu ortaya koymuş, başarı üzerinde yetenek ve uygun sosyo-ekonomik kökene sahip olmanın önemli iki etken olduğu ve bunların birbirlerini bütünlemesi gerektiği, ancak ülkemizde bu dengenin iyi kurulamadığını savunmuştur.

Öğrencinin ders başarısı üzerinde etkili olan pek çok değişken bulunmaktadır. “Öğrenme değişkeni” olarak da adlandırılan bu değişkenler hemen tümüyle fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgilidir (Açıkalın, 1999:13-17; Uluğ, 2000:5-7). Çoğu kez okul, bunlardan sadece biri ya da birkaçı üzerinde durabilmektedir (Açıkalın, 1999:13-17). Ancak genel anlamda okullarda öğrenci başarısı, bu değişkenler yeterince dikkate alınmaksızın not sistemine göre ölçülmektedir.

Bu boyutuyla, günümüzde not verme sistemi hala tartışılmaktadır. Bazıları öğrenciyi çalışmaya zorlamak, başarı standartlarını yüksek tutmak, çok çalışanları ödüllendirmek, öğrencilerin kendi gerçek düzeylerini bilme hakkı ve ihtiyacına cevap vermek, öğrencinin kendini değerlendirmesi için referans yaratmak için derecelendirmenin gerekli olduğunu düşünürken, karşı görüşte olanlar ise, not vermenin öğrenmeyi engellediğine, kendine güveni sarstığına, okul ortamında zararlı yarışmayı özendirdiğine, üretken öğrenme yerine iyi not almak için çalışıldığına, yaratıcı düşünenlerden çok bağımlı bireyler yetiştirmeye neden olduğuna inanırlar. Kısacası not vermenin ödül olarak önemsiz, güdüleyici olarak etkisiz, değerlendirme olarak ise açıklayıcı olmaktan çok saklayıcı olduğunu düşünürler (Lysne, tarihsiz).

Öğrenme değişkenleri, öğrencinin “öğrenme durumu”nu, dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Öğrencinin derslerine karşı öğrenme, ilgi, merak ve isteği; uygun çalışma ortamı ve verimli çalışma alışkanlıklarının bulunması; başarı için çevresinden yakınlık ve destek görmesi ve sağlıklı bir bedensel yapıya sahip olması gibi özellikler, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıp başarısını artırırken; tersi durumlar öğrenmesini güçleştirmektedir (Uluğ, 2000).

Öğrencinin akademik potansiyelini kullanabilmesi için çalışmaya teşvik edilmesi gerekir. Başarılı olan öğrenci, öğrenmeye ilgi duymakta, yüksek notlar aldıkça da bu ilgisi artmaktadır. Buna karşılık, akademik amaçlara yönlendirilmemiş öğrencinin, okul ortamında

kendini gerçekleştirme motivasyonu ya düşük ya da hiç olmamaktadır (Yavuzer, 1993).

1.4.1. Ergen ve Okul Başarısı

a- Okul Başarısı Geniş Ölçüde Zihin Dışı Etkenlere Bağlıdır;

Okul başarısı nadiren zihinsel yeteneklerin sonucudur ve birçok araştırma başarısızlığın nadiren gerçek bir yeteneksizliğin göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır. Birmingham'da Wall'ın yönettiği Remedial Education Center'da, öğrenimlerinde başarısız olan deneklerin büyük çoğunluğunun normal hatta üstün zekalı oldukları saptanmıştır. Düşük başarının nedeni, aileye ya da okula bağlı çatışmalar yani zihin dışı etkenlerdir. Mauco'nun UNESCO'ya verdiği bir raporda, psikometrik testlere normal düzeyde yanıt veren 100 öğrenciden 35'inin ortaokuldan itibaren okul güçlüğü gösterdikleri belirtilmiştir. Bunun anlamı, öğrencilerin yarıya yakını 11-12 yaşından itibaren artık verilen eğitime uyum sağlayamamaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler arasında da % 30'u okula uyum güçlükleri göstermektedir (Özgüven, 2000). Örneğin Einstein okul yaşantısında testlerde başarısız dolayısıyla notları düşük olan bir öğrenci idi. Einstein ancak çalışma hayatına başladığında, araştırmaları için kendine bir yol çizerek ve önemli teoriler üreterek gerçek performansını ortaya koymuştur (Gerald, 2001). Sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı işçi ya da köylü çocuklarında uyumsuzluk daha fazla olmaktadır. Bireylerin başarısını etkileyen zihinsel olmayan faktörler arasında, başta motivasyon olmak üzere, bireyin benlik tasarımı, kendine güveni, bireyin içten ya da dıştan denetimli olması, yalnızlık düzeyi, bireyin kendisini çaresiz hissetmesi, anne-babanın çocuklarıyla ilişkilerinde otoriter, demokratik ya da ilgisiz olması, kişinin kendi cinsinden ya da karşı cinsten arkadaşlarının olup olmaması, bireyin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi, okul ve çevre ile ilgili çok çeşitli değişkenler bulunmaktadır (Özgüven, 2000).

Ganestrari, okul başarısıyla zeka arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla her iki cinsten denekler üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada zeka, Terman testiyle ölçülmüş ve okul başarısı bütün yıl sonu notlarının ortalamasıyla belirlenmiştir. Bu iki etken arasında çok düşük bir korelasyon saptanmıştır. Okul başarısının, çok düşük bir oranda gerçek zekaya bağlı olduğu ve zekayı, çevre koşullarının ve özellikle ergenliğe özgü kaygı ve güvensizliklerin etkilediği ortaya konmuştur.

b- Okulun Kendisinin Yarattığı Bozucu Etkiler Olabilmektedir;

Stratton'a göre, bir kişi öfkeye ve korkuya ne kadar az eğilimli olursa genellikle okul başarısı o denli yüksek olur. O'na göre bu durum zeka düzeyinden değil, heyecan

halinden kaynaklanır. Moor'a göre temel engel korkudur, onu öfke izler. Heyecansal gerilimin etkisinin sınavı başarma isteğini ortadan kaldırmak olup olmadığı sorulmuştur. Bu durumdaki kişi artık güçlüğü yenmeye uğraşmaz, böylece başarısı düşer. Artık mevcut olmayan başarı güdüsüdür. Zerganik, gerilim hallerinin bellek üzerindeki etkisini göstermek için ünlü, yarım bırakılmış ödevler deneyini yaptı. Belirli sayıda ödevler deneğe verilmekte, yarısı bitirilmeden kesilmekte, diğer yarısı normal olarak bitirilmektedir. Bu koşullarda denekten daha sonra ona verilen ödevlerin hepsini sayması istendiğinde, yarım bırakılanların diğerlerinden daha iyi anımsandığı görülmüştür. Şu halde heyecansal gerilim halinin bellek üzerindeki olumlu(güçlü) etkisi başarı güdüsü üzerindeki etkisinden daha önemlidir. Indiana Üniversitesi'nden Sarason, sert güdüsel yönergelerin (örneğin sınavın önemini aşırı vurgulamak) düşük ya da orta anksiyete düzeyi gösteren deneklerde iyi bir sonuca ulaştırdığını, oysa yüksek düzeyde anksiyetesi olanları felce uğrattığını ortaya koydu. Hutt, normalden düşük zeka düzeyi olan öğrencilerin zor bir sorudan sonra kolay bir soru geldiğinde daha başarılı olduklarını gösterdi. Sonuç olarak anksiyetenin, özellikle istikrarsız kişilerde (zaten bünye olarak anksiyeteli ve aşırı başarı güdülenmesine maruz kalmış kişilerde) entelektüel randımanı azalttığı söylenebilir.

Fakat bu konuda ortaya çıkan etkenler sadece heyecan ve anksiyete halleri değildir. Bloke olma ve saplanma (fixation) tepkisi, gerileme tepkisi (regression), saldırganlık tepkisi ve ödünleme tepkisi (compensation) da görülebilir.

Öğretmen, okul yönetimi, ders programları ve öğretim yöntemleri akademik başarı üzerinde önemli rol oynar. Öğretimin bireysel farklılıklar dikkate alınmadan yapılması, ezberciliğe yol açan öğretim programları akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir.

Dersi cazip kılabilecek yöntemleri kullanan, öğrencilerin bireysel özelliklerini ve psikolojisini iyi bilen, anne-baba ile birlikte sıkı işbirliği içinde bulunan, bilgi ile eğitim-öğretim tekniklerini birleştirebilen, öğrencilere çalışma alışkanlığı kazandırmaya dönük olumlu öğretmen davranışları öğrencinin akademik başarısının artmasında önemli bir unsurdur (Uluğ, 1993; Ertuğrul, 1999; Turgut, 2002).

c- Ceza Gibi Hissedilen Notların, Sınav Başarısızlıklarının, Sınıfta Kalmaların Uyarıcı Değeri Yoktur;

Okul, başarıyı değerlendirme tekniğiyle de ergeni rahatsız edebilir. Okul başarısızlığı birçok araştırmanın konusu olmuş ve başarısızlığın bir ceza görünümü aldığı, daha başarılı olmak için bir cesaretlendirme olmadığı görülmüştür. Kayes'e göre sınıfta kalanlardan sadece % 21'i sonraki yıl daha başarılı olmakta, % 30'u önceki yıldan daha kötü olmaktadır. Hurlock ve Gilchrist de çalışmaları övülen öğrenci gruplarının yerilenlerden daha çok

ilerleme gösterdiklerini buldular.

d- Ergenin Okul Programlarıyla Çelişkisi;

Okul programları boyutunda ilk çatışma, öğretimin içeriği konusunda ortaya çıkar. Ergenler öğretimin içeriğinin mevcut topluma girişlerine yardım etmesini beklerler; ergenler pragmatiktirler, mesleklerinde ya da yetişkinliğe hazırlıkta işe yaramayacak şeyleri reddetmeye hazırdırlar. Ancak diğer taraftan da nesnelere özüne kadar giden ve aralarındaki ilişkileri ortaya koyan bir bilgi edinmeyi beklerler. Tekrarlar, basitleştirmeler, özetler onları sıkar.

Açıkça karşıt olan bu iki istek arasında bir ilişki vardır. Ergenler genellikle artık bilmek için öğrenmekle yetinmezler, toplumsal açıdan yerlerini bulmak ve hareket etmek için öğrenirler (Malrieu'den aktaran Onur, 1985:231-233).

Okul programları düzenli bir biçimde güçleşir. Oysa ergenin zihinsel olgunlaşması düzenli bir seyir izlememektedir. Böylece okul onları aşan anlatım araçları empoze ederek bazı öğrencileri engeller ve başarısızlığa uğratar. Bir öğrenci, öğrenmek zorunda olduğu bir konuyu sözel yolla, bir diğeri ise imgelerle anımsama eğiliminde olabilir. Kültürel bakımdan bu iki anlatım biçimi arasında hiçbir fark yoktur, oysa okul sadece sözel anlatım biçimini geçerli saymaktadır.

e- Ergenin Kişiliğinin Etkisi;

Glasser (1997)'a göre, çocukların başarılı bir kimlik kazanabilmeleri için iki ortamdan bahsedilebilir. Bunlar da ev ve okuldur. Okul, çocuklara özgüven temellerini sunabileceği gibi, akademik ve sosyal sorunları çözmeye teşvik eder.

Gerçeklik, kişisel tutkuların doyumuna nadiren olanak verdiği için ergenlerin çoğu bir engellenme duygusu yaşarlar. Bu engellenme çeşitli nedenlerle çok güçlü olursa tepkileri sadece duygusal alanda değil, zihinsel alanda da görülür. Önce öğrenme isteğini etkileyen bir ketlenme ortaya çıkar. Çabalarının yararsızlığını gören genç okul ortamının tümüne karşı düşmanlık duyar.

Ergenin duygusal ilgilerinin kendi üzerinde yoğunlaşmasıyla ortaya çıkan özseverliği de karışıklıkların kaynağı olabilir. Duygusal eğilimler de zaman ve ilgi yitimine yol açarak öğrenimi bozabilir. Buna karşılık, abartılmadığı sürece cinsel ilgiler okul başarısını engellemez.

f- Birçok Okul Güçlüğünün Kökeni Ailedir;

Ergen, aldığı eğitimle birlikte ailesi ile arasında ciddi bir kültürel fark ortaya çıktığını düşünerek onlardan uzaklaşabilir. Bazen de anne-babalar çocuklarının aldıkları eğitimle kendi toplumsal saygınlıklarının yükselineceğini düşünebilirler. Bütün gençlerde

rastlanan normal başarı isteğine, bu kez başarı yoluyla ailenin toplumsal durumunu yükseltmek amacıyla daha gizli bir duygu da eklenir. Böylece ergen önemsiz başarısızlıklarının bile sadece ana-babasının beklentilerini değil, bütün ailenin toplumsal yükselişini etkileyeceğini düşünür. Böyle bir durum ergeni intihara kadar sürükleyebilir. Bu durum özellikle ailenin bütün üyelerinin ekonomik çabalarının çocuklardan sadece birinin öğrenim görmesine harcandığı zaman ortaya çıkabilir.

Aileyle çatışma sadece ana-babaların kültür düzeyi çok aşağı olduğu zaman değil, aksi durumda da görülebilir. Entelektüel bir çevrede yaşayan ergen kendi yetersizliğini ve ailesinin düzeyine asla yükselmeyeceğini düşünebilir. Böyle bir ergen, yetenekli olsa bile hayal kırıklığına uğraticı sonuçlar alabilir (Origlia, D.; Ouillon, H., 1972, çev.Bekir Onur: 247-259).

Günümüzde öğrenim süresinin uzaması aile ekonomisine daha uzun bir bağımlılık sonucunu doğurmuştur. Ana-babadan uzun süre para bekleme zorunluluğu bazı ergenler tarafından kendi üretici yeteneklerinin yokluğu olarak görülmektedir. Üretim yeteneği sadece maddi anlamda olmayıp, aynı zamanda genç için kendisindeki çok güçlü bir eğilimi yani saldırganlığı açığa vurma aracı olabilmektedir. Çağdaş toplum kısır ergenliği son derece uzatarak bu doğal saldırganlığın tüm boşalma olanaklarını tıkamıştır. Çağdaş yaşamın kuralları gencin bu doğal saldırganlığını boğmakta, patlama noktasına kadar yönlendirmektedir. Saldırganlığı tehlikesiz bir biçimde ortaya çıkarmanın tek yolu, ekonomik bakımdan geçerli bir şeyler üretmektir. Ürünlerini uzun zaman sonra verecek bir tekniğin ağır ağır öğrenilmesi ergenin doğal gereksinimini hemen doyurmaz. Günümüz öğrencisi etkinliğinin tamamen soyut sonucunu gösteren okul notlarından başka hiçbir şeye sahip değildir. Bu durumda genç yararsız olduğunu hissetmektedir (Origlia, D.; Ouillon, H., 1972, çev.Bekir Onur:162-163).

Aile içi ilişkilerin dengeli ve düzenli olması, çocuğun akademik performansını olumlu yönde etkiler. Sağlıklı bir aile ortamında çocuk, karşısında anlayışlı, kendine güven veren, sorunları ile yakından ilgilenen bir anne-baba bulur. Yeterli duygusal ve toplumsal etkileşimin bulunmadığı aile yapılarında ise çocuğun başarısının olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir. Ebeveynin çocuğa başarılı olması yönünde yaptığı aşırı baskı, onu yaşlılarıyla kıyaslaması çocuk üzerinde kaygı yaratmaktadır. Beklenileni yerine getirememe, anne-babanın sevgisini kaybetme, onları hayal kırıklığına uğratma kaygısı ya da fiziksel-duygusal ceza korkusu gibi olumsuz duygular çocuğun çaresizliği benimsemesine yol açmakta ve dışsal denetimliliği oluşturabilmektedir.

Aşırı eleştirici, aşırı koruyucu ve mükemmeliyetçi ailelerde yetişen çocuklar kendi

performanslarını ortaya koyamayabilirler ya da bu çocuklarda okul, öğrenme ve okul başarısı gibi kavramlara karşı açık ya da gizli isyan ortaya çıkabilir (Aydoğmuş, 1989:28).

Ailenin çocuğa ilgisiz davranması da başarısızlığa yol açmaktadır. Ödüllendirilmeyen, cezalandırılmayan çocuk, okula karşı ilgisiz kalır. Okuldan soğur, ders çalışmak istemez. Dolayısıyla akademik başarısı olumsuz yönde etkilenir (Yavuzer, 1987; Tezcan, 1991).

Ailelerin, çocukların akademik başarıları üzerinde önemli bir etken olduğu gerçeği, onların okul ile işbirliğinde ve okul etkinliklerine katılımlarında bazı roller üstlenmelerini gerektirmektedir. Bu roller aileler tarafından ne kadar etkili bir biçimde gerçekleştirilirse okul-aile ortaklığı ve öğrencilerin eğitiminin niteliği o kadar artar.

1-Resmi roller; Aileler okulda düzenlenen toplantılara ve bazı programlara katılırlar. Okulla ilgili formlar doldururlar ve çocuklarının eğitimi için bazı temel yükümlülükleri yerine getirirler.

2-Evdeki öğretmen rolü; Aileler çocuklarının ev ödevlerine yardım ederler, onların evdeki öğrenme sürecine katkıda bulunurlar ve doğru çalışma alışkanlıkları geliştirmelerine yardım ederler. Bunların yanı sıra, çocuğun aile içinde öğrendiği bilgi, tutum ve beceriler, okulda öğrendiklerini destekler nitelikteyse çocuk okulda daha başarılı olur (Fidan ve Erden, 1991). Bunun için ebeveynlerin;

a-Çocukların yaparak yaşayarak öğrendiklerini dikkate alarak bol malzeme ile uğraşmalarını sağlamak ve el becerilerini geliştirmesine fırsat yaratmaları,

b-İzlediği televizyon programlarını ve sürelerini gözlemleyerek, programlar hakkında onunla konuşmak ve televizyonu çocukla tecrübeyi paylaşma aracı olarak kullanmaları,

c-Ev işleriyle ilgili uygun sorumluluklar vermeleri yararlı olacaktır (Sungur, 1999:19-23).

3-Okul programlarını destekleme rolü; Okula aile katılımında ortaklık modeli, aile ve okul personelini çocukların başarısı için çalışan, aynı kurumun parçaları haline getirir. Okul toplumunun yaratılması, ailenin okulun bir parçası olduğu sayıtlısı ile başlar. Böylece ailelerin okula etkin katılımı, diğer ailelerin de okul etkinliklerine katılım düzeylerinin arttırılmasında bir sorun çözücü ve taktikler veren bir güç haline dönüşür (Akt: Pehlivan, 1997:4-5).

Ebeveynin çocuğun okul yaşamına katılımının hem anne-babaya, hem çocuğa hem de öğretmene katkıları vardır. Anne-babaya katkıları; okulla işbirliği geliştiren velilerde okul ve öğretmenlere karşı tutum daha olumludur, çocuklarındaki başarıda artış gözlemleyen

velilerde, bu başarıda kendi payları da olmasından dolayı kendilerine güven artar ve çocuklarının başarılı olmasından dolayı tatmin daha fazla yaşanır. Çocuğa katkıları; ev ve okul arasındaki güçlü bağ, öğrencinin okula bakışını olumlu etkiler, çocuğun başarısı artar, devamsızlık yapma eğilimini düşürür ve disiplin sorunları ile daha nadir karşılaşılır. Öğretmene katkıları ise; öğretmenler bu şekilde velilerinin kültürleri, hedefleri, beklentileri hakkında fikir sahibi olur, böylelikle veli ve öğrencisini daha iyi tanıma olanağı bulur, velilere yönelik tutumları daha olumlu olur ve öğrencilerinin başarılarının arttığını görmek daha fazla tatmin yaşamalarını sağlar (Aikens, 2002).

1.4.2. Okulda Öğrenilenlerin Ergen İçin Anlamı

Matematik öğrenimi varsayımlar ile sonuçlar arasındaki ilişkileri keşfetmeyi amaçlayan bir alıştırma bütünü olarak ortaya çıkar.

Doğa bilimlerinin öğrenilmesi, bitkilerin, hayvanların sınırsız çeşitliliğinin ve olası sınıflamalarının ortaya çıkarılmasıyla başlar; bunu fizikte olguların niceliksel yasalara itaat ettiğini görmeyi şaşkınlığı izler.

Anadilin ve yabancı dillerin öğrenilmesi yeni anlatım olanakları sunar.

Tarih ve coğrafya ergen kurumların, insanların, toplumsal savaşmaların, keşiflerin çeşitliliğine alıştırmır.

Beden eğitimi, spor yarışmaları yoluyla bedenine egemen olmayı öğretir.

Estetik, güzelliğin bir düzenden doğduğunu ve beden hareketleri, müzikal ritimler, biçimler, renkler arasında bir bağlantının olduğunu öğretir.

Piaget ve Inhelder (1955), bütün bu keşiflerin soyut düşüncenin harekete geçirilmesine dayandığını belirtmişlerdir (Malrieu'den aktaran Onur, 1985:231-233).

1.5. Çalışma Alışkanlıkları Kavramı

Genellikle zeki insanların daha başarılı olduğu konusunda yaygın bir kanı vardır. Bu kanı kısmen doğru olsa da başarılı insanlar başarılarının sırrını “düzenli ve sistemli çalışmaya” bağlar. Zeka, başarı için gerekli ama yeterli değildir. Günümüzde başarılı olmak için, gerekli olan ders çalışma tekniklerinin bilinmesi ve etkili çalışmanın önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Telman'a göre (1997), bireyin başarısı üzerindeki etkenler şöyle açıklanabilir:

(1)- Zeka ve özel yetenekler % 50-60

(2)- Çalışma alışkanlıkları ve tutumlar % 30-40

(3)- Şans ve çevre faktörleri % 10-15

Bu dağılımda görüldüğü gibi 1. ve 3. gruptaki etkenleri düzenlemek büyük ölçüde bireyin elinde değildir, ancak 2. gruptaki etkin çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını kazanmak bireyin elindedir.

Okulda öğrencinin başarısını önemli ölçüde etkileyen çalışma alışkanlıkları nelerdir? Hangi beceriler onları eğitim hedeflerine daha kolay ulaştırır? Genel olarak öğrencilerin şu alanlarda kendilerini geliştirmeleri önerilir:

- Zamanın iyi planlanması
- Çalışma ortamının düzenlenmesi
- Çalışma sürelerinin ve aralıklarının planlanması
- Not tutma
- Aktif dinleme
- Hızlı ve etkili okuma
- Özet çıkarma
- Hafızayı güçlendirme
- Güdülenme

Ayrıca, öğrencinin tüm eğitim süreci boyunca gerekli olacak “bilgi kaynaklarından yararlanma becerisi” olarak ifade edilebilecek olan; sözlük, ansiklopedi, imla kılavuzu vb. kullanma, kitaplıkların kataloglarından ve diğer tarama sistemlerinden yararlanabilme, bir kitabın içindekiler, dizin, kaynakça, özet kısımlarından nasıl yararlanacaklarını öğrenme vb. davranışların kazandırılması da etkin çalışma yöntemleri kapsamında düşünülür (Yeşilyaprak, 2002).

“Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları” ile onların okul saati içinde ve dışında, okula ilişkin etkinliklere karşı belli bir biçimde tepki göstermeye hazır oluşları ve bu konuda belli bir davranış kalıbına sahip olmaları kastedilmektedir. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları çok geniş kapsamlıdır. Bu kavramın içine öğrencilerin okul yaşantısıyla ilgili her şeye karşı kapalı (gözlenemeyen) ve açık (gözlenebilen) tepkilerin tümü girmektedir. Örneğin, ders dinlerken hissettikleri, öğrenmeye karşı tutumları, ders çalışma yöntemleri, ödevler konusunda görüşleri, öğretimden beklentileri, kütüphaneden yararlanma biçimleri, çalışma ortamlarını düzenlemeleri, anne-baba ve arkadaşlarıyla ilişkileri gibi pek çok husus bu arada sayılabilir.

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları birbirinden oldukça farklıdır. Bazı öğrencilerin sahip olduğu çalışma alışkanlıkları etkili öğrenme için oldukça yararlı ya da

zararlı olabilmektedir. Bu konu pek çok eğitimcinin dikkatini çekmiştir. Bu konuda yapılan ilk çalışmalar çok eski tarihlere rastlamaktadır. 1941 yılında Laycock ve Russell 1926-1939 yılları arasında yayınlanan araştırmaları taramış ve topladıkları 38 el kitapçığını analiz etmişlerdir. Çalışma alışkanlıkları ve tutumları konusunda çok eski tarihlerden beri araştırma yapılmasına karşılık yakın zamana kadar çalışma becerisi geliştirme konusunda yapılan öneriler bu araştırmaların bilimsel sonuçlarından çok sağduyuya dayandırılmıştır. Bazı araştırmacılar ise daha farklı bir yol olarak çalışkan ve tembel öğrencileri (soru kitapçıkları, mülakat teknikleri ya da gözlem yoluyla) karşılaştırmayı denemişlerdir. Bu öğrenciler arasında doğru ayrımı yapabilecek aracı geliştirme çalışmalarından biri Wrean tarafından yapılmıştır. “Çalışma alışkanlıkları envanteri” ismi verilen ve 1941 yılında geliştirilen bu araç halen kullanılmaktadır. Bu konuda daha sonra pek çok araç geliştirilmiştir. Ancak, bu araçlar çalışmanın tutum ve motivasyonundan çok mekanik yanına ağırlık verdikleri için çalışkan ve tembel öğrenciyi ayırt etmekte fazla başarılı olamamışlardır (Küçükahmet, 1998).

Yeterli çalışma becerisine sahip olmak başarıyı artırır. Öğrencilerin başarılı olması için, hangi çalışma yöntemini nerede kullanmaları gerektiğini iyi bilmeleri gerekir. Her çalışma yöntemi tüm çalışmalar için aynı şekliyle kullanılamaz. Örneğin, kelimelerin yazılışını öğrenmek için belirlenen etkin yöntem, tarih dersine hazırlanırken uygulanacak olan yöntemden farklıdır. Bununla birlikte, her bir çalışma yöntemi her öğrenci için aynı şekilde uygulanamayabilir, dolayısıyla çalışma becerilerini öğrencilere uyarlamak gerekir. Etkili bir çalışma becerisi kazandırma eğitimi, çocuklara kendi düşünme biçimlerini, organizasyon ve çalışma davranışlarını öğretmekle olur. Bu noktada önemli olan, uygulayabilecekleri bir yöntemi geliştirebilmeleri için öğrencileri yönlendirmektir. Önemli olan bir başka nokta da, çalışma programını öğrenciyle birlikte hazırlamaktır (Gettinger; Maribeth; Seibert; Jill, 2002).

Gren (1985), öğrenme ve başarı için öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlığı ve becerisi geliştirmelerinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Davies (1986) ise, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını; aile ortamlarına, devam ettikleri okula ve öğretmenlerine bağlı olarak gelişigüzel kazandıklarını söylemiştir. Orr (1986) da, deneme-yanılma yoluyla edinilmiş olan bu yöntemlerin öğrencilere bazı hatalı çalışma alışkanlıkları kazandırdığı ve başarılarını olumsuz yönde etkileyebildiğini ortaya koymuştur (Zeyrek ve ark., 1990).

Tiebaut (1953), yaptığı klinik çalışmalar sonucunda tembel öğrencilerin dört karakteristik özelliğini saptamıştır. Bu özellikler, çalışmaya başlamak için kuvvetli bir motivasyon eksikliği, zevk alıcı prensiplere sahip olma eğilimi, geçici ilgilere yönelme ve köklü öğrenme problemleridir. Bu öğrenciler ilgi eksikliği ve akademik başarı için öğrenme

isteklerinin azlığı ile de tanınabilirler(Küçükahmet, 1998).

Başarılı oldukları çeşitli kriterlerle belirlenmiş kişiler üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda ise başarılı kişilerin şu özelliklere sahip oldukları ortaya konulmuştur (Baltaş, 1994).

a-Kendini Tanıma Özelliği: Başarılı olan kişiler, becerilerinin, ilgilerinin ve sınırlarının farkındadır. Bu kişiler ilgi duymadıkları alana yönelmemektedirler. İlgi duyduğu alandan seçim yapan kişinin kendine güveni artar ve kendini algılayışı olumlu yönde gelişir. Bu durum da kişilerin çalışmalarında olumlu sonuçlar almalarını sağlamaktadır.

b-Durumu Değerlendirme Özelliği: Güçlerinin, niteliklerinin ve yeteneklerinin sınırlarını bilen ve mevcut imkanlarını sağlıklı bir şekilde değerlendirebilen insanlar bu özelliğe sahiptir.

c-Zamanı İyi Kullanma: Başarılı kişiler, zamanlarını, kendi planları doğrultusunda seçtikleri amaçlara ulaşabilecek şekilde ve düzenli olarak kullanırlar. Zamanı, öncelikli işlerinden başlayarak, önemli-önemsiz ayrımını yaparak sağlıklı bir şekilde kullanırlar.

d-Amacı Belirleme Özelliği: Başarılı kişiler, amaç tanımlamasını kısa ve net olarak yapar ve bu amaca ulaşmada gerekli olan aşamaları net olarak belirlerler.

e-Dinleme ve Gözleme Özelliği: Dinlemek ve gözlemlemek yolu ile birçok sorunun cevabı doğal bir süreç içinde ortaya çıkar. Böylelikle elde edilen bilgi, gerçeğe en yakın bilgi olma özelliğini taşır.

f-Yardım İsteme Özelliği: Başarılı olan kişiler gerekli olan yerde ve zamanda yardım isteyebilmektedirler.

1945’de Schlessler ve Young’ın, 1961’de Robizov’un yaptığı çalışmalar öğrencilerin çalışma tutumları ve alışkanlıkları konusunda literatüre geçecek kadar önemli bulgulara sahiptir. Schlessler ve Young bu çalışmalarında çalışkan ve tembel öğrencilerin çalışma alışkanlıklarından çok, çalışma tutumlarını ayırt edici bir araç geliştirmişlerdir.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları konusunda en önemli çalışma 1954 yılında Holtzman ve arkadaşları tarafından başlatılmıştır. Holtzman ve Brown tarafından son şekli verilen “Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları” (SSHA-Survey of study habit and attitudes) isimli araç çok sayıda araştırmacı tarafından değişik ülkelerde değişik amaçlarla, değişik gruplara uygulanmıştır.

SSHA 40 yılı aşkın bir süredir özellikle öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarını saptama, akademik güçlükleri olan öğrencileri anlamaya yardım etme ve bu öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını iyileştirecek önerilerde bulunma amacıyla sık sık kullanılmaktadır. SSHA, çalışma alışkanlıklarını geliştirme konusunda öğrencilere bireysel rehberlik yapma

imkanı veren sayılı araçtan biridir. Çok değişik kullanım alanı olan bu araç, özellikle eğitim ve psikoloji kurslarının başlangıcında öğrencilere verilerek onların daha etkili çalışma alışkanlıkları için belirli prensipleri edinmelerine yardımcı olmaktadır. Yapılan çalışmalar böyle bir uygulamada öğrencilerin kendi durumlarını öğrenmeye ilgi gösterdiklerini ve durumlarını tartışmaktan hoşlandıklarını göstermiştir. Bu yolla öğrenciler, akademik başarı için motive edici faktörleri de öğrenmektedirler.

1960'lı yıllarda Casey, Lum, Pophan, Moore ve Morris gibi araştırmacılar SSHA'yı kullanarak yaptıkları çalışmalar sonucunda çalışkan ve tembel öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarının çok farklı olduğunu doğrulamışlardır (Küçükahmet, 1998).

Motivasyon, anne-baba katılımı ve destekleyici ev ortamı, çalışma becerileri ve akademik yeterlilik üzerinde olumlu etki yapan faktörlerdir. Çalışma becerilerini geliştirme konusunda eğitim alan öğrencilerin daha etkili ve bağımsız öğrenme becerisine sahip oldukları görülmüştür (Scheid, 1993). Bununla birlikte bu öğrencilerin okulda daha iyi performans gösterdikleri gözlenmiştir (Deshler ve Schumaker, 1993).

Öğrencilerde, etkili-etkisiz olarak nitelendirilebilecek şekilde varolan ders çalışma alışkanlıkları dikkatle incelendiğinde birçok boyuttan oluştuğu görülebilir. Bu boyutlar birbirini takip eden ve tamamlayan bir süreci gerçekleştirmekte ve etkili bir şekilde uygulandığı zaman öğrenciyi başarıya ulaştırmaktadır. Bu boyutlar;

- 1- Amaç belirlemek
- 2- Ders çalışabilecek belli bir fiziksel mekan
- 3- Ders çalışmak amacı ile kullanılan yapılandırılmış ortam dışındaki mekanların (sınıf, okul, ulaşım araçları vb.) öğrenme ve zaman kazanımı amacı ile etkili kullanımı
- 4- Dikkati yoğunlaştırabilmek
- 5- Çeşitli kaynak ve kişilerden yararlanmak
- 6- Değerlendirme özelliği olduğu kadar yeni bilgiler öğrenme amacına da hizmet eden ödevler ve sınavlardır(Erkan, 1996).

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları onların öğrenmeleri ve okul başarıları ile doğrudan ilgilidir. Öğrencilerin bu alışkanlık ve tutumlarını etkileyen pek çok faktör vardır. Bu faktörlerin başlıcaları üzerinde kısaca durmak yararlı olacaktır.

1.5.1. Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarını ve Tutumlarını Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını etkileyen faktörler sayılamayacak

kadar çoktur. Bu kesimde bunların belli başlılarına değinilmektedir.

1.5.1.1. Öğrencilerin Kendi Çalışma Yaklaşımları

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarını şekillendiren temel faktör “kendilerinin çalışma yaklaşımları”dır. Öğrencilerin bu yaklaşımlarını saptama konusunda pek çok çalışma yapılmıştır. Bu konuda Marton ve Saljö tarafından yapılan öncü bir çalışmayı Biggs’in yaptığı bir çalışma izlemiştir. Bu araştırmacılar, öğrencilerin çalışma yaklaşımlarında ve motivasyonlarında önemli farklılıklar bulmuşlardır. Araştırmacılar, bulgularına dayanarak öğrencilerin çalışmaya karşı yaklaşımlarını iki grupta toplamışlardır: 1. Derin Yaklaşım 2. Yüzeysel Yaklaşım. Derin yaklaşımda öğrenci, bütün dikkatini anlamaya vermekte, bilgileri yaratıcı ve aktif bir biçimde öğrenmektedir. Bunun karşıtı yüzeysel yaklaşımda, öğrenci fikirleri ezberlemeye önem vermekte, rutin bir öğrenme temposu izlemektedir. Bu yaklaşımda öğrencinin amacı “geçişirme”dir.

Her iki gruptaki öğrencilerin çalışma biçimleri, çalışma alışkanlıklarını şekillendirmektedir. Yüzeysel yaklaşımda olan öğrenciler, kitaptan ders çalışırken kitabı aynen ezberlemektedirler. İkinci yaklaşımda olan öğrenciler ise kitabın yazarının amacına inmeye çalışmaktadırlar (Küçükahmet, 1998).

Saljö yaptığı bir başka araştırmada, öğrencilere “sizce öğrenmenin gerçek anlamı nedir?” diye sormuştur. Bu soruya verilen cevaplar beş katagoride toplanmıştır:

1. Bilginin artması
2. Ezberleme
3. Gerçeklerin öğrenilmesi
4. Anlamaları soyutlama
5. Gerçeği anlama süreçlerini kazanma

Araştırmacı, bu beş katagoride toplanan cevaplardan ilk üçünü ezbere dayandıkları için yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencilerin cevapları, diğer ikisini yaratıcılığa dayandıkları için derin yaklaşıma sahip öğrencilerin cevapları olarak cevaplandırmıştır.

Rossum ve Schenk yaptıkları bir çalışmada öğrencilere 400 kelimedenden oluşan 45-60 dakikada bitirebilecekleri bir metin vermişler ve isterlerse not alabileceklerini belirtmişlerdir. Daha sonra da öğrencilere değişik yollarla çeşitli sorular sorulmuş ve öğrencilerin çalışma yaklaşımlarına ilişkin değişik örnekler bulunmuştur. Örneğin, yüzeysel yaklaşıma sahip bir öğrenci metin üzerinde çalışma yöntemini şöyle açıklamıştır:

“Daha sonra hatırlamayacağım için önce ilk sayfanın altını çizerim ve bir kağıda

yazarım. Sonra özetini tekrar okurum. En önemli noktaları bulurum. Kendi kendime tekrar ederim. Sonra tüm özeti okurum. Bu benim genel çalışma yöntemimdir. Gerçekte öğrenme her şeyi ezberlemektir.”

Derin yaklaşıma sahip bir öğrencinin ise çalışma yöntemi şöyledir:

“Önce metni bütün olarak okurum ve muhtevayı şekillendirmeye çalışırım. İkinci kez daha dikkatle okurum. Her paragrafın diğeriyle ilgisini anlamaya gayret ederim. Üçüncü ve dördüncü kez metne bakmaksızın ana fikirleri kendi kendime tekrar etmeyi denerim. Bu benim genel çalışma yöntemimdir.”

Araştırmacılar yine bu çalışmalarında, derin yaklaşıma sahip öğrencilerin bir makaleyi okumaktan zevk aldıklarını, yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencilerin ise sıkıntı duyduklarını saptamışlardır.

Bu örneklerden de anlaşılacağı gibi öğrencilerin çalışma alışkanlıkları çalışma yaklaşımlarına göre farklılık göstermektedir (Küçükahmet, 1998).

1.5.1.2. Ödevler

Ödevler öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri bakımından önemli materyallerdir. İster evde ister okulda hazırlansın ödevler öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ne ölçüde iyi olduğunun en önemli göstergeleridir. Zamanında ve titiz bir biçimde ödevini hazırlayan öğrenci ile baştan savma ya da hiç ödev hazırlamayan bir öğrencinin çalışma tutum ve alışkanlıklarının farklı olduğu kesindir.

Eğitim sistemimizde, derste işlenen konuları öğrencinin tekrar etmesini, bir sonraki derse hazırlıklı gelmesini, günlük ders çalışma alışkanlığını kazanabilmesini sağlayıcı nitelikte “ev ödevleri”, ve öğrencinin bir konu üzerinde araştırma yapmasını, fikirleri düzenleyip bir rapor haline getirebilme becerisini geliştirmek amaçlı “dönem ödevleri” verilmektedir (Tan, 1992).

Ödev, genel anlamda, çocukların başarılarının artmasını ve çalışma alışkanlıklarının gelişmesini sağlar. Aynı zamanda öğrenmenin sadece okulda değil evde de olabileceğini anlamalarına katkıda bulunur. Bunu yanı sıra, ödevin, olumsuz etkileri de olabilir. Fazla verilen ödevler, çocuğun günlük yaşantıda ve oyunlar sırasında sağlayabileceği öğrenme olanaklarını kısıtlar. Aynı zamanda anne-babanın ödevlerin yapımı ile ilgili verdiği desteğin şekli ve içeriği okulla tutarlılık sağlamadığında, olumsuz etki yaratabilir. (Cooper, Harris, Valentine, Jeffrey C., 2001).

Öğrencinin aile ortamının yalnızca ev ödevi hazırlamada değil, tüm çalışmalarında

etkisi öteden beri üzerinde çalışılan ve araştırılan konu olmuştur. Brooks tarafından başlatılan ve onu izleyen bu tür araştırmalar genel olarak anne-babası kendisine yardım edebilecek düzeyde olan öğrencilerin ev ödevlerini daha iyi yaptıklarını bulmuşlardır. Yine bu çalışmalardan kendine rehberlik yapılamayan bir aile ortamında bulunan ya da çeşitli nedenlerle ilgisiz anne-babaya sahip çocukların yalnızca ev ödevlerinde değil, tüm okula ilişkin çalışmalarında sorunlu oldukları görülmektedir (Küçükahmet, 1998).

Anne-babaların, çocuklarının okul ödevleri ile ilgilenme nedenleri ve başarılarını artırmalarına yönelik katkıları üzerine yapılan bir çalışmada;

1- Anne-babaların ödevlerin hazırlanma sürecine katılmaları gerektiği yönündeki inançları,

2- Katılımlarının çocuğun akademik konularda kendisinden ne beklenildiğini daha rahat anlamasını sağlayacağı ve böylece akademik başarılarının artmasına katkı sağlayacakları yönündeki görüşleri,

3-Dış çevrenin anne-babaya bu konuda sorumluluk yüklemesi gibi sebepler yer aldığı görülmüştür. Anne-babaların bu aktivitelere katılımı; çocuğun ödevlerine katılma, ödevlerin içeriğini anlamasında yardımcı olma, çocuğun öğrenme biçimini kavrama gibi faaliyetleri içerir.

Çalışmada; okul yönetiminin, çocuklara nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda anne-babaları bilinçlendirmek ve bu desteği çocuklarına vermeleri için onları ikna etmek gibi görevleri olduğu ortaya konmuştur (Hoover-Dempsey, Kathleen V., Battiato, Angela C., Walker, Joan M. T., Reed, Richard P., DeJong, Jennifer M., Jones, Kathleen P., 2001).

Ödev ile başarı arasındaki ilişki üzerine yapılan bir araştırma sonucuna göre, birinci kademedede (elementary) ödev yapmakla öğrencilere uygulanan başarı testlerinin sonuçları arasında düşük bir ilişki bulunmakla beraber, ikinci kademedede (secondary) bu ilişkinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları ile ilgili görüşleri alınan öğretmenler, birinci kademedeki çocukların dikkatlerini toplama sürelerinin kısa olması ve çalışma yöntemlerini yeterince bilmemeleri sebebiyle yapılandırılmış ödevler vermenin, daha çok çalışma becerilerini sağlamaya yönelik hizmet ettiğini savunmuşlardır (Cooper, Harris, Valentine, Jeffrey C., 2001).

1.5.1.3. Çalışma Ortamı

“Çalışma ortamı” kavramı ile öğrencinin okul dışında okula ilişkin etkinliklerini sürdürdüğü fiziki ve psikolojik ortam kastedilmektedir.

Özgüven (1974), yaptığı bir araştırmada ailelerin çocuklarının başarılarıyla ilgilenmelerinin onların başarılı olma ihtimallerini arttırdığını belirtmiştir.

Öğrenci ailelerinin yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır. Bazen de öğrenci sırf annesini ya da babasını cezalandırmak için ders çalışmamaktadır.

Öğrencilerin bizzat kendileri çalışmalarının yetersizliğini çalışma ortamlarına bağlamaktadırlar. Baymur ve arkadaşları araştırmalarında öğrencilerden kendilerini verimli çalışmadan alıkoyan nedenlerden üçünü sıralamalarını istemişlerdir. Öğrenciler birinci nedenin “zihinlerini kurcalayan bir problemin olması”, ikinci nedenin “ev ortamlarının düzenli olmaması”, üçüncü nedenin ise “rahat bir çalışma yeri bulamama” olduğunu belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmada öğrencilerden verimli çalışmalarını teşvik eden unsurları belirtmeleri istendiğinde, öğrenciler sırasıyla “maddi rahatlık, kişisel sorunlarının bulunmaması ve aile ilişkilerinin düzenli olması” hususlarını işaret etmişlerdir.

1.5.1.4. Öğrenci-Öğretmen-Veli İlişkisi

Öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkileri yalnızca çalışma alışkanlıklarını değil, tüm kişiliklerini etkilemektedir. Literatürde yer alan araştırmalar öğretmenin kişiliğinin tüm özelliklerinin öğrencinin kişiliğini şekillendirdiğini göstermektedir. Bu konudaki çalışmalarıyla tanınan Flanders, özellikle sınıf ortamının öğretmen ve öğrenci arasındaki sözlü ve sözsüz iletişimin öğrencinin kişiliği ve okul başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Ailelerin okul etkinliklerine katılmalarına ilişkin yapılan araştırmalar göstermiştir ki, okul-aile işbirliği bütün tür ve düzeylerdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin başarısının artırılmasında temel anahtarlardan biridir. Henderson’a göre, okul-aile işbirliği öğrenci başarısının artması, katılım, güdülenme, kendine güven ve davranışların gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca çocukların okul ve öğretmenlere ilişkin olumlu tutum geliştirmesinde de aile katılımı temel bir araçtır (Akt: Pehlivan, 1997).

1.5.1.5. Zamanı İyi Kullanma

Öğrencilerin okul başarısını etkileyen fizyolojik, sosyo-kültürel, ekonomik ve psikolojik pek çok etken olabilir. Bunlar içinde en önemli etkenlerden birisi kuşkusuz

öğrencilerin etkin çalışma yöntemlerini bilmemeleridir. Ülkemizde okul eğitiminin temeli bilgi aktarmaya dayanmakta ve öğrencilerin başarılı olabilmeleri için gerekli olan ders çalışma alışkanlıkları yeterince öğretilmemektedir. Bu nedenle birçok öğrenci zamanlarının çoğunu çalışmaya ayırdığı halde başarısız olmaktan yakındır. Oysa başarı, çalışmaya ayrılan süre kadar bu sürenin verimli kullanılması ile ilişkilidir (Akt:Yeşilyaprak, 2002).

Zamanı iyi kullanma çerçevesinde alınabilecek, boş zamanların değerlendirilmesi konusunda Ünver ve arkadaşları(1986)'nın yaptığı bir araştırmaya göre, cinsiyetin boş zaman faaliyetlerini etkileyen bir faktör olduğu, en büyük farklılığın da sporda ortaya çıktığı görülmüştür. Erkeklerin % 21.8'i boş zamanını spora ayırdığı halde, kızlarda bu oran % 2.1'dir. Boş zamanını okuma ve kültürel faaliyetlere ayırma oranı ise tüm boş zaman faaliyetlerinin beşte birini oluşturmakta ve bu oran, erkeklerde % 21.3 ile kızlara göre daha fazladır (Akt: Pehlivan, 1997).

1.6. Konu İle İlgili Türkiye'de ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, anne-baba tutumları ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı kavramlarını ele alan ve aralarındaki ilişkiyi inceleyen ülkemizde ve yurtdışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

1.6.1. Konu İle İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Cansever (1968), otoriter anne-baba tutumu ile ergenlerin davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, bu tutumunun ergenlerin pasif ve bağımlı kişilik geliştirmelerine neden olduğu sonucuna varmıştır.

Savaşır (1969), suçlu çocuklar ve gençler üzerinde yaptığı araştırmasında, bu çocuk ve gençlerin otoriter ve kısıtlayıcı yapıya sahip ailelerden geldiklerini saptamıştır.

Kuzgun (1972), üniversite öğrencileri üzerinde otoriter, demokratik ve ilgisiz anne-baba tutumlarının gençlerin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisini araştırmış ve demokratik anne-baba tutumunun kendini gerçekleştirme açısından en uygun tutum olduğu, otoriter anne-baba tutumunun kendini gerçekleştirmesini engellediği ve ilgisiz tutumun ise sevgi yoksunluğu nedeniyle kendini gerçekleştirme engelini ancak denetim olmaması nedeni ile kişinin kendini gerçekleştirme otoriter tutuma göre nispeten olanaklı kıldığı sonucuna varmıştır.

Şemin (1975), 8-12 yaş grubundaki başarısızlık gösteren 2.300.000 öğrenci üzerinde

yaptığı araştırmasında (1965), sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının %73 oranında başarısız, orta sosyo-ekonomik ailelerin çocuklarının %24, yüksek sosyo-ekonomik düzeyde ise bu oranın %3 olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin bir özelliği, bu ailelerde kardeş sayısı arttıkça başarısızlığın azalmasıdır. Şemin bu durumu ev ortamında anne babanın veremediğini veya sağlayamadığı olanakları abla ve ağabeylerin kardeşlerine sağladıkları şeklinde açıklamıştır.

Şemin'in araştırmasında ailelerin sosyal yapısının %73,08 oranında baba otoritesine dayandığı tesbit edilmiştir.

Şemin yaptığı araştırmaların sonucunda, çocukların neleri öğrenebildiklerini, neleri öğrenmekte güçlük çektiklerini, neleri ve nasıl kolaylıkla öğrenebildiklerini ortaya çıkartmak ve ona göre öğrenim yapmak önerisinde bulunmuştur (Şemin, 1975).

Kulaksızoğlu'nun (1984), lise öğrencilerinin anne-babalarıyla olan çatışmaları ve annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkileri ve ergenlerin genel problemlerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, annelerin sosyo-ekonomik düzeyinin yükselmesi ile koruyucu tutumun azalması arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Ayrıca sosyo-ekonomik düzey ile demokratiklik ve eşitlik tanıma davranışları arasında olumlu ilişki görülmüştür (Akt: Gökçedağ, 2001).

Uluğtekin de (1984), çocuk yetiştirme yöntemleri açısından anne-baba-çocuk ilişkilerini incelediği araştırmasında alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babaların, üst sosyo-ekonomik düzeydeki anne-babalara göre daha kısıtlayıcı davranışlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cantez (1986)'in "Ön Ergenlik Dönemindeki Çocukların Kişilik Kazanma ve Okul Başarısında Farklı Kişilik Özelliklerine Sahip Ebeveyn Gruplarının Etkisi" konulu araştırmasında, farklı kişilik özelliğine sahip ebeveynler ile çocuklarının okul başarıları arasında bağlantı olduğu ortaya konmuştur.

Şengönül (1995), alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ortaöğretim öğrencileri arasında başarı düzeyleri bakımından farklılık bulunup bulunmadığını araştırdığı çalışmada, aileleri orta ya da üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okul başarı düzeylerinin diğerine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bununla birlikte Gülmez'in (1988) bulguları ile paralellik gösterir nitelikte, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yükselmesiyle birlikte çocukların okul başarılarında artış görüldüğünü saptamıştır.

Kültürler arası karşılaştırmalı olarak yapılan ve araştırmacılar arasında Kağıtçıbaşı'nın da yer aldığı bir çalışmada, ülkemizde annelerin, çocuklarından "anne-babaya saygı" ve "iyi insan olma" niteliklerinin ardından üçüncü olarak "başarılı olma" beklentisi içinde

oldukları saptanmıştır. Araştırmaya katılan 9 ülke içinde bu niteliği çocuklarından en yüksek düzeyde bekleyen ülkenin Türkiye olduğu saptanmıştır (Akt: Özcan, 1996).

Aslan (1996), ailenin sosyo-ekonomik durumu ile çocuğun zeka, kişilik gelişimi ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, okul başarısının okulun ve öğretmenlerin niteliğinden çok, çocuğun içinde yaşadığı ailenin sosyo-ekonomik durumu ile ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada cinsiyet, doğum yeri, bitirilen ilkokul, ortaokul ve lisenin bulunduğu yerleşim birimi, bitirilen lisenin türü ile liseyi bitirme derecesinin başarı ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Yıldırım (1997), akademik başarı düzeyleri farklı olan toplam 608 lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında, akademik başarısı yüksek öğrencilerin akademik başarısı düşük öğrencilere göre aile ve öğretmenlerinden daha çok destek gördüklerini saptamıştır.

Erkan (1996), ülkemiz normlarına uygun ders çalışma alışkanlıkları envanteri geliştirmeye yönelik madde analizi çalışması yapmıştır.

1.6.2. Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Hurlock (1955)'un A.B.D' de yaptığı bir araştırmada alt sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveyn tutumlarının ağırlıklı olarak otoriter, orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden ebeveynlerin ise demokratik tutumlara sahip olduğu bulunmuştur.

Mussen ve Kagan (1958), araştırmalarında, otoriter tutum sergileyen anne-babaların çocuklarıyla aralarında diğerlerine göre daha fazla çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir (Güven, 1993).

Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve çocuklarının akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırmacı, (Terman, 1947; Austin, 1964; Nichols, 1965; Frankel, 1968; Metfessel ve Seng, 1970) araştırmalarında sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler ile çocuklarının akademik başarıları arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt: Ülküer, 1986).

Rosen (1961) tarafından yapılan incelemeye göre, ergenlerde başarı çabalarının; ailesel geçmiş, sosyal sınıf, aile büyüklüğü, doğum sırası gibi çeşitli etkenlerle ilişkili olduğu bulunmuştur. Morrow ve Wilson'ın (1961) araştırmasında, yüksek başarı gösteren ergenler, düşük başarı gösterenlere kıyasla ana-babalarını, başarıya sıcaklıkla teşvik eden, çocuklarının etkinliklerini paylaşan ve onlara özerklik tanıyan bireyler olarak betimlemişlerdir. Sugarman (1967), yüksek başarı gösteren ergenlerin akademik değerleri daha çok benimsediklerini ve bunun paralelinde Moss ile Klıgan (1961) ise, entelektüel

etkinliklere girişmenin yetişkinlikteki başarı ile yakından ilişkili olduğunu saptamışlardır.Üstün başarılılar; olgun, iş ve problemlere yaklaşımlarında planlı, anlık doyumları ertelemeye istekli ve koşulların üstesinden gelme potansiyeli yüksek olarak betimlenmektedir.

Holland'ın (1961) bulgularında, yaratıcılık ile akademik yetenek arasında çok az ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yaratıcı ergenlerin diğerlerine kıyasla bağımsızlıkta yüksek, uygu (conformity) ve topluma dönüklükte düşük çıktıkları görülmüştür (Bühler-Spiegel-Thomas 1973, çev:Sezen Zeytinoglu:96-97).

Rosenberg'in (1965), kolej öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, okul başarısı düşük olan öğrenciler, anne-babalarının kendilerine karşı ilgisiz olduklarını ve kendilerine hoşgörüsüz ve cezalandırıcı davrandıklarını belirtmişlerdir (Akt: Gökçedağ, 2001).

Mc Chee ve Crandall (1968), ilkokuldan liseye kadar sınıflarda, içsel-dışsal denetimlilik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalarında içsel denetimli öğrencilerin başarı konusunda diğerlerine göre, kendilerine daha fazla güven duyduklarını bulmuşlardır (Yeşilyaprak, 1988).

Elder (1971), anne-baba tutumlarını inceleyen araştırmasında, 7400 gençten anne-babalarını en baskıcı tutumdan en gevşek tutuma doğru sıralamalarını istemiştir. Orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen gençlerin çoğunluğu anne-babalarını demokratik, eşitlikçi ve hoşgörülü olarak tanımlarken, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen gençler ise anne-babalarını otokratik ve otoriter olarak sınıflandırmışlardır (Yörükoğlu, 1990).

Cutler (1989), orta ve ortanın üstü sosyo-ekonomik düzeydeki, parçalanmamış ailelerle yaptığı, ailenin çocuğun okul hayatını paylaşma düzeyi ile ilgili araştırmasında, en fazla temel eğitim çağındaki çocukların ebeveynlerinin okul yaşamı ile ilgilendiklerini ve bu ilgede daha sonraki yıllarda azalma görüldüğünü ve çocukların başarılarının bu paylaşımdan önemli ölçüde etkilendiğini saptamıştır (Yılmaz, 1994).

Lamborn ve ark. (1991)'nin yaptıkları araştırma bulgularına göre, aşırı koruyucu ana-baba tutumunun, ailenin ekonomik desteğinin ve çocuğu şımartmasının bir düzeye kadar yarar sağladığı; fakat bu tutumların aşırıya kaçmasının ergenlerde uyuşturucu bağımlılığın, olgun olmayan hatta sapkın davranımlara ve olumsuz kişilik özelliklerine neden olduğu belirlenmiştir (Akt: Bayındır, 1999).

Ergenler üzerindeki Amerika'daki son dönemdeki çalışmalar otoriter anne-baba tutumu ile okul başarısı arasında olumlu bağlantılar olduğunu göstermiştir. Bu araştırmacılara göre (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts ve Fraleigh, 1987; Lamborn, Brown, Mounts ve Steinberg, 1993; Steinberg ve ark. 1992) otoriter ebeveyn; yüksek

seviyede kabul edici, sıcak tutum sergileyen, davranışsal kontrol sahip ve psikolojik anlamda çocuğu kabullenme ile tarif edilir (Deslandes; Royer, 1997).

Ketsersiz ve Adams (1998), yaptıkları araştırmada okulda başarılı olmaları için anne-babaları tarafından baskı gören çocukların benlik saygılarının daha düşük olduğunu, daha kaygılı ve okulda gösterdikleri performansın düşük olduğunu bulmuşlardır. Güven de (1993), araştırmasında demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının, otoriter ebeveynlerin çocuklarına oranla algıladıkları benlik kavramlarının daha olumlu olduğuna vurgu yapmıştır. Ebeveyn çocuk ilişkisi ile çocuğun okul başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırma olan Dornbusch ve arkadaşlarının (1987), çalışmasında da demokratik ebeveyn tutumu ile ergenin okul başarısı arasında olumlu, otoriter ve izin verici ebeveyn tutumu ile olumsuz ilişki olduğu bulunmuştur.

McGrath ve Repetti'nin (2000) araştırmalarında, ebeveyn tutumlarının çocukların akademik performansları üzerinde, onların akademik yeterliliklerini algılayışlarında şekillendirici rol oynayan önemli sosyal etken olduğunu bulmuşlardır.

Genel olarak anne-baba tutumlarını konu alan araştırmalar, demokratik ebeveynlerin sosyal yeterlilik boyutunda gelişmiş, sorumluluk alabilen, bilişsel yönden iyi performans gösteren çocuklar yetiştirdiklerini, otoriter ve izin verici ebeveynlerin ise daha olumsuz özellikleri olan çocuklar yetiştirdiklerini söyleyebiliriz.

Toplumsal açıdan bir trajedi yaratan düşük başarı ile ilişki gösteren etkenler arasında ana-baba ilgisizliği, eğitim sisteminin yetersizliği, kişilik uyumsuzlukları, kültürel yoksulluk, ergenin benimsenebileceği ya da kabul gördüğü bir toplumsal grubun olmaması sayılabilir.

Fulk (2003), 9.sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde yaptığı, 1. ve 2. aşaması öğrencinin mevcut çalışma becerilerinin tespit edilmesine yönelik, 3. aşaması ise yeni çalışma becerileri geliştirmeye yönelik araştırmasında, öğretmenlerin çalışma alışkanlıkları kazanma konusunda dikkate aldığı konuların zaman yönetimi, motivasyon ve ödev konuları ile ilgili olduğu ve akademik performansları düşük olan öğrencilerin, çalışma alışkanlıkları, oto kontrol sağlama becerisi ve sınav kaygısı ile başa çıkma konularında kendilerini yetersiz hissettikleri yönünde bulguları olmuştur.

Zimmerman ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan "Çalışma Tutumları ve Yöntemleri" (Study Attitudes and Method Survey) isimli araç, 1972 yılından bu yana kullanılmaktadır. Bu aracı uygulayan araştırmacıların pek çoğu, öğrencilerin bu araçtan elde ettikleri puanlarla okul başarıları arasındaki ilişkiyi aramışlardır. Örneğin, Knapp (1973), bir grup biyoloji öğrencisi üzerinde bir inceleme yapmış, öğrencilerin akademik ilgi ve yönelmeleri, çalışma yöntemleri ve sistemleri ile okul başarıları arasında oldukça yüksek bir

ilişki bulmuştur. Aynı bulguyu Miller ve Michael bir grup psikoloji öğrencisi üzerinde yaptıkları incelemeyle desteklemişlerdir.

Bowman ve Gowann'da öğrencilerin başarılı olmalarını planlı çalışma alışkanlığı kazanmış olmalarına bağlamaktadır. Strodbek (1968), öğrencilerin çalışma isteklerinin başarılarını olumlu yönde etkilediğine dikkat çekmektedir. Literatürde yer alan bu ve benzeri araştırmaların sonuçları, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının ve benzeri tutumların incelenmeye değer bir konu olduğunu ortaya koymaktadır (Küçükahmet, 1998).

1.7. Araştırmanın Sorunu

İzmir İl'inde, üç farklı sosyo-ekonomik düzeyi temsil ettiği düşünülen 7. ve 10. sınıf düzeylerindeki, 13 ve 16 yaşındaki öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumları ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasında ilişkiyi saptamak bu araştırmanın sorununu oluşturmaktadır.

Öte yandan öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumları, çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları ile çocuğun cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne babanın öğrenim düzeyi, anne babanın sağ/özü, birarada/ayrı yaşıyor/boşanmış olması, anne babanın mesleği ve iş durumları, ailenin ekonomik düzeyi, çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanamaması, çalışma odasının olup olmaması, daha önce rehberlik servisine başvurup başvurmadığı ve hangi konuda başvurduğu, evde ve okulda sorunlarını paylaştığı kişi veya kişiler olup olmaması, kendi başarısını algılaması ve boş zamanlarını değerlendiriş biçimi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Probleme yönelik alt sorular şu şekilde belirlenmiştir:

1) Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları;

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Sınıf Düzeyi
- d) Kardeş Sayısı
- e) Anne-Babanın Evlilik Durumu
- f) Annenin Eğitim Durumu
- g) Babanın Eğitim Durumu
- h) Temel İhtiyaçlarının Karşılanabilmesi
- ı) Çalışma Odasının Olması
- i) Daha önce Rehberlik Servisine Başvuru Yapmış Olması

- j) Evde Sorunlarını Paylaştığı Bir Yakını Olması ve
- k) Eğitim Almakta Olduğu Okula Göre Farklılık Göstermekte midir?

2) Öğrencilerin Otoriter Olarak Algıladıkları Anne-Baba Tutumları;

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Sınıf Düzeyi
- d) Kardeş Sayısı
- e) Anne-Babanın Evlilik Durumu
- f) Annenin Eğitim Durumu
- g) Babanın Eğitim Durumu
- h) Temel İhtiyaçlarının Karşılanabilmesi
- ı) Çalışma Odasının Olması
- i) Daha Önce Rehberlik Servisine Başvuru Yapmış Olması
- j) Evde Sorunlarını Paylaştığı Bir Yakını Olması ve
- k) Eğitim Almakta Olduğu Okula Göre Farklılık Göstermekte midir?

3) Öğrencilerin Demokratik Olarak Algıladıkları Anne-Baba Tutumları;

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Sınıf Düzeyi
- d) Kardeş Sayısı
- e) Anne-Babanın Evlilik Durumu
- f) Annenin Eğitim Durumu
- g) Babanın Eğitim Durumu
- h) Öğrencinin Temel İhtiyaçlarının Karşılanabilmesi
- ı) Çalışma Odasının Olması
- i) Daha Önce Rehberlik Servisine Başvuru Yapmış Olması
- j) Evde Sorunlarını Paylaştığı Bir Yakını Olması ve
- k) Eğitim Almakta Olduğu Okula Göre Farklılık Göstermekte midir?

4) Öğrencilerin İlgisiz Olarak Algıladıkları Anne-Baba Tutumları;

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Sınıf Düzeyi
- d) Kardeş Sayısı
- e) Anne-Babanın Evlilik Durumu

- f) Annenin Eğitim Durumu
- g) Babanın Eğitim Durumu
- h) Öğrencinin Temel İhtiyaçlarının Karşılanabilmesi
- ı) Çalışma Odasının Olması
- i) Daha önce Rehberlik Servisine Başvuru Yapmış Olması
- j) Evde Sorunlarını Paylaştığı Bir Yakını Olması ve
- k) Eğitim Almakta Olduğu Okula Göre Farklılık Göstermekte midir?

5) Öğrencilerin Akademik Başarıları;

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Sınıf Düzeyi
- d) Kardeş Sayısı
- e) Anne-Babanın Evlilik Durumu
- f) Annenin Eğitim Durumu
- g) Babanın Eğitim Durumu
- h) Öğrencinin temel İhtiyaçlarının Karşılanabilmesi
- ı) Öğrencinin Çalışma Odasının Olması
- i) Daha önce Rehberlik Servisine Başvuru Yapmış Olması
- j) Evde sorunlarını Paylaştığı Bir Yakını Olması ve
- k) Eğitim Almakta Olduğu Okula Göre Farklılık Göstermekte midir?

- 6) Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişki nedir?
- 7) Öğrencilerin akademik başarıları ile otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişki nedir?
- 8) Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, anne-baba tutumları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki nedir?

1.8. Amaç

Araştırmanın temel amacı; İzmir ilinde, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyleri temsil eden okullarda, 13 ve 16 yaşındaki 7. ve 10. sınıflar düzeyinde eğitim alan toplam 431 öğrencinin algıladıkları anne-baba tutumları ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

1.9. Önem

Anne-baba tutumlarının çocuk gelişimi üzerindeki önemini bilmesi, bu konuda sayısız araştırmalar yapılmasına neden olmuştur. Bununla birlikte okuldaki başarı konusu, ebeveynler, öğretmenler ve öğrenciler için her zaman önemini korumuş, öğrencilerin okul başarıları ile ebeveyn tutumları arasında önemli bir bağ olduğu düşünülmüştür. Yapılan kaynak taramasında, anne-baba tutumları ile öğrencilerin denetim odağı, sınav kaygısı, mesleki olgunluk düzeyleri, uyum düzeyleri, okul başarıları gibi değişkenleri ele alarak aralarındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırmaya rastlanmıştır.

Ebeveyn tutumları dışında öğrenci başarısını belirleyen bir başka faktör de öğrencinin verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmasıdır. Bu konuya, eğitimcilerin ve psikologların ilgisi ve araştırmaların başlangıcı 1920'lere dayanmaktadır. Bu yıllardan itibaren ABD'de araştırmalar devam etmektedir. Konuya duyulan ilgi üzerine Avrupa'da da verimli ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili teknik geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

Ilgın ve arkadaşları (1990) "Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Seminerinin Üniversiteye Giriş Sınavına Hazırlanan Gençlerin Başarılarına Etkisi" konulu araştırmalarında bu seminere katılan öğrencilerin çalışma davranışlarında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır.

Bu araştırma, anne-baba tutumları ile çalışma alışkanlıkları ve okul başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının; ebeveynlere, öğretmenlere, psikolojik danışmanlara, öğrencilere ve diğer ilgili kişilere yardımcı olacağı ümit edilmektedir. Anne-baba tutumları ile çalışma alışkanlıkları ve okul başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesiyle, velilerin ve öğrencilerin konu ile ilgili bilinçlenmeleri, hedeflenen başarıya ulaşmada sağlıklı yollara başvurulması temenni edilmektedir.

Araştırma, yakın konularda yapılmış olan diğer çalışmaları tamamlayıcı nitelikte olup yeni araştırmalara kaynak oluşturması bakımından önem taşımaktadır.

1.10. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Kişisel Bilgi Formu"nu, "Ana-Baba Tutum Ölçeği"ni ve "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri"ni yanıtlarken samimi oldukları, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmaktadır.

Örnekleme oluşturan ilköğretim okulları ve liselerdeki öğretmenlerin, öğrencilerinin

akademik başarısını değerlendirmede Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili yönetmeliklerinin etkili olduğu varsayılmaktadır.

Ana-baba Tutum Ölçeği'nin, demokratik, otoriter ve ilgisiz ana-baba tutumlarını yansıtmada yeterli olduğu varsayılmaktadır.

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'nin, öğrencilerin verimli çalışma seviyelerini yansıtmada yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.11. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2002 - 2003 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde bulunan 13 ve 16 yaşlarındaki çeşitli ilköğretim okulu ve liselerinde okuyan 7. ve 10. sınıf öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları ile çalışma alışkanlıkları ve okul başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesiyle sınırlıdır.

Araştırma anne-baba tutumları konusunda demokratik, otoriter ve ilgisiz alt boyutlarıyla sınırlıdır.

Araştırma, örnekleme giren Mevlana İlköğretim Okulu, Suphi Koyuncuoğlu İlköğretim Okulu 7. sınıf, Hayrettin Duran Lisesi, Mustafa Kemal Lisesi 10. sınıf ile Özel Bornova ve Özel Ege İlköğretim ve liseleri 7 ve 10.sınıflarında okuyan toplam 431 öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırmanın kapsamı araştırmacının ulaşabildiği kaynaklarla sınırlıdır.

1.12. Tanımlar

Anne-Baba Tutumları: Anne-baba tutumu, bir ebeveyn olarak ebeveynin sahip olduğu değerler, inançlar ve göstermiş olduğu davranışlardır (Santrock, 2000).

Ergenlik Dönemi: 15-25 yaş dilimleri arasında biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın gerçekleştiği, çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir (Yavuzer, 1993).

Öğrenme: Öğrenme, tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça devamlı bir değişiklik olarak tanımlanabilir (Morgan, 1991).

Akademik Başarı: Bir öğrencinin sınıftaki ya da okuldaki başarısı, o öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre öngörülmuş amaçlara ulaşma yönünde göstermiş olduğu ilerlemeyi ifade eder (Koç, 1987).

Çalışma Alışkanlığı ve Tutumları: Çalışma alışkanlığı ve tutumları, öğrencilerin

okul saati içinde ve dışında, okula ilişkin etkinliklere karşı belli bir biçimde tepki göstermeye hazır oluşları ve bu konuda belli bir davranış kalıbına sahip olmalarıdır (Küçükahmet, 1998).



BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, var olan durumun belirlenmesi ve incelenmesi amacıyla betimsel ve karşılaştırmalı bir araştırmadır. Araştırmanın bu bölümünde evren ve örneklem, veri toplamada kullanılan araçlar ve yöntemler üzerinde durulmaktadır. Veri toplamada Kişisel Bilgi Formu, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri, Anne-Baba Tutum Envanteri uygulanmış, akademik başarı ölçütü olarak okul kayıtlarından öğrencilerin yıl sonu not ortalamaları alınmıştır.

2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2002-2003 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde üç farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim 7. sınıf ve lise 10. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemine İzmir il merkezinde bulunan alt sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Mevlana İlköğretim Okulu ile Hayrettin Duran Lisesi, orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Suphi Koyuncuoğlu İlköğretim Okulu ile Mustafa Kemal Lisesi, üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Özel İzmir İlköğretim Okulu, Özel Bornova İlköğretim Okulu, Özel Ege İlköğretim Okulu ile Özel İzmir Lisesi, Özel Bornova Lisesi, Özel Ege Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, tesadüfi seçilen 7. sınıflar düzeyinden 243, 10. sınıflar düzeyinden ise 188 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem grubundaki toplam öğrenci sayısı 431'dir. Kız öğrencilerin toplam sayısı 220'dir ve örneklem grubunun %51'ini oluşturur, erkek öğrencilerin toplam sayısı ise 211'dir ve örneklem grubunun % 49'unu oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veriler toplanmadan önce, bu alanda yapılmış olan çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. YÖK Dokümantasyon Merkezi, ULAKBİM, Ebschost veri tabanı, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ege Üniversitesi'ndeki kaynaklara ulaşılmıştır.

Araştırmada üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, “Kişisel Bilgi Formu”, “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”, “Anne-Baba Tutumu Envanteri” dir. Akademik başarı ölçütü olarak okul kayıtlarından öğrencilerin yıl sonu not ortalamaları alınmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

22 maddeden oluşan kişisel bilgi formu, öğrenciyi kişisel ve sosyo-ekonomik özellikleriyle tanımak amacıyla kaynak taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Sorular, geçerlik ve güvenilirliğin yüksek olmasını sağlamak amacı ile kapalı uçlu olarak hazırlanmıştır.

Formdaki ilk 12 soru öğrencinin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, kardeş sayısını, anne-babasının sağ-özü oluşunu, sağ iseler evlilik durumlarını, anne-babanın ve varsa kardeşlerin eğitim-iş durumlarını, sosyo-ekonomik durumlarını belirleyici soruları kapsamaktadır. Daha sonraki sorular ise öğrencinin rehberlik servisinden yararlanıp yararlanmadığını, evde ve okulda sorunlarını paylaştığı kişi olup olmadığı, başarı konusunda kendisini nasıl algıladığı ve boş zamanlarını değerlendirme tarzı ile ilgilidir. (Ek-1).

2.3.2 Çalışma Alışkanlıkları Envanteri

Feyza Uluğ (1981) tarafından geliştirilen bu araç, öğrencilerin verimli çalışmaya yönelik alışkanlıklarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. (Ek-2)

Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'nin geliştirilmesi için yapılan kaynak incelemelerinde, aynı türde daha önce uygulanmış ya da hazırlanmış bir envantere rastlanamamış olmakla birlikte, daha çok ve geniş ölçüde çalışma teknik ve alışkanlıklarının yansıtıldığı yazılı kaynak metinlerine başvurulmuştur.

Envanterin ön denemesi yapılarak görülen eksiklikler yeniden gözden geçirilmiş ve araç bütün olarak önemli görülen çalışma alışkanlıklarının çoğunu içerecek şekilde bir genelliğe kavuşturulmuştur.

Envanter toplam olarak 60 maddeden meydana gelmektedir. Bunların ilk 50'si ölçülmek istenen alışkanlıklarla ilgilidir. Kalan 10 madde ise yanıtların doğruluğunu denetlemek üzere “kontrol maddeleri” olarak ölçeğe alınmıştır.

Envanterde yer alan asıl maddelerle bunların doğruluğunu saptamaya yarayan kontrol maddeleri **tablo 2.1**'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Değerlendirme ve Kontrol Maddeleri

Envanterdeki değerlendirme maddesi	Envanterdeki kontrol maddesi
2	55
17	56
23	58
29	57
35	51
36	59
40	54
41	60
43	52
45	53

Ölçek çoğaltılmadan önce aynı konularla ilgili benzeri alışkanlık maddeleri envanerin içerisine dağıtılarak öğrencilerin yanıtlamada envantere bir bütün olarak geniş bir perspektifte bakış kazanmaları sağlanmıştır.

Envanterde her maddenin bir davranış birimini ölçmesine önem verilmiş, soruların açık, anlaşılır ve yorum gerektirmeyecek biçimde olmasına özellikle dikkat edilmiş, ön deneme aşamasından sonra bazı maddeler yeniden gözden geçirilerek düzenlenmiştir.

Envanerin uygulaması sınıflarda öğrencilere toplu olarak araştırmacının gözetiminde yapılmıştır. Öğrencilerin çeşitli durum ve özelliklerini tanımak amacıyla dokuz soruluk bir soru kağıdı hazırlanıp çoğaltılarak deneklere dağıtılmış ve böylece sağlanan yanıtlar değerlendirilmeye alınmıştır. Nitekim değerlendirme sonucunda öğrencilerin ekonomik düzeyleri, aile ve kültürel yapıları, var olan olanakları ve toplumsal konumları ile ilgili yeterli ölçüde veri bu yolla saptanmıştır.

Öğrencilerin 1980/1981 öğretim yılı I. ve II. Dönem ağırlıklı genel başarı ortalamaları, ders öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri ve okul yönetimine bildirdikleri dönem sonu notlarının okul yönetiminden sağlanması sonunda elde edilerek araştırmacı tarafından hesaplanmıştır.

Zaman sınırlaması olmaksızın uygulanan bu envanterde yer alan maddeler kapalı uçlu olup, öğrencilerden her bir madde için olumlu ya da olumsuz görüş bildirmeleri

istenmektedir.

“Evet” ya da “Hayır” sözcükleriyle değerlendirilen her madde için, maddenin başladığı satırın sol yanındaki ayraç içine cevap “Evet” ise “X”, “Hayır” ise hiçbir işaret konmaması istenmiştir. Değerlendirmede her “Evet” cevabına “1” puan verilmiştir.

Uygulama sonunda envanterdeki kontrol maddelerine verilen yanıtlarla, asıl (olumlu) maddelere verilen yanıtlar karşılaştırılmıştır.

Karşılaştırma sonunda tutarsız olan maddeler (her iki zıt yönlü maddeye de işaret konulmayarak “Hayır” yanıtı verilenler ile, her iki zıt yönlü maddeye de “Evet” yanıtı verilen maddeler) değerlendirmeye alınmamıştır. (Nitekim, bu şekilde yanıtlama yapan öğrenciler ancak bir iki maddede tutarsızlığa düşmüşlerdir ki, bunların sayısı da üzerinde durulmayacak kadar azdır).

Değerlendirmede 50 maddeye verilen “Evet” yanıtlarından değerlendirmeye alınanların toplamı bulunarak, her öğrencinin hazırlanan araca göre verimli çalışma alışkanlıklarını ne kadar bildiği ve uyguladığı saptanmıştır.

Aracın geliştirilmesi amacıyla yapılan araştırma, uygulaması ve ele alınışı bakımından “kontrol gruplu ön ve son test”li modeli içermektedir (Tablo 2.2). Bu modelde bilindiği üzere araştırmalar önceden doğal biçimiyle şekillenmiş gruplar üzerinde yapılmaktadır ve eldeki gruplardan birisi kontrol, diğeri de deney grubu olarak olduğu gibi alınabilmektedir.

Tablo 2.2. Çalışma Alışkanlıkları Envanterine İlişkin Araştırma Modelinin Aşama Sırası

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son test
Deney grubu	X	X	X
Kontrol grubu	X	–	X

Not: “X” işareti, “yapıldı” anlamındadır.

2.3.2.1. Güvenirlilik

Geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları Envanteri’nin güvenirliliği, 16 kişilik bir ön deneme grubu üzerinde üç hafta arayla yapılan iki ölçme arasında bulunan 0.79’luk bağıntı ile kanıtlanmıştır. Aynı şekilde kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test olarak

uygulanan Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'ne verdikleri yanıtlar arasında 0.82'lik bir bağıntının bulunduğu görülmektedir. Değişik zaman kesitleri içinde yapılan ölçümler sonunda envantere verilen yanıtlar arasında görülen yüksek bağıntılar, envanterin güvenilirliğinin belirgin ölçüleri sayılmalıdır.

Aynı zamanda Ege Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü'nde, bağımsız iki grup için t testi yöntemi kullanılarak yapılan güvenilirlik analizinde; Çalışma Alışkanlıkları Envanteri toplam puanı hesaplanmış, ölçekteki her bir madde için EVET/ HAYIR yanıtı veren iki grup arasında ölçekten elde edilen toplam puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Her bir maddede EVET ve HAYIR yanıtı verenler arasında Çalışma Alışkanlıkları toplamı bakımından farklılık önemli bulunmuştur.

2.3.2.2. Geçerlik

Ölçeğin geçerliği uzman görüşlerine dayanmaktadır. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri, hemen bütün verimli çalışma alışkanlıklarıyla ilgili, birbirinden ayrı ve oldukça bağımsız sorulardan meydana gelmektedir. Genelde problemle ilgili bütün bir alanı ölçseler bile, envanterin genel geçerliğinden çok her maddenin geçerliğini ayrı ayrı düşünmek daha doğru olacaktır. Buna göre ilgili uzmanlardan da yararlanılarak konu, yapı ve kapsam bakımından aracın görünüş geçerliği yukarıda da açıklandığı üzere sağlanmıştır (Uluğ, 1981).

2.3.3. Ana-Baba Tutumu Envanteri

Anne-baba tutumlarının çocuklar tarafından nasıl algılandığını ölçmeye yarayan "Ana-Baba Tutum Envanteri" Kuzgun(1972) tarafından hazırlanmıştır. Envanter maddelerinin bazıları Brunkan ve Crites'in 1964 yılında geliştirdiği Aile İlişkileri Envanteri'nden (Family-Relation Inventory) alınmış, bazıları ise Kuzgun tarafından eklenmiştir. Demokratik, otoriter ve ilgisiz ana-baba tutumu olmak üzere üç alt ölçekten oluşan envanter; her anne-baba tutumu için 45'er davranış ifadesi olan ve toplam 135 maddeden oluşmaktadır.

Uygulama sırasında öğrencilerden her ifadeyi okumaları ve bu ifadenin dört seçenekli yanıt formunda annenin, babanın, her ikisinin tipik davranışı olduğunu veya ikisinin de tipik davranışı değilse hiçbiri seçeneğini işaretlemesi istenmiştir. Bu işaretlemeler sonucunda "anne" seçeneğine 1 puan, "baba" seçeneğine 1 puan, "her ikisi" seçeneğine 2 puan, "hiçbiri" seçeneğine de 0 (sıfır) puan verilir. Bu şekilde verilen puanlar "Demokratik Tutum"

ve “Otoriter Tutum” madde puanları olmak üzere ayrı ayrı hesaplanır ve alt test puanları çıkartılır. Hangi alt test puanı yüksek ise ana-baba tutumu o şekilde ifade edilir.

2.3.3.1. Güvenirlik

Envanterin 92 kişilik bir öğrenci grubuna 15 gün ara ile iki kez uygulanması sonucu, Pearson Momentler Çarpımı tekniği ile hesaplanan değişmezlik katsayıları ‘demokratik aile tutumu’ için .66, ‘otoriter aile tutumu’ için .59, ‘ilgisiz aile tutumu’ için de .65 olarak bulunmuştur.

Aynı zamanda Ege Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü’nde Kuder Richardson 20 formülünün geliştirilmiş bir formu olan alpha korelasyonları ile saptanan güvenilirlik katsayısının tüm alt boyutlar için 0.7 üzerinde olduğu bulunmuştur.

2.3.3.2. Geçerlik

Üç değişik ana-baba tutumundan her birini ölçmek için 75’er davranış ifadesi hazırlanmıştır. İçerik geçerliğini hesaplamak için maddeler Eğitim Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü’nden bir öğretim üyesi ve bir öğretim görevlisinin incelemesine sunulmuştur. Uygun görülmeyen maddelerin çıkarılmasından ve bazı maddelerin düzeltilmesinden sonra her ana-baba tutumu için 45’er davranış ifadesi elde edilmiştir. Maddelerin karışık olarak sıralanması ile elde edilen 135 maddelik envanter, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji, Sosyoloji ve Eğitim Bölüm’lerindeki öğretim üye ve görevlileri ile Ankara Üniversitesi Psikiyatri Kliniği öğretim üyelerinden oluşan 25 kişilik bir uzman grubuna dağıtılmış ve kendilerinden, betimlenen anne-baba tutumlarını dikkate alarak her ifadenin hangi ana-babanın tipik davranışı olduğunu tanımlamaları istenmiştir.

Sonuçların analizinde; 65 madde ile ilgili uzmanlar arasında hemen hemen tam bir görüş birliği olduğu ortaya çıkmıştır. Uzmanların hepsi ifadelerini belli bir kategoriye yerleştirmiş, ancak 1/8 ile 1/5 oranında diğer kategorilerden birini de işaretlemişlerdir. Bu durumda yarıdan fazla binişiklik gösteren 10 madde ile 1/2 oranında binişiklik gösteren 14 maddeden 5’i atılmış ve envanter her ana-baba kategorisi için 40 olmak üzere 120 maddelik bir araç halinde hazırlanmıştır (Kuzgun, 1972).

Envanterin geçerlik çalışmaları sonucunda demokratik ve otoriter tutum arasında -.20 korelasyon görülürken, otoriter ve ilgisiz tutum arasında .66 gibi yüksek bir korelasyon görülmüştür (Akt: Gökçedağ, 2001). Kuzgun’un da önerisi dikkate alınarak, araştırmada

demokratik ve otoriter tutumları ölçen 105 madde kullanılmıştır. Demokratik ve Otoriter Ana-Baba Tutumlarını karşılayan maddeler aşağıda ifade edildiği şekildedir.

- a) **Demokratik Ana-baba Tutumu:** (Sıcak, destekleyici, saygı içeren, bağımsızlığı destekleyen tutum) Ana-babanın genellikle ailedeki kurallar üzerinde konuşulmasına izin verici ya da çocuğu bu konuda destekleyici, kabul edilmeyen davranışın nedenlerini olumlu bir şekilde açıklayıcı bir yaklaşım içerir. Demokratik tutumu belirleyen maddeler: 1, 3, 6, 7, 12, 13, 17, 21, 22, 23, 28, 32, 33, 36, 37, 40, 43, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 61, 62, 68, 69, 77, 82, 85, 88, 94, 97, 105, 109, 112, 117, 119 olmak üzere 38 tanedir.
- b) **Otoriter Ana-baba Tutumu:** (Sevgiden yoksun, kısıtlayıcı ve cezalandırıcı tutum) Ana-babanın soğuk, katı bazen de kesin tavırla çok sayıda kuralı çocuk üzerinde zorlayıcı, kurallara uyulmadığında cezalandırıcı bir yaklaşım içerir. Otoriter tutumu belirleyen maddeler: 2, 5, 8, 11, 14, 15, 18, 24, 25, 29, 34, 35, 40, 43, 44, 57, 64, 66, 67, 75, 76, 79, 84, 87, 91, 92, 93, 98, 99, 101, 102, 110, 113, 115, 118 olmak üzere 35 tanedir.
- c) **İlgisiz Ana-baba Tutumu:** (Sevgiden yoksun, tutarsız, kontrolsüz tutum) İlgisiz tutumu belirleyen maddeler: 4, 9, 10, 16, 19, 20, 27, 30, 38, 39, 41, 46, 58, 59, 65, 70, 71, 72, 78, 80, 83, 86, 89, 90, 95, 96, 100, 103, 104, 107, 116,120 olmak üzere 32 tanedir (Kuzgun, 1972).

2.4. Verilerin Toplanması

İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler (EK-4) alındıktan sonra ilgili okulların rehber öğretmenleriyle görüşülüp , belirlenen tarihlerde rehberlik saatlerinde uygulama yapılmıştır. Ölçek uygulamaları araştırmacının çalışma saatlerine denk geldiğinden uygulamalara katılamamış, yanlış anlaşılardan doğacak hataları en aza indirmek için araştırma yapılan okulların rehber öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinden yardım almıştır. Uygulamaya samimi katılımı sağlamak amacıyla, öğrencilerin formlara isimlerini değil kendilerine verilen kod numaralarını yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin yıl sonu not ortalamaları, kod numaralarına karşılık gelen okul numaralarından tespit edilmiştir.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin ölçme araçlarına verdikleri cevaplardan elde edilen veriler toplandıktan sonra kişisel bilgi formu dataları, anne-baba tutum ölçeği puanları, çalışma alışkanlıkları envanteri puanları ve akademik başarı puanları araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlanan bu bilgiler Ege üniversitesi Bilgi İşlem Merkezi'nde SPSS programı ile analiz edilmiştir. Anne-baba tutum ölçeği, çalışma alışkanlıkları envanteri puanları ve yıl sonu not ortalamalarından ortalama, standart sapma minimum ve maksimum değerlerini içeren betimsel nitelikli veriler elde edilmiştir. Bu veriler arası ilişki Pearson'un korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Değişkenlerin kişisel bilgi formlarıyla ele alınan değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ("t" ve F) ile analiz edilmiştir. İkili karşılaştırmalarda ise scheffe testi uygulanmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde 7. ve 10. sınıftaki öğrencilere uygulanan Kişisel Bilgi Formu, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri ve Anne-Baba Tutumu Envanteri'nden elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilmiş ve sonuçlar; 1- Örneklem grubunu tanıttıcı bulgular, 2- Otoriter tutum, demokratik tutum, ilgisiz tutum, çalışma alışkanlıkları envanteri ve akademik başarı düzeyi betimleyici istatistik, 3- Örneklem grubunun veri toplama araçlarından aldıkları puanların ortalamaları (\bar{X}), standart sapmaları (sd), F değerlerine ve t değerlerine ilişkin bulgular, 4- Örneklem grubunun bağımsız değişkenlere göre otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumlarına ait dağılıma ilişkin bulgular, 5- Öğrencilerin Ç.A.E. ve akademik başarı puanları ile otoriter, demokratik ve ilgisiz anne-baba tutumlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye ait bulgular, 6- Öğrencilerin akademik başarıları, çalışma alışkanlıkları, otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algılanan anne-baba tutumları korelasyonuna ilişkin bulgular, 7- Öğrencilerin kardeş sayısı, annenin eğitimi, babanın eğitimi, yaşamın en uzun geçtiği yer, okul başarısı, çalışma alışkanlıkları, otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algılanan anne-baba tutumları korelasyonuna ilişkin bulgular bulunmaktadır.

3.1. Örneklem Grubunu Tanıtıcı Bulgular

Bu bölümde, örneklem grubuna ilişkin sosyo-demografik verilere yer verilmiştir.

Tablo 3.1.1. Örneklem Grubunun Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	n	%
K	220	51.0
E	211	49.0
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.1.'de de görüldüğü gibi bu araştırma örnekleminin (N=431), 220'sini (% 51.0) kızlar, 211'ini (% 49.0) erkekler oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.2. Örneklem Grubunun Yaş Dağılımı

Yaş	n	%
13	243	56.4
16	188	43.6
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.2'de de görüldüğü gibi bu araştırma örnekleminin (N=431), 243'ü (% 56.4) 13 yaşında, 188'i (% 43.6) 16 yaşındadır.

Tablo 3.1.3. Örneklem Grubunun Eğitim Aldığı Sınıf Düzeyine İlişkin Dağılım

Sınıf Düzeyi	n	%
7. Sınıf	243	56.4
10. Sınıf	188	43.6
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.3'de de görüldüğü gibi bu araştırma örnekleminin (N=431), 243'ü (% 56.4) 7. Sınıf düzeyinde, 188'i (% 43.6) 10 Sınıf düzeyinde eğitim almaktadır.

Tablo 3.1.4. Örneklem Grubunun Kendileri Dahil Kaç Kardeş Olduklarına İlişkin Dağılımı

Kardeş Sayısı	n	%
1	57	13.2
2	221	51.3
3	88	20.4
4	40	9.3
5	13	3.0
6	8	1.9
7	4	.9
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.4'de de görüldüğü gibi bu araştırma örneklemindeki öğrencilerin (N=431), 57'si (%13.2) tek çocuk, 221'i (%51.3) iki kardeş, 88'i (%20.4) 3 kardeş, 40'ı (%9.3) 4 kardeş, 13'ü (%3.0) 5 kardeş, 8 kişi (%1.9) 6 kardeş, 4 kişi

(%.9), 7 kardeş şeklindedir.

Tablo 3.1.5. Örneklem Grubunun Anne-babalarının Evlilik Durumu Dağılımı

Anne-babanın		
Evlilik Durumu	n	%
Evli	396	91.9
Ayrı yaşıyor	7	1.6
Boşandılar	18	4.2
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.5'de de görüldüğü gibi örneklem grubundaki (N=431), 396 kişinin (%91.9) anne ve babası birlikte yaşarken, 7 kişinin (%1.6) anne ve babası ayrı, 18 kişinin ise (%4.2) anne veya babası boşanmıştır.

Tablo 3.1.5.1. Örneklem Grubunun Anne-Babalarının Yaşam Durumları Dağılımı

Anne-babanın Yaşam Durumu	n	%
Annesi vefat eden	2	.5
Babası vefat eden	8	1.9
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.5.1'de de görüldüğü gibi örneklem grubundaki (N=431), 2 öğrencinin (%0.5) annesi, 8 öğrencinin (%1.9) ise babası vefat etmiştir.

Tablo 3.1.6. Örneklem Grubunun Ebeveynlerinin Eğitim Durumuna İlişkin Dağılım

Anne-Babaların Eğitim Durumu	Anne		Baba	
	n	%	n	%

Tablo 3.1.6'nin devamı

Okur-yazar değil	13	3	2	.5
Okur-yazar	13	3	7	1.6
İlkokul mezunu	117	27.1	89	20.6
Ortaokul mezunu	65	15.1	69	16
Lise mezunu	130	30.2	125	29
Y.okul/üniversite mezunu	80	18.5	117	27.1
Yüksek Lisans	4	.9	12	2.8
Doktora	9	2.1	10	2.3
Toplam	431	100.0	431	100.0

Tablo 3.1.6'da da görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğrencilerin (N=431), ebeveynlerinden ; 48 anne (%13,4) ve 21 baba (%6.1) okuma-yazma bilmezken, 20 anne (%5.6) ve 25 baba (%7) sadece okur-yazar, 145 anne (%40.,5) ve 111 baba (%31) ilkokul mezunu, 64 anne (%17.9) ve 78 baba (%21.8) ortaokul veya dengi okul mezunu, 57 anne (%15.9) ve 72 baba (%20.1) lise veya dengi okul mezunu, 20 anne (%5.6) ve 42 baba (%11.7) yüksek okul veya üniversite mezunu 2 anne (%0.6) ve 2 babanın da (%0.6) lisansüstü veya doktora eğitimi aldıkları belirlenmiştir.

Tablo 3.1.7. Ebeveynlerin İş Dağılımı

Anne-Babaların İş Durumu	Anne		Baba	
	n	%	n	%
Çalışmıyor	254	58.9	4	.9
İşsiz	8	1.9	5	1.2
Düzenli bir işi yok	5	1.2	4	.9
Kamuda memur	56	13	63	14.6
İşçi	21	4.9	63	14.6
Özel sektör	20	4.6	61	14.2
Serbest	33	7.7	170	39.4
Emekli	32	7.4	56	13
Toplam	431	100.0	431	100.0

Tablo 3.1.7'de de görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğrencilerin (N=431),

ebeveynlerinden ; 254 anne (%58.9) ve 4 baba (%0.9) çalışmıyor, 8 anne (%1.9) ve 5 baba (%1.2) işsiz, 5 anne (%1.2) ve 4 baba (%0.9) düzenli bir işe sahip değil, 56 anne (%13) ve 63 baba (%14.6) kamuda memur, 21 anne (%4.9) ve 63 baba (%14.6) işçi, 20 anne (%4.6) ve 61 baba (%14.2) özel sektör personeli, 33 anne (%7.7) ve 170 baba (%39.4) serbest çalışmakta, 32 anne (%7.4) ve 56 baba (%13) ise emeklidir.

Tablo 3.1.8. Örneklem Grubunun Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyine İlişkin Dağılım

Ailenin Aylık Geliri		
Geliri	n	%
200 milyon altı	11	2.6
200-300 milyon arası	32	7.4
300-400 milyon arası	30	7.0
400-500 milyon arası	62	14.4
500-700 milyon arası	63	14.6
700-900 milyon arası	59	13.7
900-1.2 milyar arası	68	15.8
1.2-1.5 milyar arası	39	9.0
1.5 milyardan fazla	65	15.1
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.8’de de görüldüğü gibi örneklem grubunun (N=431), ailelerinin 11’i (%2.6) 200 milyonun altında, 32’si (%7.4) 200-300 milyon arası, 30’u (%7) 300-400 milyon arası, 62’si (%14.4) 400-500 milyon arası, 63’ü (%14.6) 500-700 milyon arası, 59’u (%13.7) 700-900 milyon arası, 68’i (%15.8) 900-1.2 milyar arası, 39’u (%9.0) 1.2-1.5 milyar arası ve 65’i (%15.1) 1.5 milyardan fazla gelire sahiptir.

Tablo 3.1.9. Örneklem Grubunun Temel İhtiyaçlarının Karşılanıp Karşılanmaması ile İlgili Dağılım

Temel İhtiyaçların Sağlanması		
Sağlanması	n	%

Tablo 3.1.9'un devamı

Yeterlidir	353	81.9
Yeterli değildir	78	18.1
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.9'da da görüldüğü gibi örneklem grubundaki (N=431) 353 öğrenci (%81.9) ailelerinin aylık gelirlerinin temel ihtiyaçlarının karşılanmasında yeterli olduğu, 78 öğrenci ise (%18.1) yeterli olmadığı görüşündedir.

Tablo 3.1.10. Örneklem Grubunun Yaşamlarının En Uzun Geçtiği Yere İlişkin Dağılımı

Yaşamın En Uzun Geçtiği Yer	n	%
Köy	8	1.9
Kasaba-İlçe	16	3.7
Şehir/B.şehir	403	93.5
Yurtdışı	4	0.9
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.10'da da görüldüğü gibi örneklem grubundaki (N=431) öğrencilerden 8'inin (%1.9) yaşamlarının en uzun süre geçtiği yer köy, 16'sının (%3.7) kasaba veya ilçe, 403'ünün (%93.5) şehir veya Büyükşehir, 4'ünün (%0.9) ise yurtdışıdır.

Tablo 3.1.11. Örneklem Grubunun Yaşadığı Eve İlişkin Dağılımı

Yaşanılan Ev	n	%
Kendimize ait	313	72.6
Kira	101	23.4
Lojman	14	3.2
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.11'de de görüldüğü gibi örneklem grubundaki (N=431) öğrencilerin 313'ü (%72.6) kendi evlerinde, 101'i (%23.4) kirada, 14'ü (%3.2) ise

lojmanda oturmaktadır.

Tablo 3.1.12. Örneklem Grubunun Çalışma Odası Olup Olmamasına İlişkin Dağılım

Çalışma Odası		
Var mı?	n	%
Var	381	88.4
Yok	50	11.6
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.12’de de görüldüğü gibi örneklem grubundaki (N=431) 381 öğrencinin (%88.4) çalışma odası var, 50 öğrencinin ise (%11.6) çalışma odası yoktur.

Tablo 3.1.13. Örneklem Grubunun Rehberlik Servisine veya Psikoloğa Başvurusuna İlişkin Dağılımı

Reh. Servisine veya Psikoloğa Başvuru		
Başvurdu mu?	n	%
Başvurdum	155	36
Başvurmadım	275	63.8
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.13’de de görüldüğü gibi örneklem grubundaki (N=431) 155 öğrenci (%36) daha önce rehberlik servisine veya psikoloğa başvurmuştur, 275 öğrenci ise (%63.8) daha önce bir başvuruda bulunmamıştır.

Tablo 3.1.14. Örneklem Grubunun Aldığı Yardımın Konusuna İlişkin Dağılım

Alınan Yardımın Türü	n	%
Arkadaşlık İlişkileri	22	5.1
Aile içi Problemler	13	3
Ders Çalışma Alışkanlığı	63	14.6
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.14'de de görüldüğü gibi örneklem grubundaki (N=431) 22 öğrenci (%5.1) arkadaşlık ilişkileri konusunda, 13 öğrenci (%3) aile içi problemlerle ilgili, 63 öğrenci ise (%14.6) ders çalışma alışkanlıkları konusunda yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.1.15. Örneklem Grubunun Evde Sorunlarını Paylaştığı Bir Yakını Olup Olmamasına İlişkin Dağılımı

Evde sorunların		
Paylaşıldığı		
Yakın Olup Olmadığı	n	%
Var	310	71.9
Yok	121	28.1
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.15'da da görüldüğü gibi örneklem grubundaki (N=431) 310 öğrenci (%71.9) evde sorunlarını paylaştığı bir yakını olduğunu, 121 öğrenci ise (%28.1) evde sorunlarını paylaştığı bir yakını olmadığını belirtmiştir.

Tablo 3.1.16. Örneklem Grubunun Okulda Sorunlarını Paylaştığı Kişi veya Kişilere İlişkin Dağılımı

Okulda sorunlarınızı		
Paylaştığınız		
Kişi veya Kişiler	n	%
Arkadaşım	329	76.3
Öğretmenim	17	3.9
Diğer	20	4.6
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.16'de de görüldüğü gibi örneklem grubundaki (N=431) 329 öğrenci (%76.3) okulda sorunlarını arkadaşıyla paylaştığını, 17 öğrenci (%3.9) öğretmenleriyle paylaştığını, 20'si ise (%4.6) diğer kişilerle paylaştıklarını belirtmiştir.

Tablo 3.1.17. Örneklem Grubunun Sınıf Arkadaşlarıyla Kıyasladıklarında Kendilerini Ne Kadar Başarılı Bulduklarına İlişkin Dağılım

Algılanan		
Başarı	n	%
Ortalama altı	21	4.9
Ortalama	289	67.1
Ortalama üstü	121	28.1
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.17'de de görüldüğü gibi örneklem grubundaki (N=431) 21 öğrenci (%4.9) sınıf arkadaşlarına kıyasla kendi başarısının ortalama altı olduğunu, 289 öğrenci (%67.1) başarısının ortalama olduğunu, 121 kişi ise (%28.1) sınıf arkadaşlarına kıyasla başarısının ortalama üstü olduğunu belirtmektedir.

Tablo 3.1.18. Örneklem Grubunun Boş Zamanlarını Değerlendiriş Biçimine İlişkin Dağılımı

Boş Zamanları		
Değerlendiriş		
Biçimi	n	%
Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım	136	31.6
Ailemle geçirim	119	27.6
Diğer	157	36.4
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.18'de de görüldüğü gibi bu araştırma örnekleminin (N=431), 136'sı (% 31.6) boş zamanlarında sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmakta, 119'u (% 27.6) ailesiyle birlikte geçirmekte ve 157'si (%36.4) diğer etkinliklerde bulunmaktadır.

Tablo 3.1.19. Örneklem Grubunun Okullara Göre Dağılımı

Öğrencilerin Okullara		
Göre Dağılımı	n	%
Mevlana İ.O.	66	15.3
Suphi Koyuncuoğlu İ.O.	100	23.2
Özel Ege İ.O.	40	9.3
Özel Bornova İ.O.	37	8.6
H. Duran Lisesi	97	22.5
Mustafa Kemal L.	58	13.5
Özel Ege Lisesi	33	7.7
Toplam	431	100.0

Tablo 3.1.19'da da görüldüğü gibi bu araştırma örneklemin (N=431), 66'sı (% 15.3) Mevlana İlköğretim Okulu, 100'ü (%23.2) Suphi Koyuncuoğlu İlköğretim Okulu, 40'ı (%9.3) Özel Ege İlköğretim Okulu, 37'si (%8.6) Özel Bornova İlköğretim Okulu, 97'si (%22.5) Hayrettin Duran Lisesi, 58'i (%13.5) Mustafa Kemal Lisesi, 33'ü (%7.7) Özel Ege Lisesi öğrencileridir.

3.2. Otoriter Tutum (bundan sonra: Otoriter T.), Demokratik Tutum (bundan sonra Demokratik T.), İlgisiz Tutum (bundan sonra: İlgisiz T.), Çalışma Alışkanlıkları Envanteri (bundan sonra:Ç.A.E.) ve Akademik Başarı (bundan sonra: Akademik B.) Düzeyi Betimleyici İstatistik

Tablo 3.2.

	N: 431	Ç.A.E.	Otoriter T.	Demokratik T.	İlgisiz T.	Akademik B.*
Ranj		46	2.18	2.68	2.34	3.82
Min		2	.32	.03	.00	1.18
Max		48	3.50	2.71	2.34	5.00
SS		8.6	.54	.48	.54	.93
X		31	1.7	.98	.71	3.6

* Yıl sonu not ortalamaları

Tablo 3.2.'de verilen ölçeklerde elde edilen ortalamalar incelendiğinde, bu örnekleme göre çalışma alışkanlıkları envanteri ortalamasının X= 31 olduğu, otoriter tutum puan ortalamasının X= 1.7, demokratik tutum puan ortalamasının X= .9, ilgisiz tutum puan ortalamasının X= .7

olduğu ve akademik başarı ortalamasının $X= 3.6$ olduğu görülmektedir.

3.3. Örneklem Grubunun Veri Toplama Araçlarından Aldıkları Puanların Ortalamaları (x), Standart Sapmaları (sd), F değerleri ve t Testine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada belirlenen bağımsız değişkenlerle (öğrencinin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne babanın öğrenim düzeyi, anne babanın sağ/özü, birarada/ayrı yaşıyor/boşanmış olması, anne babanın mesleği ve iş durumları, ailenin ekonomik düzeyi, çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanamaması, çalışma odasının olup olmaması, daha önce rehberlik servisine başvurup başvurmaması ve hangi konuda başvurduğu, evde ve okulda sorunlarını paylaştığı kişi veya kişiler olup olmaması, kendi başarısını algılaması ve boş zamanlarını değerlendiriş biçimi) bağımlı değişkenler açısından farklılık olup olmadığı t testi ve F-testi ile sınımlanmış ve elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.3.1. Öğrencilerin Cinsiyeti İle Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki (t Testi)

	Cinsiyet	n	x	ss	t	sd	p
Ç.A.E.	K	220	31.2	8.09	.44	429	.65
	E	211	30.8	9.12			
Akademik B.	K	220	3.7	.88	2.7	429	.007
	E	211	3.5	.96			

Tablo 3.3.1'de görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyet farklılığı ile çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı puan ortalamaları farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t= .44$, $p>.05$). Akademik başarı puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t= 2.7$, $p<.05$).

Tablo 3.3.2. Öğrencilerin Yaşı İle Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki (t Testi)

	Yaş	n	x	ss	t	sd	p
Ç.A.E.	13	243	33.5	7.84	7.3	429	.00
	16	188	27.7	8.46			p<.05
Akademik Başarı	13	243	3.9	.84	9	429	.000
	16	188	3.2	.87			p<.05

Tablo 3.3.2’de görüldüğü gibi öğrencilerin yaş farklılığı ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı puan ortalamaları farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarında yaş farklılığı açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t= 7.3$, $p<.05$). Akademik başarı puan ortalamaları da yaşa göre anlamlı farklılık göstermiştir ($t= 9$, $p<.05$).

Tablo 3.3.3. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ile Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki (t Testi)

	Sınıf Düzeyi	n	x	ss	t	sd	p
Ç.A.E.	7	243	33.5	7.84	7.3	429	.00
	10	188	27.7	8.46			p<.05
Akademik B.	7	243	3.9	.84	9	429	.000
	10	188	3.2	.87			p<.05

Tablo 3.3.3’de görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf düzeyleri farklılığı ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı puan ortalamaları farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarında sınıf düzeyi farklılığı açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t= 7.3$, $p<.05$). 7. sınıftakilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının 10. sınıftakilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Akademik başarı puan ortalamaları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($t= 9$, $p<.05$).

Tablo 3.3.4. Öğrencilerin Kardeş Sayısı İle Anne-Baba Tutumları, Çalışma Alışkanlıkları ve

Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Kardeş sayısı	n	x	ss	sd	F	p
Ç.A.E.	Tek çocuk	57	30.9	8.5	6	1.09	.36
	1 kardeş	221	30.7	8.5	424		p>.05
	2 kardeş	88	30.6	9.4			
	3 kardeş	40	31.8	7.5			
	4 kardeş	13	34.3	5.6			
	5 kardeş	8	30.2	8.04			
	6 kardeş	4	39.5	8.4			
Otoriter T.	Tek çocuk	57	1.9	.54	6	3.7	.00
	1 kardeş	221	1.8	.55	424		p<.05
	2 kardeş	88	1.7	.51			
	3 kardeş	40	1.6	.48			
	4 kardeş	13	1.5	.52			
	5 kardeş	8	1.2	.64			
	6 kardeş	4	1.7	.27			
Demokratik T.	Tek çocuk	57	.86	.49	6	1.9	.07
	1 kardeş	221	.95	.46	424		p>.05
	2 kardeş	88	1.02	.49			
	3 kardeş	40	1.1	.51			
	4 kardeş	13	1.1	.38			
	5 kardeş	8	1.05	.45			
	6 kardeş	4	1.1	.43			
İlgisiz T.	Tek çocuk	57	.62	.54	6	2.8	.01
	1 kardeş	221	.68	.54	423		p<.05
	2 kardeş	88	.68	.53			
	3 kardeş	39	.85	.53			
	4 kardeş	13	1.1	.46			
	5 kardeş	8	.86	.53			
	6 kardeş	4	1.1	.51			
Akademik B.	Tek çocuk	57	4.02	.86	6	4.2	.000
	1 kardeş	221	3.7	.93	424		p<.05
	2 kardeş	88	3.5	.88			
	3 kardeş	40	3.34	.87			

Tablo 3.3.4'ün devamı

4 kardeş	13	3.42	1.02
5 kardeş	8	3.07	.96
6 kardeş	4	2.6	.42

Tablo 3.3.4'de görüldüğü gibi öğrencilerin kardeş sayısı farklılığı ile çalışma alışkanlıkları, otoriter, demokratik ve ilgisiz tutum ile akademik başarı puan ortalamaları farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarında kardeş sayısı açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t= .36, p>.05$). Otoriter tutum puanlarının kardeş sayısına göre değiştiği bulunmuştur ($t= .00, p<.05$). Demokratik tutum puan ortalamaları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t= .07, p>.05$). İlgisiz tutum puan ortalamaları kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($t= .01, p<.05$). Akademik başarı puan ortalamaları kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($t= .000, p<.05$).

3.4. Örneklem Grubunun Bağımsız Değişkenlere Göre Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına Ait Dağılıma İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada belirlenen bağımsız değişkenlerle bağımsız değişkenler arasında farklılık olup olmadığı khi-kare testi ile sınınmış ve elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.4.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Dağılım (khi-kare)

Cinsiyet	Otoriter		Demokratik		İlgisiz	
	n	%	n	%	n	%
Kız	187	85	30	13.6	3	1.4
Erkek	164	78.1	26	12.4	20	9.5
Toplam	351	81.6	56	13	23	5.3
		$X^2= 14.133$		sd= 2		p<.05

Tablo 3.4.1'de görüldüğü gibi cinsiyete göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları

arasındaki farklılık anlamlıdır.

Tablo 3.4.2. Yaşa Göre Öğrencilerin Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Dağılım (khi-kare)

Yaş	Otoriter		Demokratik		İlgisiz	
	n	%	n	%	n	%
13	199	82.2	31	12.8	12	5
16	152	80.9	25	13.3	11	5.9
Toplam	351	81.6	56	13	23	5.3
		$X^2= 13.270$		sd= 12		p<.05

Tablo 3.4.2’de görüldüğü gibi yaşa göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, yaşa göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki farklılık anlamlıdır.

Tablo 3.4.3. Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Dağılım (khi-kare)

Babanın Eğitimi	Otoriter		Demokratik		İlgisiz	
	n	%	n	%	n	%
Okuma-Yazma Bilmiyor	-	-	1	50	1	50
Okur-Yazar	6	85.7	1	14.3	-	-
İlkokul Mezunu	65	73.9	17	19.3	6	6.8
Ortaokul Mezunu	58	84.1	9	13	2	2.9
Lise Mezunu	99	79.2	18	14.4	8	6.4
Yüksekokul Mezunu	26	81.3	4	12.5	2	6.3
4 Yıllık Üniversite Mezunu	78	91.8	5	5.9	2	2.4
Yüksek Lisans	12	100	-	-	-	-
Doktora	7	70	1	10	2	20
Toplam	351	81.6	56	13	23	5.3
		$X^2= 29.452$		sd= 16		p<.05

Tablo 3.4.3’de görüldüğü gibi babanın eğitim durumuna göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, babanın eğitim durumuna göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki farklılık anlamlıdır.

Tablo 3.4.4. Yaşamın En Uzun Geçtiği Yere Göre Öğrencilerin Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Dağılım (khi-kare)

Yaşamın En Uzun Geçtiği Yer	Otoriter		Demokratik		İlgisiz	
	n	%	n	%	n	%
Köy	6	75	-	-	2	25
Kasaba-İlçe	10	62.5	4	25	2	12.5
Şehir	98	77.2	23	18.1	6	4.7
Büyükşehir	234	85.1	28	10.2	13	4.7
Yurtdışı	3	75	1	25	-	-
Toplam	351	81.6	56	13	23	5.3
$X^2 = 16.779$ $sd = 8$ $p < .05$						

Tablo 3.4.4’de görüldüğü gibi yaşamın en uzun geçtiği yere göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, yaşamın en uzun geçtiği yere göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki farklılık anlamlıdır.

Tablo 3.4.5. Çalışma Odalarının Olup Olmamasına Göre Öğrencilerin Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Dağılım (khi-kare)

Çalışma Odası	Otoriter		Demokratik		İlgisiz	
	n	%	n	%	n	%
Var	318	83.7	45	11.8	17	4.5
Yok	33	66	11	22	6	12
Toplam	351	81.6	56	13	23	5.3
$X^2 = 9.873$ $sd = 2$ $p < .05$						

Tablo 3.4.5’de görüldüğü gibi çalışma odalarının olup olmamasına göre öğrencilerin

otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, çalışma odasına sahip olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki farklılık anlamlıdır.

Tablo 3.4.6. Daha Önce Rehberlik Servisi ya da Psikoloğa Başvurulmasına Göre Öğrencilerin Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Dağılım (khi-kare)

Rehberlik Servisi Başvurusu	Otoriter		Demokratik		İlgisiz	
	n	%	n	%	n	%
Başvuruldu	123	79.4	18	11.6	14	9
Başvurulmadı	228	82.9	38	13.8	9	3.3
Toplam	351	81.6	56	13	23	5.3

$X^2= 6.671$ $sd= 2$ $p<.05$

Tablo 3.4.6'da görüldüğü gibi daha önce rehberlik servisi ya da psikoloğa başvurulmasına göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, daha önce rehberlik servisi ya da psikoloğa başvuran öğrenciler ile başvurmeyen öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki farklılık anlamlıdır.

Tablo 3.4.7. Evde Sorunlarını Paylaştığı Bir Yakını Olmasına Göre Öğrencilerin Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Dağılım (khi-kare)

Evde Sorunlarını Paylaştığı Yakını Olup Olmadığı	Otoriter		Demokratik		İlgisiz	
	n	%	n	%	n	%
Var	269	87.1	24	7.8	16	5.2
Yok	82	67.8	32	26.4	7	5.8
Toplam	351	81.6	56	13	23	5.3

$X^2= 27.318$ $sd= 2$ $p<.05$

Tablo 3.4.7'de görüldüğü gibi evde sorunlarını paylaştığı bir yakını olmasına göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumlarına ilişkin

bulgular incelendiğinde, evde sorunlarını paylaştığı bir yakını olan öğrenciler ile evde sorunlarını paylaştığı bir yakını olmayan öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki farklılık anlamlıdır.

Tablo 3.4.8. Algıladıkları Akademik Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Dağılım (khi-kare)

Algılanan Akademik Başarı	Otoriter		Demokratik		İlgisiz	
	n	%	n	%	n	%
Sınıf ortalamasının altında	12	57.1	5	23.8	4	19
Sınıf ortalamasında	238	82.4	38	13.1	13	4.5
Sınıf ortalamasının üstünde	101	84.2	13	10.8	6	5
Toplam	351	81.6	56	13	23	5.3

$X^2= 11.763$ $sd= 4$ $p<.05$

Tablo 3.4.8'de görüldüğü gibi algıladıkları akademik başarı düzeyine göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki farklılık anlamlıdır.

Tablo 3.4.9. Okullara Göre Öğrencilerin Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarına İlişkin Dağılım (ki-kare)

Okullar	Otoriter		Demokratik		İlgisiz	
	n	%	n	%	n	%
Mevlana İ.O.	42	64.6	18	27.7	5	7.7
Suphi Koyuncuoğlu İ.O.	90	90	6	6	4	4
Özel Ege İ.O.	38	95	2	5	-	-
Özel Bornova İ. O.	29	78.4	5	13.5	3	8.1
Hayrettin Duran L.	72	74.2	18	18.6	7	7.2
Mustafa Kemal L.	52	89.7	3	5.2	3	5.2

Tablo 3.4.9'un devamı

Özel Ege L.	28	84.8	4	12.1	1	3
Toplam	351	81.6	56	13	23	5.3
$X^2= 31.437$ $sd= 12$ $p<.05$						

Tablo 3.4.9'da görüldüğü gibi okullara göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, okullara göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki farklılık anlamlıdır.

Tablo 3.4.10. Okullara Göre Ailenin Sahip Olduğu Gelir İle Öğrencinin Temel İhtiyaçlarının Karşılanabilirliğine İlişkin Dağılım (ki-kare)

Okul	Temel ihtiyaçlar Karşılanıyor		Temel İhtiyaçlar Karşılanmıyor	
	n	%	n	%
Mevlana İ.O.	43	65.2	23	34.8
S. Koyuncuoğlu İ.O.	89	89	11	11
Özel Ege İ.O.	39	97.5	1	2.5
Özel Bornova İ.O.	37	100	-	-
H. Duran L.	66	68	31	32
Mustafa Kemal L.	49	84.5	9	15.5
Özel Ege Lisesi	30	90.09	3	9.1
Toplam	353	81.9	78	18.1
$X^2= 45.274$ $sd= 6$ $p<.05$				

Tablo 3.4.10'da görüldüğü gibi okullara göre ailenin sahip olduğu gelirin öğrencinin temel ihtiyaçlarının karşılanmasının yeterliliğine ilişkin bulgular incelendiğinde, okullara göre ailenin sahip olduğu gelirin öğrencinin temel ihtiyaçlarının karşılanmasının yeterliliği arasındaki farklılık anlamlıdır.

Tablo 3.4.11. Okullara Göre Öğrencilerin Çalışma Odalarının Olup Olmamasına İlişkin Dağılım (ki-kare)

Okul	Çalışma Odası Var		Çalışma Odası Yok	
	n	%	n	%
Mevlana İ.O.	49	74.2	17	25.8
S. Koyuncuoğlu İ.O.	91	91	9	9
Özel Ege İ.O.	40	100	-	-
Özel Bornova İ.O.	37	100	-	-
H. Duran L.	76	78.4	21	21.6
Mustafa Kemal L.	55	94.8	3	5.2
Özel Ege Lisesi	33	100	-	-
Toplam	381	88.4	50	11.6

$X^2= 39.881$ $sd= 6$ $p<.05$

Tablo 3.4.11’de görüldüğü gibi okullara göre öğrencilerin çalışma odalarının olup olmamasına ilişkin bulgular incelendiğinde, okullara göre öğrencilerin çalışma odalarının olması arasındaki farklılık anlamlıdır.

Tablo 3.4.12. Okullara Göre Öğrencilerin Daha Önce Rehberlik Servisi Veya Psikoloğa Başvurup Başvurmamalarına İlişkin Dağılım (ki-kare)

Okul	Psikoloğa Başvuranlar		Psikoloğa Başvurmayanlar	
	n	%	n	%
Mevlana İ.O.	13	20	52	80
S. Koyuncuoğlu İ.O.	38	38	62	62
Özel Ege İ.O.	12	30	28	70
Özel Bornova İ.O.	22	59.5	15	40.5
H. Duran L.	27	27.8	70	72.2
Mustafa Kemal L.	24	41.4	34	58.6
Özel Ege Lisesi	19	57.6	14	42.4
Toplam	155	36	275	64

$X^2= 27.046$ $sd= 6$ $p<.05$

Tablo 3.4.12’de görüldüğü gibi okullara göre öğrencilerin daha önce rehberlik servisi veya psikoloğa başvurup başvurmamalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, okullara göre

daha önce rehberlik servisi veya psikoloğa başvuran ve başvurmayan öğrenciler arasındaki farklılık anlamlıdır.

Tablo 3.4.13 Okullara Göre Öğrencilerin Evde Sorunlarını Paylaştığı Bir Yakını Olup Olmamasına İlişkin Dağılım (ki-kare)

	Evde Sorunlarını Paylaştığı Yakını Olanlar		Evde Sorunlarını Paylaştığı Yakını Olmayanlar	
	n	%	n	%
Mevlana İ.O.	37	56.1	29	43.9
S. Koyuncuoğlu İ.O.	79	79	21	21
Özel Ege İ.O.	33	82.5	7	17.5
Özel Bornova İ.O.	32	86.5	5	13.5
H. Duran L.	57	58.8	40	41.2
Mustafa Kemal L.	46	79.3	12	20.7
Özel Ege Lisesi	26	78.8	7	21.2
Toplam	310	71.9	121	28.1
$X^2= 27.464$ $sd= 6$ $p<.05$				

Tablo 3.4.13'de görüldüğü gibi okullara göre öğrencilerin evde sorunlarını paylaştığı bir yakını olup olmamasına ilişkin bulgular incelendiğinde, evde sorunlarını paylaştığı bir yakını olan ve olmayan öğrenciler arasındaki farklılık anlamlıdır.

3.5. Öğrencilerin Ç.A.E. ve Akademik Başarı Puanları ile Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Anne-Baba Tutumlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 3.5.1. Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden Aldıkları Puanlar İle Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Anne-Baba Tutumlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

	Ç.A.E.					
	n	x	ss	sd	F	p
Otoriter T.	351	31.2	8.4	2	.45	.63
				427		$p>.05$
Demokratik T.	56	30.05	9.01			
İlgisiz T.	23	30.8	10.1			

Tablo 3.5.1'de görüldüğü gibi öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algılanan anne-baba tutum puan ortalamaları farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları ile öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F= .45, p>.05$).

Tablo 3.5.2. Öğrencilerin Akademik Başarı Puanları İle Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Anne-Baba Tutumlarından Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki (Varyans Analizi)

Akademik Başarı						
	n	x	ss	sd	F	p
Otoriter T.	351	3.7	92	2	7.3	.001
				427		p<.05
Demokratik T.	56	3.4	.79			
İlgisiz T.	23	3.1	1.003			

Tablo 3.5.2'de görüldüğü gibi öğrencilerin akademik başarıları ile otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algılanan anne-baba tutum puan ortalamaları farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, akademik başarı puan ortalamaları ile öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F= .7.3, p<.05$).

3.6. Öğrencilerin Akademik Başarıları, Çalışma Alışkanlıkları, Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algılanan Anne-Baba Tutumları Korelasyonu

Tablo 3.6. Öğrencilerin Akademik Başarıları, Çalışma Alışkanlıkları, Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algılanan Anne-Baba Tutumları Korelasyonu (Pearson Korelasyon Analizi)

	Akademik B.	Ç.A.E.	Otoriter T.	Demokratik T.	İlgisiz T.
Akademik B.			.316*	-.225*	-.280*
			p=.000	p=.000	p=.000
Ç.A.E.			.151*		
			p=.002		
Otoriter T.				-.211*	-.325*
				p=.000	p=.000
Demokratik T.					.749*
					p=.000

*0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi öğrencilerin akademik başarıları, çalışma alışkanlıkları, otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algılanan anne-baba tutum puanları arasında çift yönlü korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarıları ile otoriter tutum puan ortalamaları ($r = 0.316$; $p < .05$) korelasyonu pozitif yönde, akademik başarıları ile demokratik tutum puan ortalamaları ($r = -0.225$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde, akademik başarıları ile ilgisiz tutum puan ortalamaları ($r = -0.280$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde ve anlamlıdır. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile otoriter tutum puan ortalamaları ($r = 0.151$; $p < .05$) korelasyonu pozitif yönde ve anlamlıdır. Otoriter tutum ile demokratik tutum puan ortalamaları ($r = -0.211$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde otoriter tutum ile ilgisiz tutum puan ortalamaları ($r = -0.325$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde ve anlamlıdır. Demokratik tutum ile ilgisiz tutum puan ortalamaları ($r = 0.749$; $p < .05$) korelasyonu pozitif yönde ve anlamlıdır.

3.7. Kardeş Sayısı, Annenin Eğitimi, Babanın Eğitimi, Yaşamın En Uzun Geçtiği Yer, Okul Başarısı, Çalışma Alışkanlıkları, Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algılanan Anne-Baba Tutumları Korelasyonu

Tablo 3.7. Kardeş Sayısı, Annenin Eğitimi, Babanın Eğitimi, Yaşamın En Uzun Geçtiği Yer, Okul Başarısı, Çalışma Alışkanlıkları, Otoriter, Demokratik ve İlgisiz Olarak Algılanan Anne-Baba Tutumları Korelasyonu (Pearson Korelasyon Analizi)

	Kardeş Annenin Sayısı	Annenin Eğitimi	Babanın Eğitimi	Yaşamın En Uzun Geçtiği Yer	Akademik Başarı	Ç.A.E	Otoriter Tutum	Demokratik Tutum	İlgisiz Tutum
Kardeş S.		-.434* p=.000	-.357* p=.000	-.264* p=.000	-.231* p=.000		-.218* p=.000	.165* p=.001	.144* p=.003
Annenin Eğitimi			.699* p=.000	.282* p=.000	.408* p=.000		.273* p=.000	-.221* p=.001	-.221* p=.000
Babanın Eğitimi				.227* p=.000	.340* p=.000		.278* p=.000	-.204* p=.000	-.224* p=.000
Yaşamın En Uzun Geçtiği Yer					.202* p=.000		.170* p=.000	-.145* p=.003	-.170* p=.000
Akademik B.							.347* p=.000	-.244* p=.000	-.309* p=.000
Ç.A.E.							.176* p=.000		
Otoriter T.								-.304 p=.000	-.441. p=.000
Demokratik T.									.742 p=.000

*.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi öğrencilerin kardeş sayısı, annenin eğitimi, babanın eğitimi, yaşamın en uzun geçtiği yer, okul başarısı, çalışma alışkanlıkları, otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algılanan anne-baba tutumları puanları arasında çift yönlü korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin kardeş sayıları ile annenin eğitim durumu puan ortalamaları ($r = -.434$; $p < .05$) ve babanın eğitim durumu puan ortalamaları ($r = -.357$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde, kardeş sayıları ile öğrencilerin yaşamlarının en uzun geçtiği yer puan ortalamaları ($r = -.264$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde, kardeş sayıları ile akademik başarı puan ortalamaları ($r = -.231$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde, kardeş sayıları ile otoriter tutum puan ortalamaları ($r = -.218$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde, kardeş sayıları ile demokratik tutum puan ortalamaları ($r = .165$; $p < .05$) korelasyonu pozitif yönde, kardeş sayıları ile ilgisiz tutum puan ortalamaları ($r = .144$; $p < .05$) korelasyonu pozitif yönde ve anlamlıdır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile babalarının eğitim durumu puan ortalamaları ($r = .699$; $p < .05$) korelasyonu pozitif yönde, annelerinin eğitim durumu ile öğrencilerin yaşamlarının en uzun geçtiği yer puan ortalamaları ($r = .282$; $p < .05$) korelasyonu pozitif yönde, annelerinin eğitim durumu ile akademik başarı puan ortalamaları ($r = .408$; $p < .05$) korelasyonu pozitif yönde, annelerinin eğitim durumu ile otoriter tutum puan ortalamaları ($r = .273$; $p < .05$) korelasyonu pozitif yönde, annelerinin eğitim durumu ile demokratik tutum puan ortalamaları ($r = -.221$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde, annelerinin eğitim durumu ile ilgisiz tutum puan ortalamaları ($r = -.221$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde ve anlamlıdır. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile öğrencilerin yaşamlarının en uzun geçtiği yer puan ortalamaları ($r = .227$; $p < .05$) korelasyonu pozitif yönde, babalarının eğitim durumu ile akademik başarı puan ortalamaları ($r = .340$; $p < .05$) korelasyonu pozitif yönde, babalarının eğitim durumu ile otoriter tutum puan ortalamaları ($r = .278$; $p < .05$) korelasyonu pozitif yönde, babalarının eğitim durumu ile demokratik tutum puan ortalamaları ($r = -.204$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde, babalarının eğitim durumu ile ilgisiz tutum puan ortalamaları ($r = -.224$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde ve anlamlıdır. Öğrencilerin yaşamlarının en uzun geçtiği yer puan ortalamaları ile akademik başarı puan ortalamaları ($r = .202$; $p < .05$) korelasyonu pozitif yönde, öğrencilerin yaşamlarının en uzun geçtiği yer puan ortalamaları ile otoriter tutum puan ortalamaları ($r = .170$; $p < .05$) korelasyonu pozitif yönde, öğrencilerin yaşamlarının en uzun geçtiği yer puan ortalamaları ile demokratik tutum puan ortalamaları ($r = -.145$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde, öğrencilerin yaşamlarının en uzun geçtiği yer puan ortalamaları ile ilgisiz tutum puan ortalamaları ($r = -.170$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde ve anlamlıdır. Öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ile otoriter tutum puan

ortalamaları ($r = .347$; $p < .05$) korelasyonu pozitif yönde, öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ile demokratik tutum puan ortalamaları ($r = -.244$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde, öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ile ilgisiz tutum puan ortalamaları ($r = -.309$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde ve anlamlıdır. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile kardeş sayısı, annenin eğitimi, babanın eğitimi, yaşamın en uzun geçtiği yer, okul başarısı, demokratik ve ilgisiz olarak algılanan anne-baba tutumları korelasyonu anlamlı bulunmamıştır. Yalnız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları ile otoriter tutum puan ortalamaları ($r = .176$; $p < .05$) korelasyonu pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin otoriter tutum puan ortalamaları ile demokratik tutum puan ortalamaları ($r = -.304$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde, otoriter tutum puan ortalamaları ile ilgisiz tutum puan ortalamaları ($r = -.441$; $p < .05$) korelasyonu negatif yönde ve anlamlıdır. Öğrencilerin demokratik tutum puan ortalamaları ile ilgisiz tutum puan ortalamaları ($r = .742$; $p < .05$) korelasyonu ise pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur.

3.7. Tartışma

Bu çalışmada, öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumları ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Aynı zamanda öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumları, çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları ile çocuğun cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne-babanın öğrenim düzeyi, anne-babanın sağ/ölü, bir arada/ayrı yaşıyor/boşanmış olması, anne-babanın meslekleri ve iş durumları, ailenin ekonomik düzeyi, çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmaması, çalışma odasının olup olmaması, daha önce rehberlik servisine başvurup başvurmaması ve hangi konuda başvurduğu, evde ve okulda sorunlarını paylaştığı kişi veya kişiler olup olmaması, kendi okul başarısına yönelik algısı ve boş zamanlarını değerlendirme biçimi değişkenlerine göre çalışma alışkanlıkları, otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algılanan anne-baba tutumları ve akademik başarı düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'nden aldıkları puan ortalamaları $X = 31$, Anne-Baba Tutum Envanteri puan ortalamaları; otoriter tutum puan ortalaması $X = 1.7$, demokratik tutum puan ortalaması $X = .98$, ilgisiz tutum puan ortalaması $X = .71$ ve akademik başarı puan ortalamasının, yıl sonu not ortalamalarının beşlik not sisteminde $X = 3.6$ olduğu görülmektedir (tablo 3.2).

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları ve akademik başarı puanları arasındaki korelasyonları saptamak amacıyla yapılan pearson korelasyon analizinden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ile çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları arasında ve çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları ile demokratik ve ilgisiz tutum puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Akademik başarı puan ortalamaları ile; otoriter tutum puan ortalamaları arasında pozitif, demokratik ve ilgisiz tutum puan ortalamaları arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları ile otoriter tutum puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Otoriter tutum puan ortalamaları ile demokratik ve ilgisiz tutum puan

ortalamları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunurken, demokratik tutum puan ortalamaları ile ilgisiz tutum puan ortalamaları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (tablo 3.6).

Araştırma yapılan öğrencilerin cinsiyetine göre, yapılan t testi sonucunda çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermezken, akademik başarı puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (tablo 3.3.1). Bulgular, kız öğrencilerin erkeklere oranla daha başarılı olduklarını ortaya koyan diğer araştırma bulguları (Kurdek ve Fine, 1994; Steinberg ve ark, 1999; Erdinç, 1995; Yılmaz, 2000) ile paralellik göstermektedir. Cinsiyetin başarı ile bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koyan başka araştırmaların (Girgin, 1990; Aslan 1996) aksine, Suner (2000) yaptığı araştırmada, cinsiyete göre öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını ortaya koymuştur. Khi-kare analizi sonucuna göre, cinsiyete göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki farklılık anlamlıdır (tablo 3.4.1). Kız öğrencilerin % 85' i ile erkek öğrencilerin %78.1'i anne-baba tutumlarını otoriter algılayırken, kız öğrencilerin % 13.6'sı ile erkek öğrencilerin % 12.4'ü anne-baba tutumlarını demokratik, kız öğrencilerin % 1.4' ü ile erkek öğrencilerin % 9.5'i anne-baba tutumlarını ilgisiz olarak algılamaktadır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anne-baba tutumlarını otoriter algılama yüzdesinin daha fazla olmasının nedeni, Argun'un (1995) araştırmasında saptadığı gibi, kız çocuğu olan annelerin erkek çocuğu olan annelere göre çocuğuna daha fazla baskı ve disiplin uygulaması olabilir.

Yaşa ve sınıf düzeyine göre, yapılan t testi sonucunda çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. 13 yaşındaki 7.sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı puan ortalamaları, 16 yaşındaki 10.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur (tablo 3.3.2 ve 3.3.3). Khi-kare analizi sonucuna göre, yaşa göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki farklılık anlamlıdır. 13 yaşındaki öğrencilerin % 82.2'si, 16 yaşındaki öğrencilerin % 80.9 gibi büyük bir oranı anne-baba tutumlarını otoriter olarak algılamaktadır (tablo 3.4.2). Argun da (1995) araştırmasında 15 yaşında çocuğu olan annelerin 12,13,14 yaşında çocuğu olan annelere göre çocuklarına daha az baskıcı davrandıklarını ve daha yumuşak bir disiplin uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Buna göre anne denetiminin çocuğun büyümesi ile birlikte azaldığı ancak ergenlik dönemindeki öğrencilerin içinde buldukları dönem gereği kontrolden çok fazla rahatsızlık duymakta oldukları düşünülebilir. Bununla birlikte farklı bir araştırma bulgusunda (Yılmaz, 2000), 4. ve 5. sınıf ilköğretim öğrencilerinin anne-baba tutumlarını demokratik ve müsamahakar-izin verici ve 9. ve 10. sınıf düzeyindeki lise öğrencilerinin ise anne-baba tutumlarını demokratik ve daha sonra otoriter ve ihmalkar-izin verici olarak algıladıkları saptanmıştır. Araştırma bulgularındaki bu farklılık henüz çocukluk dönemi olarak nitelendirilebilecek 4. ve 5. sınıfa düzeylerindeki öğrencilerin, bu dönemin özelliği olarak ebeveynlerinden her alanda hem ilgi hem de denetimi önergenlik ve ergenlik dönemindeki öğrencilere göre daha fazla bekliyor olmaları olabilir.

Kardeş sayısına göre çalışma alışkanlıkları ve demokratik tutum puan ortalamaları farklılık göstermemektedir. Kardeş sayısına göre otoriter ve ilgisiz tutum ile akademik başarı puan ortalamaları ise anlamlı farklılık göstermektedir (tablo 3.3.4). Scheffe'ye göre kardeş sayısı ile otoriter ve ilgisiz tutum arasında negatif bir ilişki vardır. Kardeş sayısı ile otoriter tutumun negatif yönde ilişkili olduğu bulgusu Gökçedağ'ın (2001) saptadığı bulgunun aksini yansıtmaktadır. Kardeş sayısı ile akademik başarı arasında ters bir orantı vardır. Ancak yapılan bir başka araştırma bulgusuna göre (Şemin, 1975), düşük sosyo-ekonomik düzeydeki

ailelerde kardeş sayısı arttıkça başarısızlık azalmaktadır. Şemin bu durumu ev ortamında anne babanın veremediğini veya sağlayamadığı olanakları abla ve ağabeylerin kardeşlerine sağladıkları şeklinde açıklamıştır.

Babanın eğitim durumu ile öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki farklılık anlamlıdır. Bulgulara göre, babanın eğitim düzeyinin yükselmesi ile otoriter tutum puan ortalamaları arasında pozitif bir ilişki vardır (tablo 3.4.3). Gökçedağ (2001) ise, anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça demokratik tutumun arttığını saptamıştır.

Khi-kare analizi sonucuna göre, yaşamın en uzun geçtiği yere göre öğrencilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki farklılık anlamlıdır. Yaşamlarının büyük bir kısmını büyükşehirde geçiren öğrencilerin % 85.1'i gibi büyük bir oranı anne-baba tutumlarını otoriter olarak algılamaktadır (tablo 3.4.4).

Öğrencinin çalışma odası olması ile anne-baba tutumunu otoriter olarak algılaması arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Çalışma odası olan öğrencilerin % 83.7'si anne-babasını otoriter görürken, çalışma odası olmayan öğrencilerin % 66'sı otoriter olarak algılamaktadır (tablo 3.4.5).

Öğrencinin daha önce rehberlik servisine başvurması ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, rehberlik servisinden yararlanma ile akademik başarı arasında ilişki bulunmaması boyutu ile Suner'in (2000) bulgusu ile paralellik göstermektedir. Öğrencinin daha önce rehberlik servisine başvurması ile otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki farklılık ise anlamlıdır (tablo 3.4.6). Daha önce rehberlik servisine başvuran öğrencilerin % 79.4 gibi büyük bir oranı anne-baba tutumlarını otoriter olarak algılamaktadır.

Öğrencilerin evde sorunlarını paylaştıkları yakınlarının olması ile otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki farklılık anlamlıdır. Evde sorunlarını paylaştığı yakını olan öğrencilerin % 87'si anne-baba tutumunu otoriter olarak algılamaktadır (tablo 3.4.7).

Öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki farklılık anlamlıdır (tablo 3.4.8). Anne-baba tutumlarını otoriter olarak algılayan öğrencilerin, anne-baba tutumlarını demokratik ve ilgisiz olarak algılayan öğrencilere göre kendilerini sınıf ortalamasında veya sınıf ortalamasının üstünde başarıya sahip olarak algılama yüzdesinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okullara göre otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algılanan anne-baba tutumları arasındaki farklılık anlamlıdır (tablo 3.4.9). Farklı okullarda eğitim alan örneklem grubunun algıladığı anne-baba tutumu % 81.6 gibi büyük bir oranda otoriterdir. Le Comte ve Le Comte (1973), Türk ve Amerikalı öğrencileri karşılaştırarak, Türk gençlerinin Amerikalılara göre daha itaatkâr olduklarını, tercihlerinde bağımsızlığa daha az değer verdiklerini bulmuşlardır. Benzer bir araştırmada ise Kağıtçıbaşı (1970), yetkeci tutumlarla yurtseverlik gibi toplumsal normlar arasındaki ilişkiyi incelemiş, ancak bireyler arasındaki farklılığın ulusal karakter genellemelerini zorlaştırdığını bulmuş, bununla birlikte Amerika'ya giden öğrencilerle yaptığı kişilik değişimi araştırmasında (1975), dış ülke yaşantısının yetkeciliği azalttığını görmüştür. Şemin de(1975), ailelerin sosyal yapısının % 73.08 oranında baba otoritesine dayandığını tespit etmiştir.

Okullara göre öğrencilerin temel ihtiyaçlarının sağlanması, çalışma odasının olması, daha önce rehberlik servisine başvurması, evde sorunlarını paylaştığı yakını olması arasındaki farklılık anlamlıdır (tablo 3.4.10; tablo 3.4.11; tablo 3.4.12; tablo 3.4.13).

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamaları ile otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algılanan anne-baba tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamasına rağmen (tablo 3.5.1), öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ile otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algıladıkları anne-baba tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (tablo 3.5.2).

Ebeveynlerini otoriter olarak algılayan öğrenciler ile demokratik ve ilgisiz olarak algılayan öğrenciler arasındaki başarı farklılığı anlamlıdır. Ailelerini otoriter olarak algılayan öğrencilerin puan ortalamalarının demokratik ve ilgisiz olarak algılayanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir (tablo 3.5.2). Bu bulgu, otoriter çocuk yetiştirme yöntemlerinin ergenlikte akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemediğini ortaya koyan (Nichols, 1964) araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte araştırma bulgularında anne-baba tutumlarını ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin akademik başarılarının en düşük olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda (Kurdek ve Fine, 1994; Steinberg ve ark., 1989; Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling, 1992) ebeveynin ilgisi ile çocukların kişilik gelişimi arasında ilişki bulunmuş ve çocuğu ile ilgilenmeyen, çocuğuna uzak olan ebeveynlerin çocuklarının saldırganlık eğilimi yüksek, okulda başarısız, içki ve sigara içmeye erken yaşlarda başlayan, duygusal kontrolü zayıf, geleceğe yönelik amaçları olmayan çocuklar olduğu görülmüştür (Maccoby ve Martin'e (1983) göre, eğer ebeveyninin çocuğa karşı olan ilgisiz tutumu çok erken yaşlarda başlarsa, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde gerilikler görülebilir. Anılan araştırmacı çalışmasında, duygusal olarak ilgisiz ve depresyon yaşayan annelerin bebeklerinde zihinsel performansta gerileme, duygusal açıdan bağlanmada zorluklar görüldüğünü ortaya koymuştur.

Öğrencilerin kardeş sayısı, annenin eğitimi, babanın eğitimi, yaşamın en uzun geçtiği yer, okul başarısı, çalışma alışkanlıkları, otoriter, demokratik ve ilgisiz olarak algılanan anne-baba tutumları puanları arasındaki korelasyonları saptamak amacıyla yapılan pearson korelasyon analizinden elde edilen sonuçlara göre (tablo 3.7), öğrencilerin kardeş sayıları ile anne-babanın eğitim durumu, yaşamlarının en uzun geçtiği yer, akademik başarı, otoriter tutum puan ortalamaları korelasyonu negatif yönde ve anlamlı iken, kardeş sayıları ile demokratik ve ilgisiz tutum puan ortalamaları korelasyonu pozitif yönde ve anlamlıdır. Bu bulgu, kardeş sayısı arttıkça otoriter tutumun arttığı bulgusu ile paralellik göstermemekle birlikte, kardeş sayısının artması ile birlikte akademik başarının düşmesi bulgusu (Gökçedağ, 2001) ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile babalarının

eğitim düzeyi, yaşamlarının en uzun geçtiği yer, akademik başarı puan ortalamaları ve otoriter tutum puan ortalamaları korelasyonu pozitif yönde, demokratik tutum puan ortalamaları ile ilgisiz tutum puan ortalamaları korelasyonu ise negatif yönde ve anlamlıdır. Annelerin eğitim düzeyi ile öğrencinin akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiye ait bulgu, farklı araştırma bulguları (Yılmaz, 2000; Gökçedağ 2001) ile paralellik göstermektedir. Genel olarak, annenin eğitim düzeyinin yüksek olması bir anlamda ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin yüksek olmasının göstergesi olduğu düşünüldüğünde, çocuğa sağlanan zengin fiziksel ve sosyal çevrenin de annenin eğitimi yanında çocuğun başarısını artırmada önemli etkenler olduğu söylenebilir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile yaşamlarının en uzun geçtiği yer puan ortalamaları, akademik başarı puan ortalamaları ve otoriter tutum puan ortalamaları korelasyonu pozitif yönde ve anlamlı iken, demokratik ve ilgisiz tutum puan ortalamaları korelasyonu negatif yönde ve anlamlıdır. Öğrencilerin yaşamlarının en uzun geçtiği yer puan ortalamaları ile akademik başarı ve otoriter tutum puan ortalamaları korelasyonu pozitif yönde, demokratik tutum ve ilgisiz tutum puan ortalamaları korelasyonu ise negatif yönde ve anlamlıdır. Öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ile otoriter tutum puan ortalamaları korelasyonu pozitif yönde, demokratik ve ilgisiz tutum puan ortalamaları korelasyonu ise negatif yönde ve anlamlıdır. Farklı araştırma sonuçlarına göre (Baumrind, 1968; Maccoby ve Martin, 1983; Yılmaz, 2000; Gökçedağ, 2001) demokratik ailelerde yetişen çocuklar, otoriter ve ilgisiz ailelerde yetişen çocuklara göre daha fazla akademik başarı göstermektedir. Öğrencilerin alışma alişkanlıkları ile kardeş sayısı, annenin eğitimi, babanın eğitimi, yaşamın en uzun geçtiği yer, okul başarı, demokratik ve ilgisiz olarak algılanan anne-baba tutumları korelasyonu anlamlı bulunmamıştır. Yalnız ğrencilerin çalışma alişkanlıkları puan ortalamaları ile otoriter tutum puan ortalamaları korelasyonu pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin otoriter tutum puan ortalamaları ile demokratik ve ilgisiz tutum puan ortalamaları korelasyonu negatif yönde, otoriter tutum puan ortalamaları ile ilgisiz tutum puan ortalamaları korelasyonu negatif yönde, demokratik tutum puan ortalamaları ile ilgisiz tutum puan ortalamaları korelasyonu ise pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu çalışmada 13 ve 16 yaşındaki öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumları ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiye elde edilen veriler doğrultusunda açıklama getirilmiştir. Araştırmada farklı iki yaş grubunun örnekleme alınma nedeni; genel hatları ile aynı dönem içinde yer almalarına rağmen; biri çocukluk, diğeri ise ergenlik dönemi özelliklerinin ağır bastığı düşünülen bu iki farklı yaş grubu arasında çalışma alışkanlıkları, akademik başarı ve algılanan anne-baba tutumları açısından farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır. Nitekim araştırma bulgularında, 13 ve 16 yaşındaki öğrenciler arasında bu üç değişken boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. 13 ve 16 yaşındaki öğrencilerin akademik başarı değişkeni boyutundaki karşılaştırma, her iki yaş grubunun da okulda beşlik sisteme göre not almalarına dayanılarak yapılmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde genel olarak aşağıdaki sonuçların çıktığı görülmektedir.

Akademik Başarı ile otoriter olarak algılanan anne-baba tutumu arasında ve çalışma alışkanlıkları ile otoriter olarak algılanan anne-baba tutumu arasında doğru orantılı, akademik başarı ile demokratik ve ilgisiz olarak algılanan anne-baba tutumu arasında ve otoriter olarak algılanan anne-baba tutumu ile demokratik ve ilgisiz olarak algılanan anne-baba tutumu arasında ters orantılı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle öğrencilerin otoriter anne-baba tutumundan aldıkları puanlar arttıkça, çalışma alışkanlıklarından aldıkları puanlar ile akademik başarı puanları artmaktadır. Öğrencilerin demokratik ve ilgisiz anne-baba tutumundan aldıkları puanlar arttıkça, otoriter anne-baba tutumundan aldıkları puanlar ile akademik başarı puanları düşmektedir.

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda, sosyo-demografik değişkenlerle öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumları, çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelendiğinde;

Çalışma alışkanlığı ile cinsiyet, kardeş sayısı, anne-babanın eğitimi, yaşamın en uzun geçtiği yer, öğrencinin daha önce rehberlik servisine başvurması değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken, anlamlı farklılık, sadece yaş ve sınıf düzeyi değişkeninde görülmektedir.

Akademik başarı ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne-babaların

eğitim düzeyi ve yaşamlarının en uzun geçtiği yer değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülürken, öğrencinin daha önce rehberlik servisine başvurması değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Otoriter olarak algılanan anne-baba tutumu ile cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-babanın eğitim düzeyi, yaşamın en uzun geçtiği yer, çalışma odasının olması, daha önce rehberlik servisine başvurması, evde sorunlarını paylaştıkları yakınlarının olması, algıladıkları akademik başarı düzeyleri, yaşamlarının en uzun geçtiği yer değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Demokratik olarak algılanan anne-baba tutumu ile cinsiyet, yaş, kardeş sayıları, anne-babanın eğitim durumu, yaşamın en uzun geçtiği yer, daha önce rehberlik servisine başvurması, evde sorunlarını paylaştıkları yakınlarının olması, algıladıkları akademik başarı düzeyleri ve yaşamlarının en uzun geçtiği yer değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülürken, kardeş sayısı değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

İlgisiz olarak algılanan anne-baba tutumu ile cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-babanın eğitim düzeyi, yaşamlarının en uzun geçtiği yer, daha önce rehberlik servisine başvurması, algıladıkları akademik başarı düzeyleri, yaşamlarının en uzun geçtiği yer değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.2. neriler

Araştırma bulguları doğrultusunda, aile ve eğitim ortamındaki uygulamalara yönelik öneriler aşağıda verilmektedir.

1. Otoriter anne-baba tutumu mevcut eğitim sistemimiz içinde akademik başarı üzerinde olumsuz etki yaratmayabilir. Ancak otoriter çocuk yetiştirme yöntemi, bireyin akademik başarısını engellemese de yaratıcılığı ketleyebilmektedir. Otoriter ortamda yetişmiş bireyler, demokratik ortamda yetişmiş bireylerin aksine daha bağımlı, pasif, sosyal açıdan yetersiz ve merak duygusu gelişmemiş kişiler olabilmektedirler. Otoriter ebeveyn tutumu, kendini gerçekleştirmeyi engellemekte, ilgisiz ebeveyn tutumu ise sevgi yoksunluğu nedeniyle kişinin kendini gerçekleştirmesini engellemekte ancak denetim olmaması nedeniyle kişinin kendini gerçekleştirmesini otoriter tutuma göre nispeten olanaklı kılmaktadır. Demokratik tutum içerisinde yetiştirilen çocukların, sorumluluk duygularının daha gelişmiş olduğu ve yaşam içinde kendilerini daha yeterli gördükleri dolayısıyla daha özgüvenli bireyler oldukları yurtdışı ve yurtiçinde

yapılan pek çok araştırma bulgusunun ortak sonucudur. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuk yetiştirme yöntemlerini yeniden gözden geçirmeleri, televizyon, gazete, radyo gibi kitle iletişim araçlarında yer alan haber ve programlarda demokratik tutum ve davranışların kazanılması ve yerleşmesi yönünde eğitici yayınlara yer verilmesi ve eğitim sistemimiz içinde öğretmen-öğrenci-veli-okul yönetim ekibi iletişimi boyutunda demokratik tutum ve davranışların yerleşmesi yönünde çalışmalar yapılması yararlı olacaktır.

2. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları çok geniş kapsamlıdır. Bu kavramın içinde, öğrencilerin okul yaşantısıyla ilgili kapalı (gözlenemeyen) ve açık (gözlenebilen) tüm tepkiler yer almaktadır. Örneğin, ders dinlerken neler hissettikleri, öğrenmeye karşı tutumları, ders çalışma yöntemleri, ödevler konusundaki görüşleri, öğretimden ve kendilerinden beklentileri, kütüphaneden yararlanma tarzları, çalışma ortamlarını düzenlemeleri, anne-baba ve arkadaşlarıyla ilişkileri gibi pek çok özellik birlikte sayılabilir. Ancak çalışma alışkanlıkları ve tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş araçlar, çalışmanın tutum ve motivasyonundan çok mekanik yanına ağırlık vermektedir. Dolayısıyla, bu konuda geliştirilmiş araçların yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle çalışma alışkanlıklarını ölçmeye yönelik mevcut araçların yanında, çalışmaya ilişkin tutumları ölçmeye yönelik yeni araçların geliştirilmesi yararlı olacaktır.

BÖLÜM V

KAYNAK DİZİNİ

- AÇIKALIN, Aytaç (1999). “Çocuklarımızın Okul Başarıları”, **Ülker Gıda Sanayi A.Ş. Ana-Baba Okulu El Kitabı**. Haz.: Haluk Yavuzer. İstanbul: Mavi Çizgi Reklamcılık Ltd. Şti.
- AÇIKGÖZ, K. (1998). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, 2. Baskı, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- AĞAÇE, K. (1998). “Çocuk Ruh Sağlığı Hakkında Eğitim Almak İsteyen Ebeveynler ile Çocuk Psikiyatrisi Polikliniğine Başvuran Çocuk ve Ergenlerin Ebeveynlerinin Tutumlarının Karşılaştırılması”, Uludağ Üniv. Sağlık Bilimleri Enst. Psikiyatri A.B.D., Yüksek Lisans Tezi, Bursa.
- AIKENS, A. (2002). “Parental Involvement: The Key to Academic Success”, Fielding Graduate Institute, Doctor of Education.
- AKBAŞ, Ayla (1989). “Ergenlerin Kendini Gerçekleştirme Düzeylerini Etkileyen Bazı Faktörler”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst., Doktora Tezi, Ankara.
- AKYILDIZ, H. (1993). **Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar**, D.E.Ü. Eğitimde Psikolojik Hizmetler A.B.D. Ders Notları, İzmir.
- ALICIGÜZEL, İ. (1978). **İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim**, 3. Basım, İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- ARAL, N. (1991). “Ailede Ana-Baba Tutumları”, **Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Eğitim Serisi 3 Paneller, Konferanslar 1**, Ankara.
- ARGUN, Yasemin (1995). “Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Ortaokul Öğrencilerinin Denetim Odağı Üzerine Etkileri”, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- ASLAN, Kadir (1996). **Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumunun Çocuğun Okul Başarısına Etkisi**, No:85, İzmir: Ege Üniv. Edebiyat Fak. Yayınları.
- AYDOĞMUŞ, Kayıhan (1989). “Çocuğun Ruh Sağlığı ve Aile”, **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı 7.
- BALTAŞ, A. (1994). **Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı**, 10. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- BALTAŞ, A. (1998). **Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı**, 15. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- BAYINDIR, Aşkı (1999). “Bireylerin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile Anne Babalarının

Tutumlarını Algılamaları Arasındaki İlişki”, Ankara Üniv. Sosyal Bil. Enst., Eğitimde Psikolojik Hiz. A.B.D., Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

BAYKARA, A.(1989). “Ana-Baba Tutum Özelliklerinin Gencin Uyumuna Etkisi”, **Üniversite Gençliğinde Uyum Sorunları Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları**, 22-24 Kasım 1989, Ankara: Bilkent Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Araştırma Merkezi.

BAYMUR, Feriha (1994). **Genel Psikoloji**, XIV. Baskı, İstanbul: İnkılâp Yayınevi.

BAYRAM, Derya (1999). “Ergenlik Psikolojisi”, **Kimlik**, Sayı 6.

BAUMRIND, D. (1968). “Authoritarian and Authoritative Parental Control”, **Adolescence**, Issue 3.

BEER, Ulrich (1989). “Anne-Baba Otoritesi”, Çev. Mehmet Erdem, **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı 7.

BOSTAN,S. (1993). “14-16 Yaş Ergenlerinin Uyum Düzeylerinin ve Anne-Baba Tutumlarının İncelenmesi”, A.Ü. Fen Bil. Enst. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

BUHLER, C.; SPIEGEL, P.; THOMAS, K. (1973). “Ergenlik Dönemine Toplu Bakış”, **Ergenlik Psikolojisi**, Çev. Sezen Zeytinoğlu, Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.

CAN, Halil (1985). **Başarı Güdüsü ve Yönetmel Başarı**, “Türk Kamu ve Özel Kesim Yöneticileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları, No:12, Ankara.

CANSEVER, G. (1968). **The Achievement Motive in Turkish Adolescents**, Journal of Social Psychology Vol. 76.

CANTEZ, Esin (1986). “Ön Adolesans Dönemindeki Çocukların Kişilik Kazanma ve Okul Başarısında Farklı Kişilik Özelliklerine Sahip Ebeveyn Gruplarının Etkisi”, XXI. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Yay. Sor. Mehmet Ünal, Çukurova Ü. Tıp Fak., Organon-Medika İlaç A.Ş., İstanbul.

CRAIN, W.C.(1980). “Erikson:Yaşamın Sekiz Evresi”, **Ergenlik Psikolojisi**, Çev. Ali Dönmez, Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.

COOPER; HARRİS; VALENTİNE; JEFFREY C. (2001). “Using Research to Answer Practical Questions About Homework”, **Educational Psychologist**, Vol. 36, Issue 3

ÇAKMAKLI, Kemal (1989). “Çocuk ve Gencin Psikososyal Sağlığında Anne-Baba Tutumu”, **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı 8.

ÇOBAN, Mehmet (2000a).“Anne Baba Tutumları (Aşırı Koruyucu Tutumlar)”, **Kimlik**, Sayı 7.

DACEY, J.S.; Travers, J.F. (2002). **Human Development**, Boston College, Fifth Edition, The

McGraw-Hill Companies.

- DECKER, C.A. (1990). **Children:The Early Years**, The Goodheart-Willcox Company Inc., U.S.A.
- DESHLER ve SCHUMAKER (1993). **School Psychology Review**, Vol. 31 Issue 3, p350, 16p.
- DESLANDES, R.; ROYER, E. (1997). "School achievement at the secondary level: influence of parenting style and parent involvement in schooling", **McGill Journal of Education**, v. 32.
- DORNBUSH, S. M.; P.L. RITTER; P.H. LEIDERMAN; D.F. ROBERTS ve M.J. FRAILIGH (1987). "The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance", **Child Development**, 58.
- DÖNMEZER, İbrahim (1999). **Ailede İletişim ve Etkileşim**, Birinci Basım, İstanbul: Sistem Yayıncılık, Eğitim Dizisi.
- ERCAN, A.R. (1992). **Başarma Sanatı**, Alkım Yayınevi, Ankara.
- ERDİNÇ, G.A.(1995). "İzmir İli Lise Öğrencilerinde Benlik İmajı-Başarı İlişkisi", D.E.Ü. Y.Lisans Tez., İzmir.
- ERKAN, A. S. (1996). "Lise Öğrencileri İçin Bir Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri Geliştirilmesi", E.Ü. Sos. Bil. Enst., Y. Lisans Tezi, İzmir.
- EKŞİ, Aysel (1986). **Üniversiteli Gençler**, İstanbul: İ.Ü. Yayınları No:3480.
- ERÖZKAN, Atılgan (2000). "Ailenin Eğitsel Ortamının Temel Eğitim Öğrencisi Üzerindeki Etkileri", **Öğretmen Dünyası**, Sayı 250.
- ERTUĞRUL, Halit (1999). "Öğretmenlik Mesleği ve Önemi", **Milli Eğitim Vakfı Dergisi**, Sayı 47.
- FULK, Barbara M.(2003). "Concerns About Ninth-Grade Student' Poor Academic Performance: One School's Action Plan", **American Secondary Education**, Issue 2, p8, 19p.
- GEÇTAN, Engin (1989). **İnsan Olmak**, VI. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- GEÇTAN, Engin (1993). **İnsan Olmak**, XIII. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- GERALD, D. (2001). "Creative Thinking Instruction for a College Study Skills Program", Baylor Univ., Doctor of Philosophy.
- GETTINGER; MARIBETH; SEIBERT; JILL, K. (2002). "Contributions of Study Skills to Academic Competence", **School Psychology Review**, Vol. 31, Issue 3.

- GİRĞİN, G. (1990). "Farklı Sosyo-Ekonomik Kesimlerden 13-15 Yaş Grubu Öğrencilerinde Kaygı Alanları ve Kaygı Düzeyinin Başarıyla İlişkisi", D.E.Ü., Y.Lisans Tezi, İzmir.
- GORDON, Thomas (1996). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**, I. Basım, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- GÖKÇEDAĞ, Sevda (2001). "Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne-Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması", D.E.Ü. Eğitim Bil. Enst., Eğitimde Psikolojik Hizmetler A.B.D., Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- GÜLMEZ, V. (1988). "Ailenin Toplumsal Konumunun Çocuğun Eğitimi Üzerindeki Etkileri", E.Ü. Sosyal Bil. Enst., Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- GÜNGÖR, Abide (2000). "Okulöncesi Dönem ve Aile", **Öğretmen Dünyası**, Sayı 246.
- GÜNGÖRMÜŞ, Oya (1989). "Baba Yoksunluğunun Çocuğun Gelişimine Etkisi", **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı 8.
- GÜVEN, Aytül (1993). "Farklı Öğretim Programı İzleyen Öğrencilerde Algılanan Ana-Baba ve Öğretmen Tutumlarının Benlik Kavramına Etkisi", D.E.Ü. Sos. Bil. Enst., Doktora Tezi, İzmir.
- GLASSER, W. (1997). **Başarısızlığın Olmadığı Okul**, Çev. K. TEKSÖZ, İstanbul.
- HOLDEN, G.W. ve M.J. WEST (1989). "Proximate regulation by mothers: A demonstration of how differing styles affect young children's behavior", **Child Development**, 60.
- HURLOCK, E.B. (1955). **Child development**, McGraw-Hill Book, NewYork.
- HURLOCK, E.B. (1967). "Ergenlikte Beden Gelişimi", **Ergenlik Psikolojisi**, Çev:Gülseren Günçe, Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.
- ILGIN, B. ve ark. (1990). "Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Seminerinin Üniversiteye Giriş Sınavına Hazırlanan Gençlerin Başarılarına Etkisi", **V. Ulusal Psikoloji Kongresi Bildirisi Psikoloji Seminer Dergisi**, Sayı 8, İzmir: E.Ü. Basımevi.
- JERSILD, Arthur T. (1979). **Çocuk Psikolojisi**, Çev. Gülseren Günçe, Üçüncü Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- KASATURA, İ. (1998). **Kişilik ve Özgüven**, I. Basım, İstanbul:Evrin Yayınevi.
- KATHLEEN, V.; BATTIO, A.C.; JOAN, M.T. (2001). "Parental Involvement in Homework", **Educational Psychologist**, Vol. 36, Issue 3.
- KEPÇEOĞLU, M. (1990). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, 5. Baskı, Ankara:Kadıoğlu Matbaası.
- KETHÜDA, Semra (2001). "Ana-Baba-Genç İlişkisi", **Kimlik**, Sayı 21.
- KETSETZIS, M., B.A. RYAN ve G.R. ADAMS (1998). "Family processes, parent-child

interactions and child characteristics influencing school-based social adjustment”
Journal of Marriage and the Family, 60.

- KOÇ, N. (1987). “Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma”, Ankara Üniv. Eğitim Fak. Yayınları, No:153, Ankara.
- KÖKNEL, Ö. (1999). “Gençlik Çağr”, **Ülker Gıda Sanayi A.Ş. Ana-Baba Okulu El Kitabı**. Haz.: Haluk Yavuzer. İstanbul: Mavi Çizgi Reklamcılık Ltd. Şti.
- KUZGUN, Yıldız (1972). “Anne-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi”, H.Ü Eğitim Enstitüsü, D. Tezi, Ankara.
- KULAKSIZOĞLU, A. (1989). “Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Aile”, **Eğitim ve Bilim**, Sayı 74.
- KULAKSIZOĞLU, A. (1989). “Aile İçi İlişkiler ve Ergen”, **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı 8.
- KURDEK, L.A. ve M.A. FINE (1993). “Family acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolescents: Linear, curvilinear, or interactive effects?”, **Child Development**, 65
- KUZU, M.; ÖZÇELİK, Y.; TAN, A. (2001). “Aile içi Problemler ve Çözüm Yolları”, Ondokuz Mayıs Üniv. Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Dersi Seminer Raporu, Samsun.
- KÜÇÜKAHMET, Leylâ (1998). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 9. Baskı, İstanbul:alkım Yayınları.
- LYSNE, Anders (1999), “Öğrenci Başarısını Değerlendirme ve Not Verme”, **Milli Eğitim Vakfı Dergisi**, Çev. Ş. Dede, Sayı:44-45, MEB 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası, Ankara.
- MACCOBY, E.E. ve J.A. MARTİN (1983). “Socialization in the context of the family: Parent-child interaction.” P.H. Mussen & E.M. Hetherington (Ed.). **Handbook of Child Psychology: Socialization, personality and social development**, New York: Wiley.
- MANGIR, Mine ve Yasare Aktaş (1992). “Baba-Çocuk İlişkisi”, **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı 21.
- MANGIR, M.; ARAL, N.; HAKTANIR, G.; BARAN, G.; BAŞAR, F. ve KÖKSAL, A. (1995). “Fiziksel İstismara Uğrayan ve Uğramayan Çocukların Bazı Kişisel Özellikleri ile Ana-Baba Tutumlarını Algılayış Biçimleri Üzerine Bir Araştırma”, Çankaya Rotary Kulübü, Ankara.
- Mc GRATH; Emily P.; REPETTI, Rena L. (2000). “Mothers’ and Fathers’ Attitudes Toward

Their Children's Academic Performance and Children's Perceptions of Their Academic Competence, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 29, No. 6.

MONTESSORÍ, M. (1995). **Çocuk Eğitimi**, Çev. Yücel G., Özgür Yayınları, İstanbul.

MORGAN, C. (1991). **Psikolojiye Giriş**, Çev. Hüsnü Arıcı ve ark., H.Ü. Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.

MUUS R.E. (1975). "Ergenlik Psikolojisinde Akımlar", **Ergenlik Psikolojisi**, Çev. Meral Çileli, Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.

OCAKCI, Ayşe (2001). "Aile-Çocuk İlişkileri", Karaelmas Üniv. Sağlık M.Y.O. Yayını, Zonguldak.

OKTAY, Ayla (1984). "Okulöncesi Eğitim ve Türkiye'de Okulöncesi Kurumlar", **Aile ve Çocuk (1982-1983 Seminerleri)**, Ed:Haluk Yavuzer, İstanbul.

ORIGLIA D.ve OUILLOH H.(1972).). "Ergenlikte Kişilik", **Ergenlik Psikolojisi**, Çev. Bekir Onur, Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.

ÖZCAN, Handan (1996). "İlkokul Öğrencilerinin Özgüvenleri, Akademik Başarıları ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler", Marmara Üniv., Sosyal Bil. Enst., Sınıf Öğret. A.B.D., Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

ÖNER, Uğur (1985). "Benlik Gelişimine İlişkin Kuramlar", **Ergenlik Psikolojisi**, Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.

ÖZDOĞAN, Berka (1979). **Çocuk Eğitiminde Anne-Babanın Yanlış Davranışları**, Ankara: A.Ü Basımevi.

ÖZGÜVEN, İ.E. (1974). **Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler**, Ankara: H.Ü. Basımevi.

ÖZGÜVEN, İ.E. (2000). **Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, 2. Baskı, Ankara:PDREM Yayınları.

ÖZTÜRK, J. (1990). "Ana-baba Tutumlarının Üniversite Öğrencilerinin Bağımsızlık, Duyguları Anlama, Yakınlık, Başatlık, Kendini Suçlama ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi", Hacettepe Üniversitesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

PEHLİVAN, İ. (1997). "Okula Aile Katılımı", **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı 53.

POLAT, S. (1986). "Ana-Baba Tutumlarının Çocukların Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyine Etkisi", H.Ü. Sos. Bil. Enst. Yayınlanmamış Bilim uzmanlığı Tezi, Ankara.

SANTROCK, J.W. (2000). **Children**, University of Texas at Dallas, Sixth Edition, The

McGraw-Hill Companies.

SAVAŞIR, Y. (1969). **Suçlu Çocuklarda A-Tipik Aile Faktörü**, Nöro-Psikiyatri Arşivi, 4 (2).

SAYIN, Önal (1982). “Başarı, Yetenek ve Sosyo-Ekonomik Köken”, E.Ü. **Seminer (Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji, Eğitim, Antropoloji Araştırmaları) 1982-1987**, Cilt:1-5 Sayı:1, İzmir: Ticaret Matbaacılık.

SCHEID (1993). **School Psychology Review**, Vol. 31 Issue 3, p350, 16p.

STEINBERG, L. (1999). **Adolescence**, Temple University, Fifth Edition, The McGraw-Hill Companies.

SUNER (İKİZ), F. Ebru (2000). “Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki”, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

SUNGUR, Nuray (1999). “Yaratıcı Çocuk ve Ana-Baba Tutumları”, **Ülker Gıda Sanayi A.Ş. Ana-Baba Okulu El Kitabı**. Haz.: Haluk Yavuzer. İstanbul: Mavi Çizgi Reklamcılık Ltd. Şti.

ŞEMİN, Refia (1975). **Okulda Başarısızlık-Sosyo-Kültürel Açından Şansız Çocuklar**, No:2035, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fak. Yayınları.

ŞEN, Mustafa (1999). “Ülkelerin Eğitim Sistemleri Bireysel Farklılıkları Dikkate Almak Zorundadır”, **Kimlik**, Sayı 6.

ŞENGÖNÜL, T. (1995). “İzmir’de Ortaöğretim Kuruluşlarında Öğrenci Başarısını Etkileyen Sosyo-Ekonomik Faktörler”, E.Ü. Sosyal Bil. Enst., Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

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

TEKİN, Halil (2000). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, 14. Baskı, Ankara:Yargı yayınevi.

TEZCAN, Mahmut (1991). **Eğitim Sosyolojisi**, 5. Basım, Ankara.

TUNCER, Filiz (1999). “Ergenlik Döneminin Gelişim Özellikleri”, **Kimlik**, Sayı 2.

TURGUT, İhsan (1997). “Ezbersiz Eğitim”, **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı 53.

TURGUT, İ. (2002). **Eğitimde Kriz**, 1. Basım, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

ULUĞ, Feyza (1981). “Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi”, Ankara Üniv. Eğitim Fak., Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

ULUĞ, Feyzi (1993). **Okulda Başarı**, 2. Basım, İstanbul:Remzi Kitabevi.

ULUĞ, Feyzi (2000). **Okulda Başarı**, 7. Basım, İstanbul:Remzi Kitabevi.

- ULUĞTEKİN, S. (1984). “Çocuk Yetiştirme Açısından Ana-Baba-Çocuk İlişkileri”, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi**, Sayı 2.
- UNGER, D.G.; MELEOAD, L.E.; BROWN, M.B. (2000). “The Role of Family Support in Interparental Conflict and Adolescent Academic Achievement”, **Journal of Child and Family Studies**, Vol.9.
- ÜLKÜER, N. S. (1986). “Başarma Motivasyonları ve Ebeveyn Tutumları”, **Eğitim ve Bilim**, TED, Ankara.
- ÜNVER, Ö.; TOLAN, B.; BULUT, I.; DAĞDAŞ, C. (1986). **12-24 Yaş Gençlerin Sosyo-Ekonomik Sorunları**, Gazi Üniv. Fen-Edebiyat Fak. İstatistik Bölümü, gazi Üniv. Basın Yayın Y.O. Matbaası, Ankara.
- YAVUZER, Halide (1986). **Ergenlik Çağında Gelişmeyi Etkileyen Güçler**, İkinci Baskı, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- YAVUZER, Haluk (1986). **Ana-Baba ve Çocuk**, İstanbul:Remzi Kitabevi.
- YAVUZER, Haluk (1987). **Çocuk Psikolojisi**, İstanbul:Remzi Kitabevi.
- YAVUZER, Haluk (1993). **Ana-Baba ve Çocuk**, 8. Basım, İstanbul:Remzi Kitabevi.
- YAVUZER, Haluk (1999). **Ana-Baba ve Çocuk**, İstanbul:Remzi Kitabevi.
- YAVUZER, Haluk (2001). “Yaygın Anne-Baba Tutumları”, AYDOĞMUŞ, K., BALTAŞ,A., BALTAŞ,Z., DAVASLIGİL, Ü., GÜNGÖRMÜŞ, O., KONUK, E., KORKMAZLAR, Ü., KÖKNEL,Ö., NAVARO, L., OKTAY, A., RAZON, N., **Ana-Baba Okulu**, Dokuzuncu Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- YAZICI, Tülay (1991). “Ana-baba Tutumu ile Çocuğun Girişimcilik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, E.Ü Edebiyat Fak. Psikoloji Böl., L. Tezi, İzmir.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur (2002). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, 4. Baskı, Ankara:Nobel Yayın-Dağıtım.
- YILDIRIM, İbrahim (1998). “Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeyleri”, **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, Cilt:2, Sayı:9, Vol:II, Ankara.
- YILMAZ, Ayşen (2000). “Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne-Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

YILMAZ, Hasan (1994). "21. Yüzyılın Eşiğinde Ülkemizde Aile-Okul İşbirliği", **Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı 6.

YÖRÜKOĞLU, Atalay (1981). "Gelişimsel İlkeler ve Çocuk Ruhsal Gelişimi", **Ruh Sağlığı ve Hastalıkları**, Editör Orhan Öztürk, Türkiye Sinir ve Ruh Sağlığı derneği Yay., Ankara.

YÖRÜKOĞLU, Atalay (1990). **Gençlik Çağı**, Yedinci Baskı, İstanbul: Özgür Yayın-Dağıtım.

YÖRÜKOĞLU, Atalay (1993). **Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar**, Sekizinci Baskı, İstanbul: Özgür Yayın-Dağıtım.

ZEYREK, E. ve Ark. (1990). "Çalışma Alışkanlıklarını Değerlendirme Envanteri'ni Türçe'ye Uyarlama", **V. Ulusal Kongresi Bildirisi Psikoloji Seminer Dergisi**, Sayı: 8, İzmir: E.Ü. Basımevi.

ZEYTİNOĞLU, Sezen (1985). "Piaget: Zihin Gelişimi Kuramı", **Ergenlik Psikolojisi**, Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.

İNTERNET KAYNAKÇASI

“Aile Tutumları ve Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri”,

<http://www.geocities.com/kemalgokcan/anababa.html>>, (son ulaşım: 23 Ocak 2004)

“Ailenin Çocuğa Olan Etkisi”, <http://cizgil.sitemynet.com/altinci.html>>, (son ulaşım: 26 Ocak 2004)

OCAKCI, Ayşe, “Aile-Çocuk İlişkileri”,

<http://www.geocities.com/sagliktoplum/cocuk.html>> , (son ulaşım: 26.03.2002)

ÖZKAMALI, Mine, “Anne-Baba Tutumları ve İletişim Kazaları”,
<http://www.rehberlikarastirmamerkezi.com/bilgihavuzu/bilgihavuzu17.html>>, (son ulaşım: 26 Ocak 2004)



BÖLÜM VI

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

AÇIKLAMA

Bu formlar, bilimsel bir araştırmaya ışık tutmak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı, 13 ve 16 yaşlarındaki öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının düzeltilmesi ve okul başarılarının artırılması için, nedenlerin belirlenip gerekli önlemlerin alınmasına katkıda bulunmaktır. *Cevaplarınız durum ve görüş belirttiği için “doğru” ve “yanlış” diye bir ayrım söz konusu değildir.* Bu nedenle cevaplarınızı verirken ne kadar gerçekçi olursanız araştırmaya o kadar katkınız olacaktır.

Bu formda sizin çeşitli özelliklerinizi belirlemeye yönelik ifadeler vardır. *Adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacaktır.*

Araştırmanın bilimsel niteliği açısından ve elde edilecek test sonuçlarının bize en yararlı yolu gösterebilmesi için, bu madde ve ifadeleri dikkatle okuyup gerçekçi bir biçimde tamamını cevaplamanız gerekecektir.

Bilimsel katılımınız için teşekkürler.

Aşağıda sizin sosyo-kültürel yapınızı belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Belirtilen seçeneklerden uygun olanının yanındaki boşluğa çarpı işareti (X) koyunuz.

- 1- Cinsiyetiniz K E
- 2- Yaşınız 13 16 Diğer
- 3- şu anda eğitim almakta olduğunuz sınıf düzeyi
 7. Sınıf 10. Sınıf
- 4- Kaç kardeşiniz var?
 Tek ocuğum 1 2 3 4 5 5’den fazla

Devamı arka sayfadadır

5- Anne babanızın evlilik durumu

() Evli () Ayrı yaşıyorlar () Boşandılar () Annem vefat etti () Babam vefat etti

6- Annenizin eğitim durumu

() Okuma-Yazma bilmiyor () Okur-Yazar () İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Yüksekokul mezunu
() 4 yıllık üniversite mezunu () Yüksek lisans () Doktora

7- Babanızın eğitim durumu

() Okuma-Yazma bilmiyor () Ortaokul mezunu () 4 yıllık üniversite mezunu
() Okur-Yazar () Lise mezunu () Yüksek lisans
() İlkokul mezunu () Yüksekokul mezunu () Doktora

8- Kardeşlerinizin eğitim durumu

() Okuma-Yazma bilmiyor () Ortaokul mezunu () 4 yıllık üniversite mezunu
() Okur-Yazar () Lise mezunu () Yüksek lisans
() İlkokul mezunu () Yüksekokul mezunu () Doktora

9- Çalışan kardeşleriniz varsa iş ya da meslekleri

.....

10- Annenizin iş durumu

() Çalışmıyor () İşsiz () Düzenli bir işi yok
() Kamuda memur () Kamuda işçi () İşçi
() Özel sektör () Serbest () Emekli

11- Babanızın iş durumu

() Çalışmıyor () Kamuda memur () Özel sektör
() İşsiz () Kamuda işçi () Serbest
() Düzenli bir işi yok () İşçi () Emekli

12- Ailenizin aylık toplam geliri (ailedeki tüm çalışanların toplam geliri)

() 200 milyon altı () 200-300 milyon arası () 300-400 milyon arası
() 400-500 milyon arası () 500-700 milyon arası () 700-900 milyon arası
() 900-1,2 milyar arası () 1,2-1,5 milyar arası () 1,5 milyardan fazla

Devamı arka sayfadadır

- 13- **Ailenizin sahip olduğu gelir temel ihtiyaclarınızın sağlanması için (yeme,barınma,ısınma,eğitim ihtiyacı) sizce yeterli midir?**
() Yeterlidir () Yeterli değildir
- 14- **Yaşamınızın en uzun geçtiği yer**
() Köy () Kasaba-İlçe () Şehir () Büyükşehir () Yurtdışı
- 15- **Şu an yaŐadığınız ev**
() Kendimize ait () Kira () Lojman () Yakınlarımızın yanında kalıyoruz
- 16- **Evinizde kendinize ait bir çalışma odası var mıdır?** () Var () Yok
- 17- **Daha önce hiç rehberlik servisine veya psikoloğa baŐvurdunuz mu?**
() Başvurdum () Başvurmadım
- 18- **BaŐvurdunuz ise hangi konu veya konularda yardım aldınız?**
() Arkadaşlık ilişkileri () Aile içi problemler () Ders alıŐma alışkanlığı
() Dikkat dağınıklığı () Diğer.....
- 19- **Eyde sorunlarınızı paylaştığınız bir yakınınız var mı?** () Var () Yok
- 20- **Okulda sorunlarınızı paylaştığınız kişi veya kişiler varsa;**
() Arkadaşım () ğretmenim () Diğer....
- 21- **Sınıf arkadaŐlarınızla kıyasladığınızda kendinizi ne kadar başarılı buluyorsunuz?**
() Ortalamanın altında () Ortalama () Ortalamanın stnde
- 22- **Boş zamanlarınızı değerlendirif biçiminiz**
() Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılırim () Ailele geçiririm () Diğer...

EK 2. ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ENVANTERİ

AÇIKLAMA

Bu envanter verimli çalışma alışkanlıklarınızı bilip bilmediğinizi saptamak amacıyla düzenlenmiştir.

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

() A. Kitap okurken önemli yerlerin altını çizerim.

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

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

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

() A. Kitap okurken önemli yerlerin altını çizerim.

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

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

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

X

MADDELER

- () 1. Derslerime günlük-haftalık-aylık planlar yaparak çalışırım.
- () 2. Bilmediğim, anlamadığım bir şeyi hiçbir zaman ezberlemem .
- () 3. Başarı için yetenek kadar düzenli çalışmanın da gerekli olduğuna inanıyorum.
- () 4. Çalışma masam üzerinde dikkatimi dağıtacak şeyler buldurmam.
- () 5. Öğrenmenin, “kolay bir iş” olmadığını bilerek çalışırım.
- () 6. Sınav için çalışırken, işlenen konuların önemli yerlerini anımsayabilmek için kısa not, özet, vb. çıkarırım.
- () 7. Çalışma yöntemimi her dersin özelliğine göre düzenlerim.
- () 8. Konuları, kendi yaşamımdan örneklerle pekiştirerek öğrenirim.

Devamı arka sayfadadır

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

Devamı arka sayfadadır

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

EK 3. ANA-BABA TUTUM ENVANTERİ

AÇIKLAMA

Bu ölçek anne ve babanın sizlere karşı tutumunu ölçmek için hazırlanmıştır. Ölçekte 120 ifade vardır. Ölçeğe vereceğiniz cevapları cevap kağıdına işaretleyiniz. Önce envanterdeki ifadeleri dikkatle okuyunuz. İfadenin annenize, babanıza, her ikisine ya da hiçbirine uygun oluşuna göre ona ait cevap aralığının içini iyice karalayınız. Cevabınızı değiştirmek isterseniz ilk karaladığınız yeri iyice siliniz.

İfadelerin bazıları, bazıları geniş zamanlıdır. Anne ve babanızın size karşı tutumunda son zamanlarda bazı değişiklikler olmuş olabilir. Sizden istenen, anne ve babanızın size karşı **GENELLİKLE** nasıl davrandığını dikkate alarak ifadeleri cevaplamanızdır. Anne ya da babalarını kaybetmiş olanlar, varsa üvey anne ya da babalarının ya da onları temsil eden yakınlarının tutumlarını dikkate alarak ifadeleri cevaplayabilirler.

ÖRNEK:

Bana sık sık hediye alır.

Yalnız annenizin size sık sık hediyeler aldığını, babanızın hiç almadığını düşünelim.

Bu durumda:

Hiçbiri Anne Baba Herikisi
olarak cevaplayınız.

1. Arkadaşlarımı benim gözümle görmeye çalışırdı.
2. Sevmediğim bir yemeği sırf bana yarayacağı düşüncesiyle zorla yedirdiği çok olmuştur.
3. Daima kendi aklımı kullanmama ve kararlarımı kendim vermeme beni teşvik etmiştir.
4. Nadiren beni bir işe teşvik edip desteklemiştir.
5. Küçük yanlışlarımı bile çok şiddetle cezalandırırdı.
6. Yerinde ve uygun kararlar verebileceğime inanır.
7. Bana önemli ve değerli bir kişi olduğum inancını vermiştir.
8. Gençlerin, ailelerinin seçeceği ya da onaylayacağı kimselerle evlenmesi gerektiği görüşündedir.
9. Görgü kurallarını öğrenmede kendisinden hiç yardım görmedim.
10. Arkadaşlarımın evimize gelmesinden hoşlanmaz, benim onların evine gitmemi isterdi.

Devamı arka sayfadadır

11. Karşılaştığım bir güçlükte kendi bulduğu çözüm yolunu uygulamaya beni zorlardı.
12. Bir çatışmaya girdiğim zaman kimin neden haklı olduğunu görmeme yardım eder.
13. Karşı cinsle arkadaşlığımı kendisine rahatça anlatabilirim.
14. Bir şeyi yapmamı üst üste söyler, mazeretimi dinlemez.
15. Karşı cinsten arkadaş edinmemi hoş karşılamaz.
16. Çok zaman beni dinleyemeyecek kadar meşguldü.
17. Çok cana yakın ve müşfik bir insandır; çocuğu olmaktan gurur duyuyorum.
18. Yapabileceğimden fazlasını yapmaya beni zorlardı.
19. Sık sık beni başından atmak istediğini hissederim.
20. Kendisine çok ihtiyacım olduğu zamanlar ya evde bulunmaz ya da fazla meşgul görünürdü.
21. Kötülemekten çok överdi ama bunda çok ileri gitmezdi.
22. Oldukça küçük bir yaşta bile kendime ilişkin ufak tefek kararlar almaya beni teşvik ederdi.
23. Daima öfkesine hakim olmuş pek seyrek olarak ufak tefek şeylere kızmıştır.
24. Sokağa çıkıp oynamak için her seferinde kendisinden izin almak zorundaydım.
25. Sofrada konuşmama izin vermezdi.
26. Bana karşı, olanakları ölçüsünde cömert olmayı bilmiştir.
27. Bütün gün boyunca sokaklarda başıboş dolaşmama aldırtış etmezdi.
28. Günlük olaylar hakkında anlattıklarımı ilgi ile dinleyecek vakti vardı.
29. Okul gezilerine katılmama izin vermez.
30. Beni benimsemekten çok bana katlandığı duygusu içindeyim.
31. Etrafta başka yetişkinler olduğu zaman beni görmezlikten gelir, sorduklarıma cevap vermezdi.
32. Daima gücüme ve kararlarımın isabetine güvenirdi.
33. Daima yaptıklarımla yakından ilgilenirdi.
34. Okuldan parlak notlar getirmediğim zamanlar çok kızar.
35. Okulda üstün başarı göstermemde o kadar ısrar eder ki bu yüzden not konusunda aşırı derecede kaygılanırım.
36. Duygu ve ihtiyaçlarıma karşı daima hassas davranmıştır.
37. Bana yeterince özgürlük vermiştir.
38. Kimlerle arkadaşlık ettiğim onu pek ilgilendirmezdi.
39. “ Sırf benim için” hiçbir şey getirmez, birlikte çarşıya çıktığımızda şeker, çiklet, balon gibi şeyler almayı düşünmezdi.

40. Cinsellik konusunda o kadar mutaasıptır ki onun yanında bu konuya ilgi gösteremem.
41. Çocukken pis ve düzensiz bir kılıkla dolaşmam onu rahatsız etmezdi.
42. Güç durumda olduğum zamanlar bana daima cesaret vermiştir.
43. Hiçbir zaman bir şeyi onu tatmin edecek kadar iyi yapamam.
44. Dini ve siyasi konularda kendisiyle aynı fikirde olmadığım zaman benimle daima alay etmiş ve benim bu konuları kavrayamayacak kadar cahil olduğumu ileri sürmüştür.
45. Haklı olduğum zaman bunu bana açıkça söylerdi.
46. Görüşlerim, fikirlerim, duygu ve ihtiyaçlarımla ilgilenmezdi.
47. Kendisini öpmek, kucaklamak istediğimde bundan rahatsız olduğunu hissederdim.
48. Ancak hak ettiğim zaman beni cezalandırmıştır.
49. Benimle ilgili bir karar alınırken istek ve ihtiyaçlarımı dikkate alır.
50. Cinsiyet ile ilgili konulara karşı normal ve sağlıklı bir tavır geliştirmeme yardım etti.
51. Geleceğim konusunda içten bir ilgi göstermiş, ama hiçbir zaman amaçlarımı kendisi belirlemeye kalkışmamıştır.
52. Hemen hemen hiçbir konuda görüşümü sormaz.
53. Çocukluğumda bana hikaye, masal anlatmak için vakit harcamazdı.
54. Bir derdim olduğu zaman beni dinlemeye hazırды.
55. Anlaşamadığımız konularda da fikirlerimi rahatça anlatmama izin verir ve beni sabırla dinler.
56. Anlayamadığım şeyleri anlatmaya gayret etmezdi.
57. Hakkımdaki kararları çok kere kendisi verir.
58. Bana karşı o kadar soğuktu ki “acaba öz çocuğu değilmiyim” diye şüphe vardı içimde.
59. Kazancı elverdiği halde benim için para harcamaktan çekinir, yetecek kadar harçlık vermezdi.
60. Evde var oldukça sevdiğim bir şeyi istediğim kadar yememe itiraz etmez.
61. Kendisine sormaksızın kişisel eşyalarından herhangi birini alıp kullanmama izin vermiştir.
62. Uygun zamanlarda kendisinden izin almaksızın oynamak için sokağa çıkabilirdim.
63. Kişisel problemlerimi kendisine açmakta çok zorluk çekerdim.
64. Kendisine sormadan bir arkadaşımınla sinemaya gidemem.
65. Okuldan ya da gezmeden eve ne zaman döndüğüm onu hiç ilgilendirmezdi.
66. Kendisinin gerçekleştiremediği arzularını bende gerçekleştirmiş görmek istediğini hissediyorum.

Devamı arka sayfadadır

67. Elbisemi kirlettiğim zaman çok kızardı. Bu yüzden bazı sevdiğim oyunlara katılmazdım.
68. İlgî ve yeteneklerime uygun meslek seçmede beni serbest bırakmıştır.
69. Bir güçlkle karşılaştığımda istediğim yardımı sağlar fakat kararı bana bırakır.
70. Beni başından savmak istediğini hissedirdim.
71. Nadiren bana bir şeyler öğretmeye çalışırdı.
72. Beni daha temiz ve güzel giydirebilirdi inancındayım.
73. Beni sık sık başkalarıyla karşılaştırmış ve onların benden ne kadar üstün olduklarını söyleyip durmuştur.
74. Bana açıkça belli etmese de beni sevdiğini hissediyorum.
75. Herhangi bir konuda isabetli karar verebileceğime inanmazdı.
76. Beklentilerine uygun davranmazsam bazen bana haftalarca küser.
77. Ailemizi ilgilendiren konularda benim de fikrimi sorar, karar verirken dikkate alır.
78. Sağlık kontrolüne ihtiyacım olduğunda bunu hep ihmal ederdi.
79. Ancak istediğini yerine getirdiğimde beni okşar öperdi.
80. Hastalıklarında benimle pek az ilgilenirdi.
81. Beni sık sık cezalandırırdı fakat, ben bu cezaların nedenlerini çok kere bilmezdim.
82. Eve geldiklerinde arkadaşlarıma iyi davranırdı.
83. Vakti olduğu halde derslerime hiç yardım etmezdi.
84. Bana daha az hükmetmesini isterdim.
85. Makul hudutlar içinde mümkün olan fırsatlara sahip olmama inanırdı.
86. Varlığımdan habersiz görünür, hiçbir konuda fikrimi sormaz.
87. Beni cezalandırdıktan sonra aşırı sevgi ve şefkat gösterirdi.
88. Esprili bir kimsedir ama hiçbir zaman benimle alay etmemiştir.
89. Kendisine yaklaştığımda çok kere soğuk bir şekilde karşılık verirdi.
90. Okulda aldığım notlar onu hiç ilgilendirmez.
91. Hoşlanmadığı kimselerle arkadaşlık etmemi kesinlikle yasaklar.
92. Elbiselerimin kumaşlarını ve biçimlerini kendisi seçerdi.
93. Yüksek öğrenim yapmazsam çok mutsuz olacağını ima eder dururdu.
94. Bir başkası ile konuşurken kendisine soru sormama ya da kendisinden bir şey istememe katiyen kızmazdı.
95. Beni dünyaya getirdiğine pişman görünürdü.
96. Hiçbir zaman nerede olduğumu ve ne yaptığımı merak eder görünmemiştir.
97. Beraber çalışırken işlerin nasıl ve neden böyle olduğunu açıklamaya çalışır.

98. Daima iyi bir çocuğun, ana-babasının istediği biçimde yetişen onların dediklerini aynen yerine getiren kimse olduğunu söyler dururdu.
99. Kendisini memnun etmek için bu alanda okuyorum. Oysa hayatımı başka türlü kazanmak isterdim.
100. Cinsiyet konusunda karşılaştığım problemlerimi kendisine açtığımda çok ilgisiz davranmıştır.
101. Yalnız derslerimle uğraşmamı ister, oyun oynamak istediğim zaman çok öfkelenirdi.
102. Yatma saatim gelince beni hemen yatağa yollar. Misafir çocuklarıyla oynamama izin vermezdi.
103. Ergenlik çağında benimle pek az meşgul olmuştur.
104. Yemeğimi hazırlamadığı için aç kaldığım olmuştur.
105. Beni anlamak için daima içten bir gayret sarfederdi.
106. (Annelik)-(Babalık) ödevinin kendisini bir esir durumuna düşürdüğünü, kendisini bu işe feda ettiğini söyler dururdu.
107. Üzüntülü anlarımda bana çok az şefkat göstermiştir.
108. Artık çocuk olmadığının farkında değil görünüyor.
109. Bana her zaman iyi bir rehber oldu ve hiçbir zaman davranışlarıma hükmetmedi.
110. Tabaklarımdakileri tamamen bitirmeden sofradan kalkmama izin vermez.
111. Nadiren bana “moral destek” vermiştir.
112. Beni nadiren cezalandırırdı hiçbir zaman arkadaşlarımla yanında utandırmadı.
113. Bana ait kararları çok kere kendisi verirdi.
114. Beni başkalarının yanında küçük düşürücü sözler söyler, kırıcı tenkitlerde bulunurdu.
115. Çocukların yaradılıştan kötü olduğuna inanır, devamlı kontrol altında bulunmaları gereğini savunur.
116. Onun gözünde değersiz bir insanım.
117. Beni cezalandırmaktansa sorunları benimle konuşup tartışmayı tercih eder.
118. Karşı cins hakkında daima korku ve güvensizlik uyandıracak telkinlerde bulunur.
119. Anlattıklarımı daima cankulağı ile dinler, fakat hiçbir zaman sırlarımı öğrenmeye kalkışmaz.
120. Başkalarına benden daha fazla önem verir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

14823

SAYI : B.08.4.MEM.4.35.00.11-600.1/

KONU : Anket Çalışması.


VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İLGİ: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 29.04.2003 tarih ve 917 sayılı yazısı.

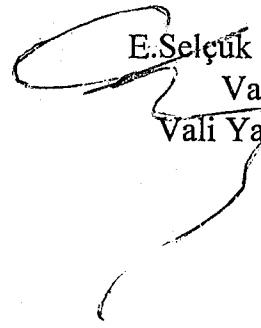
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Anabilim dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ayşe Arzu AYDINER, "13 ve 16 Yaşlarındaki Öğrencilerin Ana-Baba Tutumlarını Algulamaları İle Çalışma Alışkanlıkları ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki" konulu teziyle ilgili olarak İzmir İli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ilköğretim okullarında uygulama yapmak istedikleri Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısı ile bildirilmektedir.

Söz konusu uygulama çalışmasının, İzmir İli Buca İlçesi ilköğretim okullarında, okul müdürlüğünün sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmamak kaydıyla yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.


Eraslan ÇAYIROĞLU
Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

OLUR
27./MAYIS/2003


E. Selçuk BOTSALI
Vali a.
Vali Yardımcısı