

TC
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER)
YÜKSEK LİSANS TEZİ

FARKLI LİSELERDEKİ ERGENLERİN BENLİK SAYGISI, AKADEMİK
BAŞARI VE SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

99785

HAZIRLAYAN

F. EBRU SUNER (İKİZ)

99785

TEZ YÖNETİCİSİ

PROF. DR. RENGİN AKBOY

İZMİR - 2000

TE YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyi 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.



28.06/2000

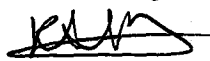
F. Ebru Suner (İkiz)

TUTANAK


Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün / / 2000 tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin maddesine göre Eğitim Bilimleri (Eğitimde Psikolojik Hizmetler) Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi F. Ebru Suner (İkiz) 'in "Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarısı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki" konulu tezi incelenmiş ve aday 1.4.7./2000 tarihinde, saat 1.0.30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra ..60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin ...başarılı.. olduğuna oy ..birliği.... ile karar verildi.

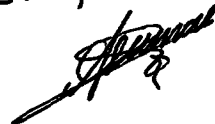
BAŞKAN

Prof. Dr. Rengin Akbay


ÜYE

Dr. Ferda Anısan


ÜYE

Yard. Doç. Dr. Asımın
Baysal


YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez no:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

TEZİN YAZARI

Soyadı: SUNER (İKİZ)

Adı: F. EBRU

TEZİN

Türkçe Adı: Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki

İngilizce Adı: The Relationship Between the Self-Esteem, the Level of Trait Anxiety, Academic Achievement of the Adolescents in Different High Schools

TEZİN YAPILDIĞI

Üniversite: Dokuz Eylül

Enstitü: Eğitim Bilimleri

Yıl:2000

TEZİN TÜRÜ:

1-Yüksek Lisans

Dili

: Türkçe

2-Doktora

Sayfa Sayısı

: 101

4-Sanatta Yeterlilik

Referans Sayısı

: 144

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : AKBOY Rengin

Ünvanı : Profesör Doktor

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER:

1- Ergenlik

1- Adolescence

2- Sürekli Kaygı

2- Trait Anxiety

3- Benlik Saygısı

3- Self - Esteem

4- Akademik Başarı

4- Academic Achievement

1-Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum.

2-Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir.

③Kaynak gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir.

Tarih: 28.06.2000

İmza: 

ÖZET

Bu çalışmada farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarıları ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Araştırmada, 184 (87 kız, 97 erkek) lise ikinci sınıf öğrencisine Spielberger'in Sürekli Kaygı Düzeyi Envanteri, Rosenberg'in Benlik Saygısı Envanteri ve Kişilik Bilgi formu uygulanmış, akademik başarı ölçütü olarak öğrencilerin okul kayıtlarından birinci dönem sonu not ortalamaları alınmıştır. Veriler tekyönlü varyans analizi, korelasyon ve levene testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda akademik başarı ile benlik saygısı arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Sosyoekonomik düzeyin ve okul türünün benlik saygısı üzerinde etkili olduğu ve özel okulda okuyan öğrencilerin benlik saygısının yüksek olduğu; ergenlerin fiziksel özelliklerini değerlendirmeleri ile benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıları arasında ilişki olduğu; ailelerin ergenin doğru karar verip doğru davrandığına inanmasının ergenin benlik saygısı ile ilişkili olduğu; anne ve babası ile olumlu ilişkileri olan ergenlerin benlik saygısının ve akademik başarılarının yüksek olduğu görülmektedir. Karşı cinsten özel bir arkadaşı olmayanların akademik başarılarının yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin tutumunu "anlayışlı ve yardımcı" olarak değerlendiren öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinin ve akademik başarılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Okulda ders dışı etkinliklere katılanların benlik saygılarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okudukları okulu tercih etme nedenlerinin onların benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarının cinsiyetle ve ergenin arkadaş grubuna dahil olup olmamasıyla, rehberlik servisinden yararlanıp yararlanmamasıyla ilişkili olmadığı görülmektedir.

SUMMARY

This study is designed to determine the relationship between self-esteem, trait anxiety and academic achievement of the adolescents from different types of schools in Izmir. In this study 184, tenth grade students (87 female, 97 male) completed a survey that included Spielberger's Trait Anxiety Inventory, Rosenberg's Self-Esteem Inventory and a questionnaire form. The student's final grades at the end of the first semester are taken as the criterion of academic achievement.

The findings indicate that there is a statistically significant negative correlation between the academic achievement and self-esteem of the students. The self-esteem of the students are found to be effected by their SES and school type. It was found out that the students' perception of their physical appearance effected their level of trait anxiety, self-esteem and academic achievement. Also it was found out that the students who believe that their families have trust in their decisions and their behavior have high self-esteem. The students who have positive relations with their families have higher self-esteem, academic achievement than the students who have negative relations with their families.

The students who have different club activities have higher self-esteem than the other students. The students' school choices are found to be effective on all of the variables. The students who don't have a friend of opposite sex have higher level of academic achievement than the other students.

It was found that self-esteem, level of trait anxiety and academic achievement are not related to the gender of the students. Also, the student's being a member of a reference group or not, and whether or not getting help from school guidance service are not statistically related to their level of trait anxiety, self-esteem and academic achievement.

ÖNSÖZ

Hoşgörüsü, desteği ve yapıcı eleştirileriyle bu tezimdeki katkıları için sevgili danışmanım sayın Prof. Dr. Rengin Akboy'a, bana kıymetli zamanını ayırarak değerli fikirleri ve bilgisi ile yol gösteren çok değerli hocam sayın Dr. Iğın Başaran'a, bütün öğrenim hayatım boyunca en iyiye ulaşabilmemi sağlayan ve bu çalışmamda da beni hep cesaretlendiren sevgili annem Alev Altuntuğ'a, sabırla tezimi yazan, büyük bir anlayış ve destek ile bütün çalışmamda hep yanımda olan, emek veren değerli eşim Utku İkiz'e teşekkürlerimin sonsuz olduğunu belirtmek isterim.

EBRU SUNER (İKİZ)

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni.....	I
Tutanaklar.....	II
Tez Veri Formu.....	III
Türkçe Özet.....	IV
İngilizce Özet.....	V
Önsöz.....	VI
İçindekiler.....	VII
Tablolar Listesi.....	IX
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	
Problem.....	3
Amaç.....	4
Önem.....	5
Sınırlılıklar.....	5
Sayıtlılar.....	5
Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	
KURAMSAL BİLGİ VE TEMEL KAVRAMLAR.....	
Ergenlik.....	7
Kaygı.....	16
Benlik Saygısı.....	23
Benlik Kavramına İlişkin Tanımlar.....	23
Benlik Saygısına İlişkin Tanımlar.....	26
Akademik Başarı.....	31

Konu İle İlgili Araştırmalar.....	33
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	39
Araştırmanın Modeli.....	39
Evren ve Örneklem.....	39
Veriler ve Toplanması.....	39
Kişisel Bilgi Formu.....	40
Benlik Saygısı Envanteri.....	40
Güvenirlik.....	41
Geçerlik.....	42
Sürekli Kaygı Envanteri.....	42
Güvenirlik.....	43
Geçerlik.....	44
Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	45
Süre ve Maliyet.....	45
BÖLÜM IV	
BULGULAR.....	46
Örneklemin Tanıtılmasına İlişkin Bulgular.....	46
Araştırmada Yanıt Aranılan Sorulara İlişkin Bulgular.....	54
BÖLÜM V	
TARTIŞMA.....	74
ÖNERİLER.....	87
KAYNAKLAR.....	90
EKLER.....	102

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 :	Cinsiyete ve Okullara Göre Öğrencilerin Dağılımı....	46
Tablo 2:	Sosyoekonomik Seviyelerine Göre Öğrencilerin Dağılımı.	46
Tablo 3:	Fiziksel Özelliklerini Değerlendirmelerine Göre Öğrencilerin Dağılımı.....	47
Tablo 4:	Ailede Öğrenciyi İlgilendiren Kararları Alan Kişiye Göre Öğrencilerin Dağılımı.....	47
Tablo 5:	Babalarıyla ve Anneleriyle İlişkilerine Göre Öğrencilerin Dağılımı.....	48
Tablo 6:	Öğrencilerin Doğru Karar Verip Doğru Davrandıklarına İnanmalarına Göre Dağılımı.....	49
Tablo 7:	Öğrencilerin Karar Ve Davranışlarının Doğruluğuna Ailelerinin İnanıp İnanmadığına Göre Dağılımı.....	49
Tablo 8:	Öğrencilerin Öğretmenlerin ve Okul İdaresinin Kendilerine Karşı Tutumunu Değerlendirmelerine İlişkin Dağılımı	50
Tablo 9:	Arkadaş Grubunun Olup Olmamasına Göre Öğrencilerin Dağılımı.....	50
Tablo 10:	Karşı Cinsten Özel Bir Arkadaşının Olup Olmasına Göre Öğrencilerin Dağılımı.....	51
Tablo 11:	Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılıp Katılmamalarına Göre Dağılımı.....	51
Tablo 12:	Okulunu Tercih Etme Nedenlerine Göre Öğrencilerin Dağılımı.....	52
Tablo 13:	Rehberlik Servisinden Yararlanıp Yararlanmamalarına Göre Öğrencilerin Dağılımı.....	53

Tablo 14:	Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı ve Akademik Başarı İlişkisi	53
Tablo 15:	Öğrencilerin Okulları İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi.....	54
Tablo 16:	Öğrencilerin Cinsiyet Farklılığı İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi	55
Tablo 17:	Öğrencilerin Sosyoekonomik Seviyeleri İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi	55
Tablo 18:	Öğrencilerin Fiziksel Özelliklerini Değerlendirmeleri İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi.....	57
Tablo 19:	Ailede Öğrenciyi İlgilendiren Kararları Alan Kişi İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi.....	59
Tablo 20:	Öğrencilerin Babalarının ve Annelerinin Bağımsız Kararlarını Desteklemeleri İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi.....	60
Tablo 21:	Öğrencilerin Babalarına ve Annelerine Sorunlarını Rahatlıkla Anlatabilmeleri İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi	61
Tablo 22:	Öğrencilerin Doğru Karar Verip Doğru Davrandıklarına İnanmaları İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi.....	63
Tablo 23:	Öğrencilerin Doğru Karar Verip Doğru Davrandıklarına Ailelerinin İnanmaları İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi.....	64

Tablo 24:	Öğrencilerin Öğretmenlerinin Kendilerine Karşı Tutumunu Değerlendirmeleri İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi.....	65
Tablo 25:	Öğrencilerin Okulunu Evine Yakın Olduğu İçin Tercih Etmeleri İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi.....	66
Tablo 26:	Öğrencilerin Okulunu Diğer Okullardan Daha Başarılı Olduğu İçin Tercih Etmeleri İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi	67
Tablo 27:	Öğrencilerin Okulunu Sınavla Okumaya Hak Kazandığı İçin Tercih Etmeleri İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi.....	68
Tablo 28:	Öğrencilerin Arkadaş Grubunun Olması İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi.....	69
Tablo 29:	Öğrencilerin Karşı Cinsten Özel Bir Arkadaşının Olması İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi	70
Tablo 30:	Öğrencilerin Okulda Ders Dışı Etkinliklere Katılmaları İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi	71
Tablo 31:	Öğrencilerin Rehberlik Servisinden Yararlanmaları İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi	72
Tablo 32:	Öğrencilerin Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı Korelasyonu.....	73

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİ VE TEMEL KAVRAMLAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kavramlar kuramsal olarak açıklanmaktadır.

ERGENLİK

Ergenlik dönemi biyolojik, psikolojik, zihinsel, sosyal ve ahlaki açıdan bir gelişmenin gerçekleştiği, çocukluktan erişkinliğe geçiş ve hazırlık sürecidir.

Unesco, ergenlik dönemini 15-25 yaşları arasında kabul etmektedir. Bu dönem ülkemizde kızlarda ortalama olarak 10-12, erkeklerde 12-14 yaşları arasında başlamaktadır (Yavuzer, 1993).

Ergenlik, erinlik ile başlamaktadır. Erinlik, çocukluktan erginliğe geçişi sağlayan ergenliğin başındaki kısa ve belirgin sürecin adıdır (Ünlüoğlu, 1987).

Erinlik (buluğ) dönemi, cinsel organların olgunlaştıkları sırada, üreme fonksiyonlarıyla dolaylı olarak ilgili olan tüylerin gelişimi, göğüs ve kalçanın oluşumu gibi fizyolojik değişikliklerin yaşandığı evre olarak görülmektedir. Bu evre kızlarda 10-12 yaşlarında başlayıp altı ayı aşarken, erkeklerde 12-14 yaşlarında başlayıp iki yıl kadar sürmektedir. Bu döneme girişin sağlık, beslenme, iklim gibi dış etmenlerden etkilendiği görülmektedir.

Ergenlik ise, sadece erinlik ile boy, ağırlık, iskelet ve kas gelişimini içeren fiziki olgunluğu değil, olgunluğu her alanda içeren bir yaşam dilimini anlatmaktadır (Yavuzer, 1993; Feldman, 1992; Adams, 1995).

Ergenlik, erinlik ile başlayan fiziksel gelişim durumu, zihinsel bir durum, psikolojik açıdan bir tutum ve yaşam tarzı anlamına gelmekte ve birey anababa denetiminden bağımsızlığını kazandığında sona ermektedir (Muuss, 1987; Crain, 1987; Adams, 1995; Yavuzer, 1993).

Ergenlik çağı, çocukluktan yetişkinliğe geçiş hazırlıklarını içine alan bir gelişme dönemidir (Kılıççı, 1989).

Ergenlik döneminde genç, soyut düzeyde algılama yetisini kazanmaktadır ve Piaget'e göre zihinsel gelişim somut operasyonlardan formel operasyonlara (soyut işlemlere) geçmektedir. Ergenlik düşünme sistemi açısından düşünme çağı, kuram geliştirme dönemi, olasılıkları görme dönemi olarak nitelendirilmektedir. Birçok açıdan düşünebilme yeteneği, ergene düşünce esnekliği sağlamaktadır (Yavuzer, 1993; Cüceoğlu, 1991, Feldman, 1992; Onur, 1985).

Piaget, ergenliği, bireyin kendisine empoze edilen her değeri reddettiği, en azından gözden geçirdiği, kişisel görüş açısını ve yaşamdaki özel yerini belirlediği dönem olarak değerlendirmektedir. Gençin gelenek, görenek ve kuralların yetişkinler tarafından kararlaştırıldıklarını, ve bunların farklılıklar gösterebileceklerini kavradığı belirtilmektedir. Geçmiş ve geleceği irdeleyen zaman kavramının genişlediği, meslek ve eş seçiminin, toplumsal rolün düşünölmeye başlandığı belirtilmektedir. Piaget, ergenlerin toplumu yeniden şekillendirme yolları hakkında düşüncelere daldıklarını, büyük düzenler oluşturma, dünya üzerinde etkiye sahip olma düşüncesinin etkin olduğunu vurgulamaktadır (Yavuzer, 1993; Zeytinoğlu, 1987; Kuyucu, 1999; Adams, 1995).

Ergenin duygu ve düşüncelerinin bütünüyle yeni ve özgün olduğuna inanması, "düşsel bir seyirci kitlesi" oluşturmasıyla sürekli gözlenip eleştirildiğini düşünmesi ergenlik çağının benmerkezliliğini oluşturmaktadır. Ergenin başkalarının da kendi davranışı ve görünüşü ile ilgili olduklarını düşünmesi benmerkezliliğini yansıtmaktadır. Soyut işlemler düşünce döneminin aşılması da, bu benmerkezliliğin aşılması ve çevreye gerçekçi uyumun sağlanmasıyla olmaktadır. Formel operasyonlar (soyut işlemler) gelişirken, bireyin kişilik yapısı da gelişmekte, ve ahlak anlayışında olduğu kadar kendini anlayışında da temel değişiklikler yer almaktadır (Zeytinoğlu, 1987, Kuyucu, 1999; Yavuzer, 1993; Erdinç, 1995; Elkind, 1987; Feldman, 1992).

Kohlberg ve Piaget, ahlaki gelişim ile bilişsel gelişimin paralel olduğunu belirtmektedir. Kohlberg'in 14 yaş ve üstünü kapsayan "gelenek sonrası ahlaki değerler" düzeyinde birey, insan haklarının gözetildiği evrensel değerleri benimsemektedir. Bu dönemdeki pek çok değişken -zeka, kültür, sosyoekonomik düzey, empati- ergenin hangi ahlaki düzeyde kalacağını belirlemektedir (Adams, 1995; Kuyucu, 1999; Feldman, 1992).

Erikson, kişilik gelişimini bireyin tüm yaşamı boyunca geçirdiği dönemler içinde ele almakta ve her dönemde başarılması gereken görevler olduğunu vurgulamaktadır. Erikson, psikososyal gelişim dönemleri içerisinde ergenlik dönemini, gençlerin kimlik duygusuna karşılık rol karışıklığı duygusu yaşadıkları dönem olarak değerlendirmektedir. Ergenin başta gelen görevinin, yeni bir ego kimliği duygusu - kişinin kim olduğuna, daha geniş toplumsal düzende yerinin ne olduğuna ilişkin duygu - geliştirmesi olduğu vurgulanmaktadır (Muuss, 1987; Crain, 1987; Adams, 1995; Kuyucu, 1999; Feldman, 1992).

Erikson, ergenin, çocukluk özdeşimlerini yaşıt arkadaşları ve aile dışı figürlerle yeni özdeşleşmeler içinde çözdüğü bir bunalım yaşadığını belirtmektedir. Ergenlerin kendilerine özgü ve biricik olan özelliklerinin, beceri ve ilgilerinin neler olduğunun, kuvvetli ve zayıf olduğu alanlarının, kendisine uygun yaşamsal rolün arayışı içinde olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden, Erikson'a göre, ergenin benlik kavramını geliştirebilmesi için zaman, deneyim ve ilişkiler içeren sınama sürecine ihtiyacı vardır (Crain, 1987; Muuss, 1987; Adams, 1995; Feldman, 1992).

Erikson'a göre hızla gelişen fiziksel ve zihinsel güçleri etkisiyle ergen, psikolojik bir moratoryuma girmektedir. Bu, ergenin, serbestçe çeşitli deneyimlere, topluluklara, gruplara girdiği, kim olduğunu, yaşamda ne yapacağını bilene kadar yaşadığı yalıtılmışlık duygusunu ifade etmektedir.

Bu duygu durumundayken ergen arayış içindedir, ve toplumsal rolleri hemen kabul etmekten kaçınmaktadır (Crain, 1987; Muuss, 1987; Adams, 1995; Akboy, 1997; Feldman, 1992; Kuyucu, 1999).

Egan ve Cowan (1979), yaşamın gelişimsel haritasını ortaya koymakta, ergenlik dönemini ön ergenlik (13-17 yaşları), geç ergenlik (18-22 yaşları) diye ikiye ayırarak incelemektedirler. Ergenlik dönemi için vurgulanan gelişimsel özellikler aşağıdaki tabloda verilmektedir:

DÖNEM	TEMEL SİSTEMLER	GELİŞİM GÖREVLERİ	GELİŞİM KAYNAKLARI	GELİŞİM KRİZİ
ÖN ERGENLİK	Aile Okul Arkadaş Çevresi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fiziksel Olgunlaşma ➤ Soyut Zihinsel İşlemler ➤ Arkadaş Grubuna Ait Olma ➤ İlk Cinsel Yakınlık 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fizyolojik Bilgiler ➤ Bilişsel Problem Çözme Ve Karar Verme Görevleri ➤ İlişki geliştirme becerileri ➤ Cinsiyet rolleri ve kültür kaynakları hakkında bilgi ➤ Özgürce ahlaki yargılara karar verebilme fırsatları 	Ait olma veya sosyal izolasyon
GEÇ ERGENLİK	Aile çevresi, cemiyet Okul-işyeri Arkadaş Grubu	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bağımsız Yaşama ➤ İlk kariyer Kararları ➤ Göreceli Düşünme ➤ İlk Uzun Süreli Yakınlık ➤ Ahlaki Değerlerin İçselleştirilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Maddi Bağımsızlık ➤ Kendini İfade Etme ➤ Kişiliğini bulma ➤ İlişkileri Derinleştirme ➤ Karar Verme ➤ Toplum İçinde Yer Edinme ➤ Tercih ve Kararlarının Sorumluluğu 	Kişiliğini bulma veya kişilik karmaşası

Hall (1904) erinlikten önceki gelişimin doğa ile kalıtım tarafından belirlendiğine inanmaktadır. Ergenlikte bireyin temel iç güdüleri ile insancıl dürtülerinin, toplumların ve kültürlerin de ilk kez farkında olduğu için kaçınılmaz olarak çatışmaya gireceğini düşünmektedir. Ergenliği fırtına ve stres dönemi olarak nitelendirir. En önemlisi Hall'in ergenliği, bireyselliğin geliştirildiği dönem olarak görmesidir. Ergenliğin stresli ve fırtınalı yıllarının yeniden dünyaya gelmeye yardım ettiğini belirtmektedir (Adams, 1995).

Psikoanalitik kurama göre 5-12 yaş arası çocuklar oedipal çatışmaları bastırmakta ve örtülü dönemde bulunmaktadır. Bu dönemde aktif olmayan cinsel ve saldırgan dürtülerin, ergenlikte, bireyin kendi cinselliğine karşı yükselttiği savunmalarını zorladığı belirtilmektedir. Genital evre olan ergenlik, hızlı ve çabuk meydana gelen fizyolojik değişiklikler yüzünden sorunların aşırı yoğun olduğu evre olduğu değerlendirilmektedir. Bu evrede ergen, fiziksel değişikliklerine uyum sağlamaya çalışırken, ruhsal dünyası ile bütünlük kurma çabası içinde görülmektedir. Bu dönemdeki bocalamaların şiddeti, daha önceki dönemlerin ne derece başarılı atlatıldığına bağlı olarak değişmektedir (Crain, 1987; Muuss, 1987; Adams, 1995; Feldman, 1992; Kuyucu, 1999).

Anna Freud'a (1936) göre ergen "bencillikle elseverlik, topluma uyumla uyumsuzluk, çocuklukla ciddiyet, neşe ile keder, lidere boyun eğme ile bütün liderlere isyan etme" gibi karşıt uçlar arasında gidip gelmektedir ve duygusal bakımdan ergenlerin, oldukça değişken olduğunu ifade etmektedir. Ergenlerin iç dünyalarındaki ve cinsel çatışmalarıyla karşılaşmaktan, bu çatışmaların yarattığı suçluluk ve kaygı duygusundan kaçmak için bilinç dışı savunma mekanizmalarını kullandığını belirtmektedir. Felsefi tartışmaları ve entellektüel konulara düşkünlüğü bu içsel çatışmalardan uzaklaşma çabası olarak değerlendirmektedir (Ekşi, 1982 : Akt. Erdinç, 1995; Ekşi, 1990 : Akt. Kuyucu, 1999; Adams, 1995; Crain, 1987; Çankaya, 1997).

Mc Caudless (1970), Freudcular gibi cinselliğin yaşamda sürekli bir güç olduğuna inanmakta, bu dürtülerin insanları harekete geçirmeye ve davranışlarını seçmeye yardım ettiğini belirtmektedir. Bireylerin hangi davranışının özel bir dürtüyü doyuracağını ve bu davranışların nasıl devam edeceğini, sınama - yanılma suretiyle keşfedeceğini vurgulamaktadır. Bu süreç içinde ergenlerin ailesine olan bağımlılığı ile, gelişen cinselliğinin önüne geçilmesi ile kaygı dürtüsünün arttığı belirtilmektedir (Adams, 1995).

Lewin (1939), davranışı insanlar arasındaki etkileşimlerin ve insanların çevrelerinin sonucu olduğunu söylemektedir. Kişisel faktörler ile çevresel faktörler etkileşmekte ve bireyin yaşam alanını oluşturmaktadır. Lewin, ergenlikte yaşam alanı biçiminin bozulduğuna inanmaktadır. Ergenliğin, çocuklukla yetişkinlik arası geçiş dönemi olarak görmekte ve bu konumsuzluğun çatışma ve strese neden olduğunu belirtmektedir (Adams, 1995; Crain, 1987).

Sullivan (1953), insanların herşeyden çok güven aradıklarını ve bu güven isteğinin de kaygıdan kurtulma gereksinimi olduğunu vurgulamaktadır. Cinsel ilginin başlamasıyla yaşanan kaygı durumundan kaçınmak için ergenler, gereksinimleri arasında çatışma yaşamaktadır (Adams, 1995; Kuyucu, 1999).

Sullivan, kişiler arası gereksinimlerin doyurulmasının daha önemli olduğu sonucuna varmaktadır. Ergenlik döneminde ortak geçerliği olan sembollerin ağırlık kazandığını ve bireyin kendisini başkasının gözü ile görmeyi öğrendiğini vurgulamaktadır. "İnsanlık duygusu"nun ergenlik döneminde ortaya çıkan kişilik genişlemesinin bir yönünü oluşturduğu belirtilmektedir. Bu dönemde bireyin kişiler arası ilişkilerde güven sağlayıcı öğeler kazanmayı içerdiği düşünülmektedir. Ergenin, cinsel dürtüleri güvenliğini sarsacak ve kaygı yaratacak biçimde ortaya çıktığı için yüceltme yöntemine baş vurmakta olduğu, başarılı bir uzlaşma ile çatışması sonuçlanırsa, bu dönemden benlik saygısı edinerek çıkacağı vurgulanmaktadır. Bu benlik saygısı, başkalarına saygıyı ve ergenin kişisel özelliklerini toplumsal düzene uydurmasıyla beraberinde kişisel girişimciliğini de getirmektedir (Blum,1987, Adams, 1995; Crain, 1987; Kuyucu, 1999; Geçtan, 1993).

Erikson (1959)'a göre kimlik, başka insanlarla etkileşim sonucu elde edilebileceğinden, ergen, yaşıt topluluklarına aşırı uyma özelliği taşıyan dönemdedir. Farklı rolleri denemeye ve geri bildirimlere ihtiyaç duymaktadır. Kimliğin kazanılması ile kendisi için önemli olan insanlar tarafından kabul göreceğine ilişkin bir güven duygusu taşımaktadır (Muuss,1987).

Yaşıt grubu aileden daha yansız geri bildirim sağlamaktadır. Evdeki "eşit haklar" duygusu en alt düzeydeyken, grupta bu güvenliği doyurduğu için ergenin benlik duygusu üzerinde, yaşıt grubunun büyük etkisi olduğu düşünülmektedir. Ausubel (1954), arkadaşlarının da aynı gelişimsel sıkıntılar yaşadığını bilmesi ile rahatlayan gence, pek çok sorusunun yanıtını yaşayarak bulduğu bu ortamın, benlik saygısı geliştirici etkisi olabileceğini vurgulamaktadır (Soner, 1995).

Gencin ahlaki ve toplusal gelişiminde ana babaların onunla ilgili kararları almadaki tutumunun, gencin düşünce tarzını ve güven duygusunu etkilediği belirtilmektedir. Bostan (1993) yaptığı araştırmada anne babanın demokratik tutumunun, gencin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeyini olumlu yönde etkilediğini saptamıştır (Origlia, Quillon, 1987; Kuyucu, 1999).

Gencin ana babaya karşı duyduğu çelişkili duyguları, sevgisini yitirme ve uzaklaşmasına neden olmaktadır. Eksiklik, boşluk, keder hissetmesine yol açmaktadır. Ana babanın cinsel konulardaki gereğinden fazla sınırlamaları, gençlerin kendilerini suçlu hissetmelerine yol açmaktadır. Suçluluk duyguları ise ergenin rolünü kabul etmesini önleyebilmektedir (Origlia, Quillon, 1987; Ünlüoğlu, 1987; Crain, 1987, Adams, 1995).

Ergen bedeninin izlediği gelişim onun kişilik gelişimi üzerinde de önemli etkiler yaratmaktadır. Olgunlaşma düzeyini değerlendirirken gerçek, abartılmış yada düş ürün saptamalar gencin, psikolojik gelişiminde önemli sorunlar doğurmaktadır. Cilt sorunlarını, düzensiz dişleri, gözlük takmasını, vücut biçimini, vücut kokularını içeren fiziksel görünüm, ergenler için bir ilgi ve kaygı alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu alanın ergenler arası tercihlerde de önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Karşı cinse duyduğu ilgi, flört etmesi, cinsel dürtüleri ile toplumsal değerlerin çatışması sonucu gencin yaşadığı utanma, korku ve suçluluk duyguları, ergenler için yine ortak bir ilgi ve kaygı alanı olarak değerlendirilmektedir (Adams, 1995; Crain, 1987; Muuss, 1987; Yavuzer, 1993).

Ergenlerin benlik duygularının, bedenlerine ilişkin sahip oldukları algılarla yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bireyin görünüşünün her iki cinsiyet içinde benlik saygısının önemli bir belirleyicisi olduğunu öne süren bulgular, bedene ilişkin olumsuz duyguların benliğe ilişkin olumsuz duygularla ikilemlendiğini belirtmektedir. Aynı zamanda, bireyin görünüşünün, çevresinden gelen olumlu yada olumsuz geri bildirimlerden etkilendiği, sonuçta bireyin benlik saygısı ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Adams, 1995; Hurlock, 1987; Guasch, 1987).

Bu dönemde okul başarısı düşmektedir. Bunun nedenleri, tek öğretmenden çok öğretmene geçiş, ilginin kendi bedenine ve karşı cinse kayması, temel kavram ve becerilerde eksiklik, kaygı düzeyinin çok yüksek yada düşük olmasına bağlı olmaktadır (Kılıççı, 1989).

Hurlock (1987), ergenlik dönemini erinlikten ayrı tutmakta, ergenliği, 15-17 yaş arası birinci dönem ve 17-22 yaş arasını ikinci dönem olarak ayrı ayrı ele almaktadır. Bu araştırmada birinci dönemdeki ergenler örnekleme oluşturmaktadır. Birinci dönemde ergen biyolojik olarak olgunlaşmaya başladığı için, insan ilişkilerinde, görevlerinde, sorumluluklarında ve haklarında da değişimler ortaya çıkmakta, ergen çocuklukla büyüklük arasında statü karmaşası yaşamaktadır. Ergenin bu dönemde yaşadığı problemler aşağıda verilmektedir.

- 1- Fiziksel görünüş ve sağlıkla ilgili problemler
- 2- Evde ve dışarda toplumsal ilişkilerle ilgili problemler
- 3- Karşı cinsle olan ilişkilerindeki problemler
- 4- Okul ödevleri, gelecek ile ilgili planlar üzerindeki (eğitim, meslek seçimi, eş seçimi) problemleri
- 5- Cinsiyet ve töresel davranışlarla, dinle ilgili problemler
- 6- Mali durumla ilgili problemler

Ergenin anababası, öğretmenleri, arkadaşları ile problemlerini tartıştığı, konuştuğu oranda rahatlayacak ve onlardan kurtulacağı

belirtilmektedir. Problemini çözemedikçe yetersizlik, güvensizlik, engellenme duygularının psikolojik sorunlara neden olacağı, çözerse huzura kavuşacağı, benlik kavramı edineceği, yeterlilik ve güven duyacağı vurgulanmaktadır.

Orvin (1997) ise, ergenin gelişimsel sorunlarını şu başlıklar altında toplamaktadır:

1. Sorumluluklarını almama
2. Hemcinsi ile özdeşim
3. Sosyal normları tamamıyla reddetme yada onaylamama
4. İlginin ebeveyninden akran grubuna kaymaması
5. Kendini değerli bulmama ve çevreye değer vermeme
6. Hatada ısrar etme

Şehiraltı (İlgıcı) (1985), ergenlik dönemindeki (15-17 yaş) gelişimsel bozuklukların şu şekilde olduğunu belirtmektedir:

- 1.İsyankarlık ve öfke nöbetleri
- 2.Kaçmalar (evden,okuldan kaçma)
- 3.Öğrenme problemleri
- 4.Seksüel patlamalar(acting-out)
- 5.Saldırganlık

Ergenlik döneminin bir özelliği olarak ortaya çıkan uyumsuz (nonadaptive) davranışların toplum tarafından reddedilmesi ve cezalandırılması ergende kaygıya neden olmaktadır. Daha sonra kaygı çeşitli nörotik, psikosomatik yada motor sapmalarla ifade bulmaktadır (Kuyucu, 1999).

KAYGI

Kaygı insanın yaşadığı temel duygulardan biri olarak kabul edilmektedir. Spielberger (1960), tehlikeli koşulların yarattığı, geçici duruma bağlı olarak bireylerin tedirginlik ve huzursuzluk yaşadıklarını belirtmekte, ve bu duruma bağlı yaşanan kaygıyı "durumluk kaygı" olarak tanımlamaktadır. Bireyin içten kaynaklanan ve içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlaması sonucu sürekli korku ve tedirginlik duyguları yaşamasının ise bir kişilik özelliği olduğunu vurgulamaktadır. Genelde durumları stresli olarak algılamaktan dolayı yaşanan kaygıyı "sürekli kaygı" olarak tanımlamaktadır (Öner, LeCompte, 1985).

İnsanın bedensel ve ruhsal varlığını tehlikede görmesi sonucunda yaşadığı tedirginlik kaygı olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 1985).

Kaygı, kişiyi istenmeyen durumlara uyum sağlamaya yada mücadele etmeye yönelten normal bir duygu olarak da tanımlanmaktadır (Shervert, 1988: akt. Çankaya, 1997).

Kaygı, genel anlamda insan yapısında mevcut çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen duygusal bir tepki olarak değerlendirilmektedir (Sargın, 1990).

Kaygı, genelde korku ile birlikte açıklanarak, insanın tehlikeli durumlarda yaşadığı bir duygu, bir korunma, savunma yada genel olarak çevresiyle olan ilişkilerinde gösterdiği tepkilerin tümü olarak ifade edilmektedir (Başaran, 1999).

Freud' a göre kaygı, fiziksel yada toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürme işlevlerine katkıda bulunur (Geçtan, 1997) .

İnsanın canlı bir sistem olarak, içindeki ve dışındaki tüm değişkenlerin dengede olmasına göre programlanmış olduğunu belirten Steinberg ve Ritzman'a (1990) göre gerilim, stres durumunun sistem üzerindeki etkisi olmakta, kaygı da gerilimin subjektif yaşanma biçimi olmaktadır. Kaygı ile bozulan dengeye dönme sürecinde fizyolojik,

duygusal, davranışsal ve bilişsel tepkiler ortaya çıkmaktadır (Şahin, 1985).

Kaygının organizmada yarattığı fizyolojik değişiklikler belirgin bir şekilde gözlenmektedir. Gerginlik, damarlarda daralmaya sebep olduğu için hücrelere giden kan miktarında azalmaya yol açmaktadır. Bu da hücrelerin yetersiz beslenmesi ve kapasitelerini yeterince kullanamamaları demektir. Kalp atışında artış görülmektedir. Bir yandan solunumun hızlanmakta, bir yandan da nefeste daralma hissedilmektedir. Bir yandan vücutta ve ellerde soğuma belirirken bir yandan da terlemenin arttığı görülmektedir. Kaslar gerilmekte, buna bağlı olarak mide kasılmakta, çene kasılmakta, hatta idrarı tutamama durumu bile ortaya çıkabilmektedir. Göz bebekleri genişlemektedir ve bireyin yüz ifadesinde panik, dış görünüşünde de telaşlı duruşlar görülmektedir (Baltaş, 1998; Şahin, 1994; Geçtan, 1997, Başaran, 1999).

Kaygı, farklı kuramlara göre farklı biçimde ele alınmaktadır. Özellikle kaygının kaynağı konusunda farklı açıklamalar yapılmaktadır.

Psikanalitik kurama göre kaygının nedeni çelişkidir. İnsanın eğitim ve istekleri ile çevrenin istekleri çatışınca ortaya çıkan çelişkinin, kaygı oluşumunu hazırladığı belirtilmektedir. "Kaygı", kaynağı belirsiz, düşünülen, öznel bir tehlikeye karşı oluşan tepki, "korku" ise, belirgin bir noktada odaklaşan nesnel bir tehlikeye karşı oluşan tepki olarak tanımlanmaktadır. Kaygıda tehlikenin içte, korkuda dışta olduğu belirtilmektedir. İnsanın korku veren şeyden ya kaçacağı yada direneceği vurgulanırken, kaygının ise kendisinin bir parçası olduğu, ne kaçabileceği ne de direnebileceği vurgulanmaktadır (Geçtan, 1997; Akboy, 1991; Sargın, 1995; Feldman, 1992).

Her iki duygunun da tehlikeye karşı geliştirilmiş duygular olduğu, ancak kendi içinde kendini tehdit eden güçlerin insanı çaresizliğe düşürdüğü ve dış çevre ile ilişkisini de tehdit ettiği belirtilmektedir (Akboy , 1991 ve 1997; Geçtan, 1997, Başaran, 1999, Sargın, 1995)

Psikanalitik kuramda, gerçeklik kaygısı, nevrotik kaygı ve törel kaygı olmak üzere üç tür kaygıdan söz edilmektedir:

1-Gerçeklik kaygısının temelinde dış dünyada bulunan ve organizmaya zarar verebilecek, güvenliğini tehlikeye atacak koşullar bulunmaktadır. Dış dünyadaki tehlikelerin yarattığı korku olarak ifade edilmektedir.

2-Nevrotik kaygı, daha çok bireyin kendi içinden kaynaklanan, iç güdülerini kontrol altına almazsa yetişkinler tarafından cezalandırılacağı korkusu olarak ifade edilmektedir.

3-Törel kaygı ise kişinin ahlak prensiplerine dayalı hissettiği vicdani korku olarak tanımlanmakta, ahlaki değerlere aykırı davrandığında kişinin duyduğu suçluluk duygusu ve cezalandırılacağı korkusu olduğu belirtilmektedir (Geçtan, 1997; Akboy, 1991, 1997; Soner, 1995; Başaran, 1999).

Horney'in kaygı kuramı doğrultusunda korku ile kaygı kavramları arasında karşılaştırma yapıldığında, literatürde;

- korkunun dışarıdaki tehlike ile orantılı olduğu, kaygıda ise durumla orantısız bir tehlikenin var olduğu;

- korkunun nedeninin, kişinin o andaki yaşantısında var olan tehlike olduğu ve korkuyu yaratan tehlikenin açık olduğu, kaygının nedeninin ise kişinin daha önceki yaşantılarına dayalı olarak o anı değerlendirmesi olduğu ve kaygıyı yaratan tehlikenin gizli olduğu;

- dış tehlike ortadan kalktığında korku duygusunun kaybolduğu, içsel tehlikeler sürekli olduğu için içsel tehlikelere bağlı olan kaygının ise sürekli yaşandığı;

- korku karşısında bireyin kendini savunmak için bilinçli olarak bazı önlemler aldığı, kaygı karşısında ise kişiliğini korumak için bilinçdışı savunma mekanizmalarına başvurduğu belirtilmektedir (Geçtan, 1997; Ök, 1990; Sargın, 1995; Başaran, 1999).

Horney, insanlar arasındaki ilişkilerin benlik saygısı ve özgüvenle ilintisini ve kişinin kendisini tehdit eden hislerden korunmasının önemini vurgulamaktadır. Çaresizlik ve yalnızlık hislerini doğuran nedenleri araştırmakta, "temel kaygı" diye isimlendirdiği bu hislerin mutsuzluğa ve kişisel etkinlik ile verimin azalmasına yol açtığına inanmaktadır. Horney'e göre kaygıyı doğuran nedenler, kişinin baskı altında olması, ilgi ve saygı görmemesi, takdir edilmemesi, horlanması gibi çevresel davranışları içermektedir. Bu tavırlar, ebeveyn ile çocuk arasındaki uyumsuz bir ilişkinin simgesi olarak değerlendirilmektedir. Çocuğun, çevresindeki dünyayı kendisine düşman gibi hissetmesiyle kendini zavallı hissedeceği, "temel kaygı"nın içine düşeceği belirtilmektedir. Bu hissin güvenlik hissinden yoksun olmanın bir sonucu olduğu, bireyin hem çevresi tarafından yüceltilmek, hemde kendi kendisini değerli görmek istemesinin, kişinin temel ihtiyacı olduğu vurgulanmaktadır (Geçtan, 1997; Soner, 1995).

Hem korku hem de kaygı, tehlikeyle orantılı tepkilerdir, ancak korku durumunda tehlikenin açık ve nesnel görünen birşey olmasına karşın, kaygı yaratan tehlikenin öznel ve gizli olduğu belirtmektedir. Kaygının yoğunluğunun, durumun kişi için taşıdığı anlamla orantılı olduğu vurgulanmaktadır (Ök, 1990, Geçtan, 1997).

Kaygı, düşmanca görülen dünya içinde bireyin kendisini yalnız ve çaresiz hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. Kaygıdan kurtulmak için savunma içine giren bireyin, savunmalarının kaygıya ve yeni savunmalara yol açması onu bir kısır döngü içine sokarak kaygının, içten gelen bir tehlike haline dönüşmesine neden olmaktadır (Akboy, 1991).

Sullivan, insanın yaşadığı iki tür gerilimden söz etmektedir; gereksinimler nedeni ile ve kaygı nedeni ile ortaya çıkan gerilim. "Temel kaygı"yı annenin yada anne figürünün çocuğa geçirdiği kaygı olarak tanımlamakta ve bireyin güven duygusunu tehdit eden durumlarda ortaya çıkarak kişiler arası ilişkilerini bozduğunu, düşünmesinde karışıklık yarattığını belirtmektedir. Erken çocukluk döneminde kaygı oluşturan kişiler arası ilişkiler üzerinde durmakta ve sevgi ya da bakım

yoksunluğunun, çocuğun güvensiz ve kaygılı olmasına neden olduğunu ileri sürmektedir (Enç, 1978; Köknel, 1987; Öztaş, 1990; Başaran, 1999).

Kaygı, kişiler arası ilişkiler kuramında insan ilişkilerinin bir ürünü olarak kabul edilmektedir. Sullivan'a göre birey, benlik saygısını ve özgüvenini kaybetmemek için devamlı uğraş vermektedir. Kendine güveni ve saygısı düşük kişinin geçmişinde, kendisi için önemli saydığı kişiler tarafından aşağılandığı ve benzer aşağılanmalara tekrar hedef olabileceğine inandığı varsayılmaktadır. Çocuğun "iyi ben", "kötü ben" diye kendisi hakkındaki yargıları, anne babanın, çocuğun davranışlarını beğenip beğenmemelerinin sonucu olarak değerlendirilmektedir. Kişilik sistemi bu deneyimler sonucu kişiye yansıyan değerlendirmelerin öğrenilmesiyle oluşmaktadır. Sullivan'a göre ana baba yada diğer yetişkinlerin alaycı ve küçük düşürücü tutumları özellikle ergenlik döneminde çocuk üzerinde yıkıcı etkiler yaratmaktadır (Sargın, 1995; Soner, 1995).

Varoluşçu psikolojiye göre, insanın varoluş kaygısı içinde olduğu vurgulanmaktadır. Kendi yaşamını istediği gibi biçimlendirme özgürlüğünü taşıyan insanın aynı zamanda ölüm ile birlikte yaşadığı, yaşamını değerlendirdiği ve daha dolu ve anlamlı bir yaşam sürme endişesini yaşamakta olduğu ve bu endişenin de kaygının temeli olduğu belirtilmektedir (Akboy, 1991).

Adler kaygı sebebini açıklarken, aşağılık duyguları içindeki kişinin, bundan kurtulmak için güven ve üstünlük kazanmak amacıyla olduğunu; bunu elde etmek için de kaygıyı, başkalarını kontrol etme aracı olarak kullandığını belirtmektedir. Yine Adler'e göre, kişi kendisini toplumla bağlantılarını kaybetmiş olarak hissettiği zaman kaygı duymaktadır (Harold, Kaplan, Sadock, 1983; Soner, 1995)

Fromm'a göre kaygı, bireyin onay almayan yeteneklerini ortaya koyması ile toplumun kuralları arasındaki çelişki sonucu ortaya çıkmaktadır. Çocuk büyürken, içindeki eğilimleri, toplumun kurallarına ters düşüyor, ya da yetişkinlerin onayını alamıyorsa, denetim altında

tutmaktadır. Çocuğun onay alamazsa bu yetenekleri geliştiremeyeceği, bu yetenekleri ortaya koyması durumunda da çevresinden tepki aldığı ve toplum tarafından reddedileceği için kaygı yaşadığı vurgulanmaktadır (Feldman, 1992; Başaran, 1999).

İnsancıl psikoloji kavramına göre kaygı, kişiliğinin güvenliğini tehdit eden durumlar sonucu ortaya çıkmaktadır. Kendini algılamasından oluşan gerçek benliği (real self) ile kişinin olmak istediği, olması gerektiğine inandığı nitelikleri temsil eden ideal benliği (ideal self) arasındaki uyum ve farklılıklar, kişinin özgüvenini etkilemektedir. Rogers, bireyin benlik algısı ile uyuşmayan duygularını, düşüncelerini ve olayların yarattığı kaygıyı bilinçten uzaklaştırarak öz savunmaya girdiğini belirtmektedir. Bu süreç içinde ise gerçek yaşantısı ile benlik algısı arasında bir çelişkinin yaşandığını ve uyumsuz davranışlara neden olduğu görüşünü ileri sürmektedir (Kuzgun, 1991; Soner, 1995; Çankaya, 1997; Başaran, 1999).

İnsanlarda kendini gerçekleştirme eğilimi temel bir güdü olarak varlığını sürdürmektedir. Bireyin kendini gerçekleştirme eğilimi ile çevreden gelen değerlendirmeler birbiri ile bağdaşmadığı zaman, bir çatışma ortaya çıkmaktadır. Rogers'a göre çatışma, bireyde kaygı geliştirmekte, ve bireyin sağlıklı benlik kavramı geliştirebilmesi için bağdaşımı sağlaması temel ilke olarak vurgulanmaktadır. Birey, gerçek yaşantıları ile uyumlu değerlendirmeler yapabildiği oranda bağdaşım gerçekleşmektedir (Kuzgun, 1991; Öner, 1987).

Koptagel (1984), kaygının psikodinamiğini şöyle açıklamaktadır:

Kişi, dürtü nesnesine ulaşması engellendiğinde, bu engellemeye neden olan şeyleri suçlamakta ve onlara karşı saldırganlık duygusu yaşamaktadır. Saldırganlık duygusu toplum tarafından her zaman olumlu karşılanmadığı için kişi de suçluluk duygularına neden olmakta ve bastırılmaktadır. Bu bastırmada, kişinin kendini suçlaması, gördüğü eğitim ile saldırganlığını açığa vurduğunda toplum tarafından cezalandırılma korkusu ya da suçladığı şeye karşı ikilemli (sevgi ve düşmanlık) bir duygu bağlantısının olması rol oynamaktadır. Böylece

bastırılarak dışarı boşalım bulamayan saldırganlık duygusu, bilinç dışı olarak kişinin kendisine yönelmekte ve kişi kendisini cezalandırmak istemektedir. Bu da kaygı türündeki bir korku olarak kendini açığa vurmaktadır (Sargın, 1990) .

Kaygı, kökenini bireyin çocukluk yaşantılarından almaktadır. Ana, baba ve öğretmenleri gibi yetişkinlerle olan yaşantısının, çocukta kaygının yerleşmesindeki öneminin büyük olduğu düşünülmektedir. Reddedici, küçük düşürücü tutumlar, ergenlik döneminde diğer yetişkinlerin alaycı tutumları, ana babaların birbirine karşıt düşen istekleri ve ceza verirken cezaya eşlik eden itici davranışları, çevredeki kaygılı insanların varlığı, okul yaşantısında yetenekleri ve istekleri ile toplumsal beklentilerin uyuşmaması sonucu gençler kaygıya düşebilmektedirler (Sargın, 1990; Geçtan, 1997).

Bazı bireyler sürekli olarak huzursuzluk içinde yaşar ve genellikle mutsuzdur. Spielberger (1966), doğrudan doğruya çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan, özdeğerlerinin tehdit edildiğini zannetmesi ya da içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlaması sonucu bireylerin kaygı duyduğunu vurgulamaktadır. Bu kaygı türünün içten kaynaklandığını vurgulamakta ve bu kişilerin "sürekli kaygı" yaşadıklarını ifade etmektedir.

Tehlikeli koşulların yarattığı korku ve tedirginlik, bireyin yaşadığı geçici ve normal bir kaygı olarak kabul edilmekte ve "durumluk kaygı" olarak tanımlanmaktadır. Kişinin o anda içinde bulunduğu duruma doğrudan doğruya bağlı olmayan sürekli kaygının ise bir kişilik özelliğini belirlediği üzerinde durulmakta ve bireyleri birbirlerinden ayırt eden bir özellik olduğu vurgulanmaktadır. Kaygı yaşantısında bu ayırımın yapılması Spielberger'in (1966) İki Faktörlü Kaygı Kuramı ile, kaygı türlerinin ölçülmesi de Spielberger ve arkadaşlarının (1970) Durumluk - Sürekli Kaygı Envanteri ile mümkün olmuştur (Le Compte ve Öner, 1985).

Bu araştırmada bu envaterin Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılmıştır.

Sürekli kaygı (A-Trait), bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığı olarak değerlendirilmektedir. Kişinin içinde bulunduğu durumu stresli olarak algılaması ya da yorumlama eğilimi olarak da açıklanmaktadır. Sürekli kaygı nötr olan durumun birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılaması sonucu yaşadığı hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusudur. Bu kişilerin kolaylıkla incindikleri, karamsarlığa kapıldıkları görülmektedir (Öner, Le Compte, 1985).

BENLİK SAYGISI

Benlik ile birlikte, benlik kavramı (self-concept), benlik saygısı (self-esteem), kendine güven (self-confidence), kendine yardım (self-help) v.b. gibi bazı kavramlar türediği görülmektedir. Benlikle ilgili kavramlar birbirleriyle ilişkili olup bireyin kendisi hakkında algı ve tutumlarını yansıtmaktadır (Wylie, 1979).

Wells and Marwell (1976)'ın belirttiği gibi benlik kavramı, pek çok danışmanlık teorilerinin merkezini oluşturmuştur. Literatürde yapılan ayırım benlik kavramı ile genellikle ilişkilendirildiği "benlik saygısı" kavramları arasında yapılmaktadır. Bu ayırımlarda, benlik kavramı, benliği tanımlayan ancak değerlendirmeyen kavram olarak tanımlanmaktadır. Benlik saygısı ise benlik kavramını değerlendiren, benlikten duyulan tatmini anlatan kavram olarak tanımlanmaktadır.

Bu araştırmada ergenlerin benlik saygısı düzeyleri diğer değişkenlerle birlikte ele alınmaktadır. Netlik sağlamak ve kavram karmaşasını engellemek amacıyla benlik saygısı ile benlik kavramı tanımları verilecektir.

BENLİK KAVRAMINA İLİŞKİN TANIMLAR

Ben, benlik ve kişilik çoğunlukla eş anlamlı olarak kullanılan kavramlardır. Kişiyi o kişi yapan, başkalarından ayıran duygu, tutum ve davranışların tümünün örgütlenmiş bütünlüğünü anlatmaktadır (Yörükoğlu, 1989). Kişinin benliği, kendini ayrı bir birey olarak tanımlama deneyiminden oluşmaktadır.

Benlik kavramı, insanın kendi benliğini anlayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanmakta, kişinin kendini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini de anlatmaktadır (Yörükoğlu, 1985; Geçtan, 1981).

Rogers'ın benlik kavramı, kişinin kendini algılamasından oluşan gerçek benliği (real-self) ve kişinin olmak istediği ve olması gerektiğine inandığı nitelikleri temsil eden ideal benliği (ideal-self) içermektedir.

Hjelle (1976), gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki uyum ve farklılıklar, kişinin benlik saygısını ve özgüvenini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Kişilerdeki olumlu ilgi ihtiyacı (positive regard), sıcaklık, saygı, beğenilme, sevilme ve çevredeki önemli kişiler tarafından kabul edilme gibi duyguları içerir. Sosyal ilişkilerinde bu gereksinmelerinin tatmin olduğuna inanan kişinin kendisine duyduğu saygı ve özgüveni yüksektir (Soner, 1995).

Rogers'a göre benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimlerine göre oluşan, özellikle kendine yakın olan kişiler (significant others) tarafından olumlu olarak değerlendirme ve kabul edilme gereksiniminden etkilenen dinamik bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bu konuda onu hoşnut eden yada düş kırıklığına uğratan türlü yaşantılar sonucu birey, kendine değer verme duygusunu geliştirmektedir (Öner, 1987).

Rosenberg tarafından ortaya atılan benlik kavramı, bireyin kendine yönelttiği duygu ve düşüncelerin bir toplamı ve benliğin bir resmi olarak tanımlanmaktadır. Benlik kavramı, bireyin sosyal kimliğini tanımlar, kendine karşı tutumları içerir ve benlik saygısı, özgüven düzeylerini de tanımlamaktadır. Benlik kavramı, egonun sürüp giden farkında olma özelliği ile yapılır ve olgunlaştıkça tamamlanmaktadır (Erdoğan, 1995).

Super'e göre benlik kavramı, bir kimsenin kendini nasıl gördüğüdür. Benlik tasarımı, bireyin kendisi hakkında, doğrudan edindiği algıların birbirleri ile anlamlı bütünler oluşturması ile meydana gelmektedir. İnsan hayatı boyunca çok çeşitli roller oynamaktadır.

Yeteneklerini denemekte, başarılarını değerlendirmekte, başkalarının değerlendirmelerini değerlendirmekte, bazı şeyleri iyi bir biçimde yaptığını fark etmekte ve bunlardan doyum sağlamaktadır. Bu yaşantılar biriktikçe birey kendini şu ya da bu alanda daha başarılı olarak görmeye başlamakta; kısaca kendisi hakkında bir yargıya varmaktadır. Kişinin amacı, benlik tasarımını korumaktır ve bütün davranışları artık benlik tasarımına göre biçimlenmektedir (Kuzgun, 1991).

Maslow, olumlu benlik ve kendini gerçekleştirme kavramları üzerinde durmaktadır. Benlik, bireyin çevreye uyumunu sağlayan bir güç olarak tanımlanmakta; kendini gerçekleştirme, yetenekler ve gizli güçlerin kullanımı, engellenme ve korkudan uzak kalma, özgür seçme ve olumlu benlik tasarımı ile mümkün olmaktadır. Bu eğilim doğuştan kazanılmaktadır (Cüceloğlu, 1991).

Benlik, yaşamboyu, gittikçe artan bir açıklıkla ortaya çıkmakta, bireyin kim ve ne olduğunu anlaması sürekli ve bitmeyen bir uğraşı olmaktadır. Birey, kim ve ne olduğuna ilişkin sorularının yanıtlarını ancak çocukluğunun ilk yıllarında ailesinin, daha sonraları da ilişkide bulunduğu tüm insanların kendisine karşı davranışlarında bulmakta ve onlardan öğrenmektedir.

Bireyin temel gereksinmesi olan kendini bulma, çocukluk döneminde, ana-baba ile gelişmeye başlamaktadır. Toplumsal etkileşim sonucu birey kendini, sevilen ya da sevilmeyen, istenen yada istenmeyen, kabul edilen yada edilmeyen, değerli ya da değersiz, yetenekli ya da yeteneksiz olarak ayırmaktadır. Bunlar bireyin kendini gerçekleştirme derecesini simgeleyen algıları olarak değerlendirilmektedir. Kendilerini yeterli bulan insanlar genellikle yaşamla baş etmeyi bilmekte, kendilerini olumlu görmekte, kendilerini ve başkalarını daha kolay kabul etmektedirler (Öner, 1987).

Benlik, bir kişinin bilinçli bir şekilde kendi varoluşu olarak adlandırabildiklerinin toplamı olarak görülmektedir. Benlik kavramı, zaman içinde herhangi bir anda farkındalığımız hakkında sahip

olduğumuz fikirlerin ve tutumların özel bir birleşimi anlamına gelmektedir (Adams, 1995).

BENLİK SAYGISINA İLİŞKİN TANIMLAR

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

Her iki kavram arasında önemli farklılıklar vardır. Benlik kavramı bireyin kendini algılayış tarzı, yaşamında yerine getirdiği rollere ilişkin kendini nasıl gördüğünü ifade ederken, benlik saygısı, kişinin kendisi ile ilgili olarak duygu ve düşüncelerini içermektedir (İnanç, 1997).

Benlik kavramı, bireyin benliğinin deneyimlerinden çıkartılan düzenlenmiş bir bilişsel yapı olarak da değerlendirilebilmektedir. Kendimizle ilgili farkındalığımızdan, kendimizi bir varlık olarak nasıl değerlendirdiğimize ilişkin fikirler ortaya çıkmaktadır. Benlik kavramı benliğin bilişsel yanı olarak, benlik saygısı ise benliğin duygusal boyutu olarak tanımlanmaktadır. Bireyin, kim olduğuyla ilgili belirli fikirlerin yanısıra belirli duygulara da sahip olduğu vurgulanmakta ve benlik saygısı, bireyin benliği beğenme ve değerli bulma derecesi olarak belirtilmektedir (Adams, 1995).

Bireyin kendisini ayrı bir varlık olarak algıladığı an benlik kavramı gelişmeye başlamaktadır. Yaşantılarını algılayış biçimi, diğer insanlar tarafından olumlu olarak değerlendirilme ve kabul edilme gereksiniminden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu yaşantılar sonucu birey kendine değer verme duygusunu geliştirmektedir. Bir kez oluştuktan sonra diğer insanların kendisini gerçekten nasıl değerlendirdiklerinden bağımsız olarak varlığını sürdürmekte ve tüm davranışlarını etkilemektedir (Geçtan, 1981).

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

ölçüde etkilemektedir. Benlik kavramının beğenilip beğenilmemesi benlik saygısını oluşturmaktadır (Yörükoğlu, 1985).

Rosenberg (1965), özellikle ergenlik çağındaki kişilerde, kişiliğin global bir özelliği olan olumlu benlik imajının gelişimini etkileyen dinamikleri araştırmıştır. Bu etkenleri araştırırken sosyal çevrenin ve bilhassa aile ortamının önemi vurgulamaktadır. Rosenberg'e göre bütün benliğe ilişkin tutumlar değerlendirici bir boyut taşımaktadırlar. Bu, kişinin belirli karakteristik özelliklerle bağlı olarak kendini nasıl değerlendirdiğidir. Benlik imajı kişinin benliğine yönelik tutumları ise benlik saygısı da değerlendirme boyutunu içermektedir. Rosenberg, global benlik saygısını benliğe karşı gösterilen tüm olumlu ve olumsuz tutumlar olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin benlik saygısını, ona bağlı olan benlik değeri ile ölçmekte olduğu ve bireyin tüm benlik saygısının, benlik değerlendirmelerinin (self-evaluation) psikolojik toplamını ifade ettiği vurgulanmaktadır.

Rosenberg'e göre benlik saygısı, bireyin kendisine ilişkin tüm duygu ve düşünceleri olarak ifade edilmektedir.

Rosenberg (1989) benlik saygısını bireyin kendisi ile uyum içinde olma, kendi yaptıklarından hoşnut olma duygusuyla eşdeğer tutmaktadır. Rosenberg'e göre yüksek benlik saygısına sahip kişiler kendilerini diğerlerinden üstün görmemekte, kusursuz olduklarını düşünmemekte, çok yetenekli ve başarılı oldukları konusundaki duygularını yansıtmamaktadırlar.

Yüksek benlik saygısına sahip bir birey, kendine sadece saygı duymakta ve kendini toplumda değerli bir kişilik olarak görmektedir. Düşük benlik saygısına sahip bireyler, kendi benliklerini reddeden, uyumsuz ve aşağılık duygusuna sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bireyin algıladığı kendi benlik yapısına karşı saygısının olmadığı vurgulanmaktadır. Rosenberg'e göre benlik saygısının oldukça tek boyutlu bir olgu (belli bir objeye karşı gösterilen tutum gibi) olduğu belirtilmektedir (İnanç, 1997).

Bu araştırmada Rosenberg'in Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmaktadır.

Benlik saygısıyla ilgili çeşitli kaynaklar incelendiğinde, benlik saygısının evrensel bir tanımının olmadığı ve bu kavrama çeşitli anlamlar yüklendiği, yüklenen bu anlamlar kapsamında benlik saygısının genel olarak üç anlam taşıdığı görölmektedir. Bu anlamlar, (1) kendini sevme (self-love), (2) kendini kabul (self-acceptance) ve (3) yeterlilik (competence) (Wells ve Marwell, 1976).

Yörükoğlu (1985)'na göre benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumu olmaktadır. Bu durumda benlik kavramının beğenilip beğenilmemesi benlik saygısını oluşturmaktadır. Kişinin kendini beğenmesi, kendi benliğine saygı duyması üstün niteliklerinin olması da gerekmediği, çünkü benlik saygısının, kendini olduğundan aşağı yada olduğundan üstün görmeksizin kendinden memnun olma durumu olduğu belirtilmektedir. Benlik saygısı kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevimeye değer bulmaktır.

Güngör'ün (1989) aktardığına göre Coopersmith (1967), benlik saygısı kavramını inceleyenler arasında en tutarlı tanımların James ve Mead tarafından yapıldığına işaret etmektedir. James, "psikolojinin ilkeleri" adlı yapıtında, benliğin yapı ve önemini inceledikten sonra benlik saygısının oluşumundaki etkenlere ilişkin genel öneriler ortaya atmaktadır (Soner, 1995).

James, insanın özlemlerinin ve değerlerinin kendisini olumlu değerlendirip değerlendirmedini belirlemede temel bir rolü olduğu sonucuna varmaktadır. Başarıların ölçüsü, belirli bir davranış anlamına yönelik özlemlerdir. Bu başarının, değer verilen bir konuda özlemlere yaklaşmasının veya karşılık oluşturmasının sonucu yüksek düzeyde bir benlik saygısı olarak değerlendirilmektedir. Eğer uzaklaşma varsa, o zaman kişi kendisiyle ilgili zayıf bir kanıya varmaktadır ki bunun sonucu düşük düzeyde benlik saygısı olmaktadır. Bu şöyle formüle edilmektedir:

Benlik saygısı:

Başarı

Beklentiler

Ancak istekleri ve amaçları gerçekçi olan bir kişinin ortalama bir başarı ile bile kendini değerli göreceğinden mutlu olabileceği vurgulanmaktadır (Bruno, 1982; Akt. Güngör, 1989).

Başarının yansız değerlendirilmesi kadar, kişinin beklentilerine ne boyutta cevap verdiği de önemli olmaktadır. Kişi kendi başarılarını varmak istediği hedeflerle karşılaştırdığı gibi, diğer kişilerin başarıları ile de karşılaştırmaktadır.

Kişinin, bedeni, ırkı, babası, söhreti gibi kişilik uzantılarına (extended self) verdiği değerde benlik saygısının olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Örneğin, bedenini önemseyen bir kişi için şişmanlık, benlik saygısını olumsuz yönde etkileyen bir neden oluşturmaktadır (Heidbreder, 1933; Akt. Soner, 1995).

Mead'ın savına göre kendisini en bağımsız hisseden kişi bile başkalarının etkisi altındadır ve kendisine ilişkin değerler hem başkalarının, hem hayatındaki önemli kişilerin, hemde ait olduğu sınıfın kendisine yönelik değerlendirmelerinden etkilenmektedir. İnsanların bireyi nasıl algıladıklarını ve nasıl değerlendirdiklerini yansıtmaktadır. Sonuçta kişi benliğine ait duygular geliştirecektir. Cosley'in "ayna benlik" kavramı, benliğin, kişiye ilişkin dış değerlerin yansımasıdır. Kişinin, çevresindeki önemli kişilerin kabul ve beğenisini kazanabilmiş ise özgüveninin olumlu bir şekilde gelişeceği düşünülmektedir (Soner, 1995; Öner, 1987; Adams, 1995; İnanç, 1997).

Tufan'ın (1990) belirttiğine göre, James'in yaklaşımı, benlik saygısının gelişiminde sosyal etkileşimin önemini vurgulamaktadır. Cosley ve Mead'ın çalışmaları da, toplumsal bir içerikle benlik saygısının oluşma ve gelişme süreci ile ilgili açıklamalara büyük ölçüde katkı sağlamaktadır.

Hayatın çeşitli devrelerindeki toplumsal beklentiler, insanları büyük ölçüde etkilemekte, insanlardan cinsiyetlerine, sosyal ekonomik düzeylerine, mesleki kimliklerine, üyesi oldukları aile, okul, arkadaşlık ve iş grupları gibi toplumsal kurumların beklentilerine göre davranmaları istenmektedir. Belli bir role uygun hareket edip etmeme, bireyin kendisini değerli bulma yargısına etki etmektedir (Tufan, 1990).

Adler'e göre davranışların temel motivasyon gücünü, aşağılık hissini azaltıp, üstünlük hissini geliştirme çabası oluşturmaktadır. İnsan davranışı güçsüz durumdan güçlü duruma ulaşma çabası olarak değerlendirilmektedir. Bu çaba belirli hedeflere varma çabası olmakta, bu hedeflere varma başarısı veya başarısızlığı benlik saygısı ve özgüven oluşumunu olumlu veya olumsuz etkilemektedir.

Ana-babanın, özellikle güçsüzlüğün en belirgin olduğu küçük yaşlarda bu çabaya destek olması, sağlıklı kişiliğin oluşmasında ön koşul olduğu vurgulanmaktadır (Steffenhagen, 1987 : Akt. Soner, 1995).

Coopersmith benlik saygısını "bireyin kendine özgü olarak yaptığı, benimsediği ve devam ettiği değerlendirmesi" şeklinde tanımlamaktadır. Benlik saygısı, bireyin kendisini değerli hissetmesi konusundaki kişisel yargısı olarak tanımlanmaktadır (İnanç, 1997).

Coopersmith, yaptığı araştırmalar sonucunda:

- 1) Çocuğun ana babası tarafından kabul edilmesinin,
- 2) Kendisine tutarlı ve iyi tanımlanmış özgürlük sınırlarının uygulanmasının,
- 3) Çocuğa inisiyatif kullanma olanağı sağlanmasının, çocuğun yüksek benlik saygısına sahip yetişmesinin üç temel koşulu olduğunu vurgulamaktadır (Soner, 1995).

AKADEMİK BAŞARI

Okulun, kişiliğin oluşması üzerinde aileninkinden farklı, ancak ondan bağımsız olmayan etkileme gücü olduğu düşünülmektedir. Okul ruhsal gücün gelişmesinde, gerçeğin algılanmasının olgunlaşmasında, sembolik yeteneklere egemen olmada, çevreyle iletişim kurmada etkili olmaktadır (Yavuzer, 1993).

Çağdaş eğitimde okul bireyin bilgi donanımını sağlamanın yanısıra onun sosyalleşmesinde büyük ölçüde etkili olan bir kurumdur. Gelişmekte olan bireye çalışma ve diğerleri ile birlikte yaşama alışkanlığını kazandırmaya önem vermektedir. Gençleri yetişkin yaşantısına hazırlarken kendi kendilerine yönetebilme becerisi, olumlu davranış, yaratıcı ve gerçekçi düşünme becerileri ve ilgi alanları edinmelerine olanak tanımaktadır.

Öğrencinin okul ortamında mutlu olması, dersi sevmesi, çalışma alışkanlığı kazanmasının yanısıra benimseyeceği değer yargıları, alışkanlıkları ve tutumları açısından öğretmenin rolünün büyük olduğu düşünülmektedir.

Sınıf içi bireysel ve grup çalışmalarında gencin kendini gerçekleştirebilmesi, yetkin ve yetersiz olduğu alanları fark etmesi ve gelişebilmesi için öğretmen etkileyici ve yönlendirecidir. Kişilik oluşumu ve akademik başarısı yönünden öğretmenin her çocuğu bireysel özelliklerine göre tanıması gerekmektedir.

Öğrencinin okul başarısını ve okul ortamından en üst düzeyde yararlanmasını sağlayan veya engelleyen etmenler hem öğretmene bağlı, hem öğrenciye bağlı, hemde çevreye bağlı etkenler olmaktadır.

Başarı en genel anlamıyla uyumlu ve doyumlu yaşamaktır. Birey için anlamlı amaçların yapılmış olan günlük programlarla adın adın gerçekleşmesidir. Baltaş (1998) başarılı kişilerin şu özelliklere sahip olduklarını belirtmektedir:

- Kendini tanıma

- zamanı iyi kullanma
- durumunu objektif değerlendirebilme
- dinleme ve gözleme
- yardım isteme
- amaç belirleme
- susmasını bilme.

Başarılı olan bireyler, şartlarından şikayet etmek, pişmanlık duymak yerine önlerindeki problemi nasıl çözeceklerine bakmaktadırlar. Nedenleri kendi dışlarında değil, kendi içlerinde ararlar ve sonucu değiştiremeyecekleri durumları kabul edip problemi çözecek yeni alternatif yollara yönelmektedirler.

Ergenler için okul ortamı bütünüyle önemlidir. Derslerdeki başarının sadece zihinsel yeterliliklerinin bir sonucu olmadığı, okul yaşantısının yarattığı motivasyonun ve ergenin okul ortamına getirdiği bireysel özelliklerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin okul öğrenmelerine ilişkin algıları ile öğretmene ve derse ilişkin tutumlarının akademik benlik kavramını etkileyici olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Origlia ve Ouillon, 1987).

Öğrencinin derste gösterdiği yeterliliğe ilişkin algısı ile onun öğrenme ile ilgili duygusal özellikleri arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Okul öğrenmelerindeki başarı ya da başarısızlık öğrencinin, okula ve okulda öğrenmeye karşı nasıl bir duyguya sahip olduğunu ve okulda, üniversitede, yetişkinlik yıllarında daha ileri öğrenmelere istek duyup duymadığını belirleyen başlıca etken olmaktadır (Bloom, 1982).

Başarısızlığın sebepleri ve etkileri oldukça karmaşıktır, ancak öğrencinin kendisiyle barışık ve yeteneklerinin farkında olması ile başarıya daha yakın olduğuna inanılmaktadır. Tam tersine kendilerini

yeteneksiz bulanların ise iyi puan almaktan uzak oldukları belirtilmektedir (Purkey, 1970).

Ergenin kişilik arama çabası, bu dönem de karşılaştığı kaygı yaratıcı değişimler ve etkileşimler onun okul yaşamını bozabilmektedir. Okul öğrenmelerindeki kendi yeterliliğine ilişkin algısı hem onun bir öğrenci olarak kendi kendini görüşü hem de genel olarak kendini görüşü üzerinde rol oynamaktadır. Başarı ya da başarısızlıkla ilgili deneyimlerin ergenin sürekli kaygı yaşamasını, benlik saygısını olumlu veya olumsuz yönde etkilemesi beklenmektedir. Bu araştırmada ergenlerin akademik başarı ölçütü olarak birinci dönem karne not ortalamaları alınmıştır.

KONUyla İLGİLİ ARAŞTIRMA SONUÇLARI

Wylie (1979)'nin bu alandaki çalışmaları gözden geçirilince, ergenlikte yaş ve benlik saygısı arasında tutarlı bir ilişki olmadığı sonucuna vardığı görülmektedir. Buna rağmen uzun süreli çalışmalara göz atıldığında çocukların benlik saygısı düzeylerinde, ön ergenlikten, geç ergenliğe doğru ilerledikçe, tutarlı bir yükseliş rapor ettikleri görülmektedir (O'Malley ve Bachman, 1993).

1940'lardan beri 2000 üzerinde benlik kavramı ile ilgili, doğrudan olsun yada olmasın benlik saygısı ve başarı arasındaki ilişkiyi vurgulayan çalışmalar yapılmıştır (Purkey, 1970). Bu çalışmalar gözden geçirildiğinde, Purkey, güçlü karşılıklı ilişkinin var olduğunu ve bu ilişkinin de benlik saygısının çoğaltılmasının akademik performansın geliştirilmesinde hayati etkisinin var olduğunu fark etmemize neden olduğu sonucuna varmaktadır.

Ayrıca Purkey, erken yaşlarda edinilen benlik saygısının benlik gelişimine etkisi dolayısıyla akademik başarıya etkisi olabileceğini öne sürmüş ve beğenilen bir benlik imajının yeteneklerinin algılanmasına ve gelecek başarı beklentilerine olumlu etki yaptığını ve bununda sonunda kişinin hem yetenek hem de başarı ölçümlerinde beğenilen sonuçlara ulaşmayı sağlayacağını öne sürmektedir.

Başarı ve benlik saygısı arasındaki nedenselliğin yönü araştırılmış ve benlik saygısının başarıya neden olduğuna dair az kanıt bulunmakta (Maruyama, 1977); benlik saygısına direk olarak neden olanların hem akademik yetenek hemde akademik başarı olduğu vurgulanmakta (Bachman ve O'Malley, 1977); ve benlik saygısı ve akademik başarı arasında önemli nedensel ilişki bulunmamış ve gözlenebilen ilişkinin belkide kontrol edilemeyen ve bilinmeyen bir üçüncü değişkenden kaynaklandığı öne sürülmektedir (Pottebaum, Keith, Ehly, 1986; Maruyama et. al, 1981).

Bütün bunlara ek olarak, çoğu teorinin benlik saygısının gelişmesi ve muhafaza edilmesine ilişkin ifadelerinde sosyal çevrenin önemi vurgulanmaktadır ve benlik saygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin de en iyi kişinin o an içinde bulunduğu sosyal çevresi ve konumu ile anlaşılacağı öne sürülmektedir.

Rogers, Smith ve Coleman (1978), akademik başarı ve banlik kavramının arasındaki ilişkinin çok güçlü bir şekilde sosyal karşılaştırma grubu veya sınıf ortamında kendini gösterdiğini bulmuştur.

Wylie (1979)'nin belirttiğine göre, özellikle eğitimciler başarının güçlü bir şekilde benlik saygısı ile ilgili olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuç Purkey'in çalışmaları ile tutarlıdır. Benlik saygısı araştırmacılar ve eğitimciler için önemlidir, çünkü hem öğrencileri tatmin edicidir hem de kişisel gelişmeye yardımcıdır.

Yine, Hansford ve Hattie (1982), benlik kavramı ve onun değerlendirici yönü (yani benlik saygısı) ile başarı arasında araştırma yürütmüşler ve iki kavram arasında küçük fakat pozitif ortalama korelasyon bulmuşlardır. Ayrıca benlik saygısının belirli bir disiplinler alanda (matematik, fen, dil, sosyal bilimler, beden eğitimi) alınan notlardan kuvvetlice etkilendiğini fakat daha genel benlik saygısının genel not ortalamasından etkilendiğini bulan pekçok araştırma bulunmaktadır (Hoge, Smith, Hanson, 1990).

Rosenberg, Schooler ve Schaenbach (1989) ergen erkeklerin benlik saygısı ve okul performansı arasındaki ilişkinin öncelikli olarak okul performansının benlik saygısı üstündeki etkisiyle atfolunabileceğini belirtmişlerdir.

Bununla birlikte Rosenberg (1965) New York'ta yüksek sayıda ergenle çalışmış ve en yüksek benlik saygısına sahip olanların okulda daha iyi olmaya eğilimli olduğunu bulmuştur ve düşük benlik saygısına sahip olanların, daha küçük amaçları olduğunu, başarı için umutlarının daha düşük olduğunu belirtmiştir. Üstelik bunlara ek olarak, önemli araştırmalarda daha başarılı olan öğrencilerin kendi değerlerini daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir (Show ve Mc Ewan, 1960; Battle, 1976).

Yüksek benlik saygısına sahip öğrencilerin okulda başarılı olmaları büyük bir ihtimaldir. Tam terside, aynı zamanda, doğrudur çünkü okul çocukların pekçok yeterliliklerini veya yeteneklerini geliştirecek veya geliştiremeyecekleri ve sonuçta benliklerini ve yapabildiklerini tanımlayacakları bir yerdir. Kısaca, akademik öğrenmedeki başarı belki de yüksek benlik saygısının gelişmesinde önemli olumlu etkiye sahiptir. Durum buysa, okulda başarılı olmayı tehlikeye düşürme ihtimali olan her hangi bir koşul, doğrudan öğrencinin benlik saygısına olumsuz etki yapacağından sonuçta tekrar ona düşük performans olarak dönecektir.

Okul başarısı için duyulan saygı veya akademik değerlendirmeler sırasında hissedilen kaygı belkide bu koşullardan birisi olabilir (Çankaya, 1997).

Hem benlik saygısının hemde akademik başarının kaygı ile karşılıklı ilişki oluşturduğu literatürde görülmektedir. Başarı kaygısı öğrencinin sınav sırasındaki başarısını zedeleyen bir faktördür. Böylece, öğrenci başarısızlık ve yetersizlik duyguları yaşayabilir ki bu da sonuçta düşük benlik saygısına yol açar.

Eğer yüksek kaygı akademik başarıya zarar veriyorsa ve eğer öğretmenler yüksek kaygı düzeyi olan öğrenciyi ayırt edemiyorsa ve olumlu benlik kavramı geliştirmeleri için adımlar atmıyorlarsa, kaygılı çocuğun ileride olumlu benlik duygusu geliştirmesinin - ki bunu pek çok psikolog ergenlik ve çocuklukta başarılı kişilik gelişimi için zorunlu bir amaç olduğunu vurgulamaktadır - mümkün olmayacağı görülmektedir.

Rosenberg (1965), hepimizin değer duygumuzu yani benlik saygımızı korumak üzere davrandığımızı ve değer duygumuz tehlike altına girdiğinde kuvvetlice reaksiyon gösterdiğimizi belirtir. Başka bir deyişle benlik saygısı bireyin yaşantısında kişisel, sosyal ve eğitim açısından büyük önem taşımaktadır.

Bazı araştırmalar benlik saygısında cinsel farklılıklar olduğunu vurgular. Örneğin Skaalvig (1986), Rosenberg Benlik Saygısı Envanteriyle ölçüm yapıldığında erkeklerin kızlardan az bir farkla daha yüksek benlik saygısı göstermiş olduğunu, Simmons ve Rosenberg (1973), ön ergenlikte kızların benlik saygısını korumaları konusunda daha çok zorluk yaşadıklarını belirtmiştir (Akt.Çankaya,1997).

Marsh (1986) benlik kavramının pekçok belirli alanlarında cinsiyet farklılıklarının birbirini dengeleyici (counterbalancing) olduğunu gördüğü sonucuna varmıştır. Örneğin, Meece, Parsons, Kaczala, Goff ve Futterman (1986) matematik başarıları ve matematik benlik kavramında cinsiyet farklılıklarını araştırdıkları çalışmalarında ilkokulda kızlar ve erkeklerin hem benlik kavramı hem de başarıda az ve küçük farklılıklar gösterdiğini ancak kızların hem benlik kavramı hem de başarıda daha düşük düzeylere sahip olma eğiliminde olduklarını rapor etmişlerdir (Soner, 1995).

Emmite, Diaz-Guerrero (1982), eğer kaygı uluslar arası bir kişilik özelliği ise, kültürel ve kültürler arası değişkenlerin bu kişilik özelliği ile oldukça ilişkili olduğunu ve evrensel ilişkilendirmelerin de sürekli kaygı ile benlik kavramı arasında görüldüğünü söylemişlerdir. Uyguladıkları gruplar arasında aktif içsel kontrolün dönem sonu not ortalaması (GPA),

benlik kavramı ve düşük sürekli kaygı düzeyi ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Groebel ve Schwarzer (1982), akademik standartları yüksek bir referans grubu ile yarışma ortamının doğmasının yüksek kaygıya yol açtığını bulmuşlardır. Okul ortamının nasıl algılandığının benlik saygısı ve kaygı düzeyini etkileyen en önemli faktör olduğu sonucuna varmışlar ve okul kaygısının, öğrencinin kendi içinde bulunduğu pozitif ve sosyal çevresiyle arasındaki ilişkinin nasıl algılandığıyla ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin sınıf içi yarışmaların duygusal etkilerine özel bir önem vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Newbegin ve Owens (1996), ergenlerin akademik benlik saygılarının matematik ve İngilizcedeki başarılarıyla pozitif ilişkide olduğu sonucuna varmış, akademik benlik saygısının kaygının bütün yönleri ve çeşitleriyle önemli bir şekilde ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Chubb, Fertman ve Ross (1997), lise yıllarında benlik saygısında değişiklik olup olmadığını ve bunun cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmışlar, sonuçta kızlarda yıllar geçtikçe benlik saygısı düzeylerinde düşme görüldüğü belirlenmiştir.

Ohannassian, Lerner, Lerner ve Eye (1999), 75 ergen üzerinde kendilerine yeterliliklerinin sürekli kaygı ve depresyon düzeylerine, cinsiyet farklılıkları göz önünde tutularak, etkisi olup olmadığını araştırmışlar ve sonuçta kısmen etkisi olduğunu bulmuşlardır.

Greenberg, Pyszczynski, Solomon, Pinel, Simon ve Jordan (1993), benlik saygısının kaygı önleyici olup olmadığını araştırmışlar ve benlik saygısının reddetme, savunma mekanizmasını azalttığını saptamışlardır (Akt: Soner, 1995).

Imbler (1968), kaygı ve benlik saygısı arasındaki önemli negatif korelasyon elde etmiştir. Bununla ilişkili bir çalışmada yüksek ve düşük benlik saygısına sahip öğrencilerde yapılan karşılaştırmada Lampl (1968), düşük benlik saygısına sahip deneklerin yüksek benlik saygısına

sahip deneklerden daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. (Akt: Soner, 1995).

Rosenberg'in 1953'te 5000'in üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre benlik saygısı ile genel kaygı arasında kuvvetli negatif ilişki olduğu ortaya çıkmış ve buna ek olarak MC Candless, Castaneda ve Palermo 1956'da yaptıkları araştırmada yüksek kaygılı çocukların daha düşük kaygılı çocuklara oranla daha az popüler olduklarını, kompleks görevleri yerine getirmede daha çok zorlandıklarını ortaya koymuşlardır (Akt: Çankaya, 1997).

Coopersmith 1959'da 102 5.ve6. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma yapmış, yüksek benlik saygısına sahip olanların düşük kaygıya sahip olanlarını bulmuş ve buna ek olarak, yüksek benlik saygısına sahip olanların daha popüler oldukları sonucuna varmıştır. Daha sonraki bir araştırma raporunda Coopersmith 1960'da yüksek benlik saygısına sahip 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin başarısızlıklarını daha kolay kabullendikleri ve düşük benlik saygısına sahip olanların kendi zayıf performanslarını reddedip bastıkları sonucuna vermiştir (Akt: Purkey, 1970).

Fromm, Reichmann (1960)'ın deneklerin benlik saygısı düzeyleri düştükçe kaygıyı işaret eden fiziksel belirtileri - titreme, sinirlilik, uykusuzluk, kalp çarpıntısı, baş ağrısı ve basıncı, tırnak yeme, nefes almama, kabuslar v.b. - rapor etmeleri artmıştır (Rosenberg, 1965).

Rosenberg (1965), düşük benlik saygısı olan insanların, genellikle nevrotik eğilim olarak değerlendirilen kişilik özelliklerini gösterdiği, sosyal ilişkilerde zorluk çektiği ve düşmanlık yaşadığı, başarılı olmaya yönelik düşük beklentileri olduğunu ileri sürer.

BÖLÜM III

YÖNTEM

ARAŞTIRMANIN MODELİ:

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, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Spielberger Sürekli Kaygı Envanteri uygulanmış, Akademik Başarı ölçütü olarak okul kayıtlarından öğrencilerin birinci dönem sonu not ortalamaları alınmıştır.

EVREN VE ÖRNEKLEM:

Araştırmanın evrenini 1999-2000 öğrenim yılında İzmir ilinde Anadolu Lisesi, Özel Lise ve Devlet Lisesinde okuyan lise ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini İzmir il merkezinde bulunan 60.Yıl Anadolu Lisesi, M.E.V. Özel Avni Akyol Lisesi ve Şemikler Lisesinde okuyan 87 kız ve 97 erkek olmak üzere toplam 184 lise ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, bu üç okula devam etmekte olan lise ikinci sınıf öğrencilerinden tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiştir.

Yaş değişkeninden ve lise son sınıfta üniversite sınavı kaygısından kaynaklanabilecek etkileri azaltabilmek amacıyla sadece lise ikinci sınıf öğrencileri araştırma kapsamına alınmıştır.

VERİ TOPLAMA VE ARAÇLARI:

Veriler toplanmadan önce, bu alanda yapılmış olan çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. YÖK Dökümantasyon Merkezi, ULAKBİM, Bilkent Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitelerinden kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar "Kişisel Bilgi Formu", "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği", "Spielberger Sürekli Kaygı Envanteri" dir. Akademik başarı ölçütü olarak okul kayıtlarından öğrencilerin birinci dönem not ortalamaları alınmıştır.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU:

23 maddeden oluşan kişisel bilgi formu, öğrenciyi sosyoekonomik ve kişisel özellikleriyle tanımak amacıyla kaynak taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. (Ek-1)

Araştırmada kullanılan değişkenler okulun türü, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, gencin kendine ilişkin fiziksel algısı, genci ilgilendiren kararları kimin aldığı ve gencin doğru kararlar alıp almadığına ilişkin ailenin görüşü, anne ve babasıyla olan ilişki şekli, arkadaşlık ilişkileri, öğretmenlerin tutumu, okulunu tercih etme nedeni ve Rehberlik Servisinden yararlanıp yararlanmaması olarak saptanmıştır.

ROSENBERG BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ:

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, M. Rosenberg (1963) tarafından geliştirilen, ergenlerin benlik saygısının ölçümünü amaçlayan 10 maddelik bir ölçektir. (Ek-2)

Ölçeğin orjinali New York merkezinde tesadüfü yöntemle seçilen 10 okulun toplam 5204 lise öğrencisi üzerinde uygulanarak geliştirilmiştir. Ölçeği oluşturan on madde, gençlerin kendilerini değerlendirmelerini belirlemek üzere düzenlenmiştir.

Guttman ölçüm şekline göre düzenlenmiş 10 madde yer almaktadır. Likert tipi ölçekte maddelerin cevaplanması dört seçenek arasından yapılmaktadır. Gencin herhangi bir alana bağlı kalmadan genel olarak kendini düşünmesi ve maddelerin kendisini ne kadar tanımladığını seçmesi ve değerlendirmesi beklenmektedir. Bu beklenti ölçeğin üstünde cevaplama yönergesi olarak verilmektedir.

Ölçekteki maddelerin yarısı pozitif (olumlu) cümle yapısıyla kurulmuştur, örneğin, "Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum"; diğer yarısı negatif (olumsuz) cümle yapısıyla kurulmuştur, örneğin, "Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığımı düşünüyorum". Genç, bu ifadeleri değerlendirerek "çok doğru", "doğru", "yanlış", "çok yanlış" cevap şıklarından birini işaretleyecektir.

Ölçekte maddeler karışık olarak yerleştirilmiştir. Ölçekte bulunan ilk üç madde kendi arasında puanlanmakta, dördüncü ve beşinci maddeler kendi arasında, dokuzuncu ve onuncu maddeler kendi arasında puanlanmaktadır. Altıncı, yedinci, sekizinci maddeler ise ayrı ayrı puanlanmaktadır. Verilen cevaplarda ya "çok doğru" veya "doğru", ya da "yanlış" veya "çok yanlış" şıkları arasından biri puanlanmaktadır. İşaretleme sonucu bireyin kendini olumsuz değerlendirmesi göz önüne alınmakta ve o madde "1" ile puanlanmaktadır. Olumlu değerlendirme yapılan maddeler "0" ile puanlanmaktadır.

Bu puanlama sistemi sonucu alınan puanlar 0 – 6 arasında değişmektedir. 0 – 2 arasında puan alan öğrenci yüksek benlik saygısına sahip, 3 – 6 arasında puan alan öğrenci düşük benlik saygısına sahip olarak değerlendirilmektedir. Yüksek puan düşük benlik saygısını işaret etmektedir.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin Türk gençliğine uyarlanmasını içeren çeviriler, geçerlik, güvenirlik çalışmaları Çuhadaroğlu (1985) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar dokuzuncu, onuncu, onbirinci sınıflarda okuyan öğrenciler ile yürütülmüştür.

Güvenirlik:

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, test - tekrar test yöntemi ile Ankara'da okuyan tesadüfi seçilen 125 kız, 80 erkek olmak üzere toplam 205 dokuzuncu, onuncu, onbirinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Sonuçlara göre, test - tekrar test yöntemi ile belirlenen güvenirlik katsayısının .70 oranında olduğu bulunmuştur.

Geçerlik:

İlk geçerlik çalışması Çuhadaroğlu (1985) tarafından Benlik Saygısı ölçeği ile psikiatrik görüşmelerin kriter alınması yoluyla kriter geçerliği yöntemiyle yapılmıştır. Sonuçlar arasındaki korelasyon katsayısı .71 oranında bulunmuştur, bu nedenle belirli grupları ayırıştırıcı özelliği olduğu saptanmıştır. Tuğrul (1996) .76 Cronbach alfa değeri elde etmiştir. Çankaya (1997), kriter geçerliği yöntemi kullanarak geçerlik çalışması yürütmüştür. Baymur'un (1968) geliştirdiği Benlik Kavramı Envanteri ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği 66 erkek, 78 kız olmak üzere toplam 144 lise öğrencisine uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, Benlik Kavramı Envanteri ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği puanları arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir (bütün grup için $r = .26$, $p < .001$; kızlar için $r = .24$, $p < .05$; erkekler için $r = .26$, $p < .05$).

SÜREKLİ KAYGI ENVANTERİ

Araştırmada öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Spielberger ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilmiş olan Durumluk-Süreklî Kaygı Envanterinin Süreklî Kaygı Formu (A-Trait) kullanılmıştır. (Ek-3)

Süreklî Kaygı, bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığı ile içinde bulunduğu durumların genellikle stresli olarak algılandığı hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusu olarak tanımlanmaktadır. Durumluk Kaygı (A-State) ise, bireyin içinde bulunduğu durumdan dolayı hissettiği ve fizyolojik belirtilerin eşlik ettiği huzursuzluk duygusu olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmada Süreklî Kaygı Formunun kullanılmasının nedeni, bir öz değerlendirme (self-evaluation) anketi olmasına bağlı olarak öğrencilerin, strese yatkınlıklarının ortaya çıkarılması ve kendilerini nasıl algıladıklarının belirlenmesidir.

Spielberger'in İki Faktörlü Kaygı Kuramı'ndan kaynaklanarak geliştirilen Durumluk-Süreklî Kaygı Envanteri, durumluk ve süreklî kaygı

seviyelerini ayrı ayrı saptamak amacıyla toplam kırk maddeden oluşan iki ayrı ölçeği içermektedir. Sürekli Kaygı Formunda bulunan 20 madde ile bireyin, genellikle nasıl hissettiğini değerlendirmesi istenmekte ve bu beklenti, ölçeğin üstünde cevaplama yönergesi olarak verilmektedir.

Ölçek, dört derecelmeli Likert tipi ölçektir. Gencin, maddelerde ifade edilen duygu ya da davranışları sıklık derecesine göre değerlendirip, "(1)hemen hiçbir zaman", "(2)bazen", "(3)çok zaman", "(4)hemen her zaman" şıklarından birine karar vermesi istenmektedir. Seçeneklerin ağırlık değerleri 1 ile 4 arasındadır. Buna göre her maddede işaretlenen ağırlık değerleri toplanarak 20 maddeden alınabilecek toplam puan değerleri 20 ile 80 arasında değişmektedir.

Ölçekteki 20 ifadenin 13 tanesi doğrudan ifadelerle olumsuz duyguları göstermekte, kalan 7 tanesi ise tersine dönmüş ifade olarak olumlu duyguları göstermektedir.

Tersine dönmüş ifadelerden elde edilen ham puan, doğrudan ifadelerden elde edilmiş ham puandan çıkartılır. Elde edilen sayıya sabit 35 puan eklenerek elde edilen puanla bireyin sürekli kaygı puanına ulaşılmaktadır. Yüksek puan yüksek kaygı düzeyini, düşük puan düşük kaygı düzeyini ifade etmektedir.

Uygulamalarda ortalama puan düzeyinin 36 – 41 arasında değişmekte olduğu saptanmıştır (Öner; Le Compte, 1985).

Hisli (1986), ergenlerde yaptığı çalışmada sürekli kaygı puan ortalamalarını 37 – 43 olarak kabul etmektedir (Başaran, 1999).

Güvenirlilik:

Türkçeleştirilmiş ölçeğin güvenilirliği Kuder-Richardson Alpha Korelasyonları ile hesaplanmış ve sürekli kaygı ölçeği için güvenilirlik katsayılarının .83 ile .87 arasında olması nedeniyle ölçeğin yüksek madde homojenliği ve iç tutarlılığı olduğu görülmektedir.

Madde güvenilirliği korelasyon katsayıları Sürekli Kaygı Ölçeği Türkçe Formu için .34 ile .72 arasında bulunduğu görölmektedir. Test – tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .71 ile .86 arasında bulunmaktadır.

Geçerlik:

Yapı geçerliği için ölçeklerin kuramsal tanım ve beklentilerine uygunluğu farklı guruplara göre deneysel olarak sınanmıştır. Kriter geçerliği için , normallerle psikiatri hastalarının puan ortalamalarının farklı olduğu, bu nedenle belirli gurupları ayırıtıran özelliği olduğu saptanmıştır. Ayrıca Amerikan ve Türk örneklem gurupları karşılaştırılmış ve her iki gurupta da saptanan kaygı düzeylerinin birbirine benzediği, ve normalden psikiatri hastalarına doğru kaygı düzeylerinde artış olduğu saptanmıştır (Öner; Le Compte, 1985).

Sürekli Kaygı Ölçeğinin geçerlik katsayıları Zuckermen Ölçeği ile .50, Taylor'un Açık Kaygı Ölçeği ile .76 olarak saptandığı görölmektedir (Akboy, 1991).

UYGULAMA

Araştırmaya ilişkin uygulamalar 1999–2000 öğretim yılı birinci döneminde İzmir ili merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı M.E.V. Özel Avni Akyol Lisesi, 60. Yıl Anadolu Lisesi, şemikler Lisesinde yapılmıştır.

Her bir okulda oluşan örneklem grubundaki uygulama, okulun rehber öğretimleri ve araştırmacı ile birlikte yapılmıştır. Uygulama sırasında yapılacak açıklamalar ve dikkat edilecek noktalar araştırmacı tarafından rehber öğretimlere anlatılmıştır. Uygulamalar için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden onay alınmıştır.

Sınıflarda kişisel bilgi formu, benlik saygısı ölçeği ve sürekli kaygı envanteri sırasıyla cevaplandırılacak şekilde hazırlanarak öğrencilere verilmiştir. Uygulamalar bir ders saati sürmüştür.

Öğrencilerin samimi katılımlarını sağlamak amacıyla forma isimlerini yazmamaları istenmiştir. Birden kırka kadar numaralandırılan formlar öğrencilere sınıf listesindeki sırayla dağıtılmış ve aynı sırayla toplanmıştır. Böylece bir formun hangi öğrenciye uygulandığı saptanmıştır ve birinci dönem sonu not ortalamaları ile formdaki bilgiler her bir öğrenci için eşleştirilebilmiştir.

Kişisel bilgi formunun ve ölçeklerin yanıtlanmasında herhangi bir yalnızlık olmadığı için, uygulama yapılan toplam 184 öğrencinin hepsinin verileri değerlendirilmeye alınmıştır.

VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI

Veriler toplandıktan sonra, kişisel bilgi formu dataları, benlik saygısı puanı, sürekli kaygı puanı ve akademik başarı puanı araştırmacı tarafından bilgisayara (Excel 1997 programına) kodlanmış ve diskete kaydedilmiştir. Bu disket Ege Üniversitesi Bilgi İşlem Merkezinde bilgisayarla analiz edilmiştir.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği puanları ve Sürekli Kaygı Ölçeği puanları ile akademik başarı not ortalamalarından, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerini içeren betimsel nitelikteki veriler elde edilmiştir. Bu değişkenlerin, kişisel bilgi formuyla ele alınan değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir, ortalamaların karşılaştırılmasında Levene testi kullanılmıştır.

Ölçekler ile not ortalamaları arasında korelasyon analizi yapılmıştır.

SÜRE VE MALİYET:

Araştırmanın literatür taraması, anket ve ölçeklerin yazılıp çoğaltılması, uygulanması ve not ortalamalarına ulaşılması, verilerin analizi iki yıllık bir sürede gerçekleşmiştir. Çalışmanın maliyeti yaklaşık 100 \$ olarak hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

ÖRNEKLEMİN TANITILMASINA İLİŞKİN BULGULAR:

Tablo 1 Cinsiyete ve Okullara Göre Öğrencilerin Dağılımı

OKULLAR	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	SAYI	%	SAYI	%	SAYI	%
MEV Ö Avni Akyol L (okul-1)	36	57	27	43	63	34.2
60. Yıl Anadolu L (okul-2)	21	37.5	35	62.5	56	30.4
Şemikler L (okul-3)	30	46	35	54	65	35.3
TOPLAM	87	47	97	53	184	100

Tablo 1'de öğrencilerin cinsiyetlerine ve okullarına göre dağılımı verilmektedir. Öğrencilerin 87'si (%47.3) kız, 97'si (%52.7) erkektir. Öğrencilerin, 63'ü M.E.V. Özel Avni Akyol lisesinde, 56'sı 60. Yıl Anadolu lisesinde, 65'i Şemikler lisesinde okumaktadır.

Tablo 2 Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dağılımı

Sosyoekonomik Düzey	SAYI	%
YÜKSEK	35	19
ORTA	128	70
DÜŞÜK	13	7
TOPLAM	176	96

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre dağılımı verilmektedir. Öğrencilerden 35'i (%19) sosyoekonomik düzeylerini yüksek, 128'i (%69) orta, 13'ü(%71) düşük olarak tanımlamaktadır.

Tablo 3 Fiziksel Özelliklerini Değerlendirmelerine Göre Öğrencilerin Dağılımı

Öğrenci	SAYI	%
Kendini güzel veya yakışıklı buluyor	80	43.5
Kendini ne çirkin ne de güzel veya yakışıklı buluyor	61	33
Hiç düşünmeyen	29	16
Kendini güzel veya yakışıklı bulmuyor	14	7.6
Toplam	184	100

Tablo 3'de fiziksel özelliklerini değerlendirmelerine göre öğrencilerin dağılımı görülmektedir. Öğrencilerin 80'i (%43) kendilerini güzel veya yakışıklı bulduğunu, 61'i (%33) kendilerini ne çirkin ne de güzel veya yakışıklı bulduğunu, 29'u (%16) fiziksel özellikleri üzerinde hiç düşünmediğini, 14'ü (%8) ise kendilerini güzel veya yakışıklı bulmadığını ifade etmektedir.

Tablo 4 Ailede Öğrenciyi İlgilendiren Kararları Alan Kişiye Göre Öğrencilerin Dağılımı

Ailede Öğrenciyi İlgilendiren Kararları Alan Kişi	SAYI	%
Anne	8	4.3
Baba	9	4.9
Öğrenci	30	16.3
Birlikte	137	74.5
Toplam	184	100

Tablo 4'de ailede öğrenciyi ilgilendiren kararları alan kişiye göre öğrencilerin dağılımı görülmektedir. Ailede öğrenciyi ilgilendiren kararlar alınırken, öğrencilerin 137'si (%74.5) anne ve babası ile birlikte karar aldığını, 30'u (%16.3) kendisinin, 9'u (%4.9) babasının, 8'i (%4.3) annesinin kararı aldığını belirtmektedir.

Tablo 5 Babalarıyla ve Anneleriyle İlişkilerine Göre Öğrencilerin Dağılımı

İlişki Şekli		babayla		anneyle	
		N	%	N	%
Sorunlarımı rahatlıkla anlatabilirim	Evet	86	47	135	73
	Hayır	98	53	49	27
	Toplam	184	100	184	100
Sorunlarımı anlatamadığım halde sevgi ve şefkat görürüm	Seçen	84	46	68	37
	Seçmeyen	100	54	115	63
	Toplam	184	100	184	100
Bağımsız kararlarımı destekler	Seçen	98	53	103	56
	Seçmeyen	86	47	81	44
	Toplam	184	100	184	100
Hatalarıma kızır kötü davranır	Seçen	29	16	20	11
	Seçmeyen	155	84	164	89
	Toplam	184	100	184	100
Aşırı koruyucu ve kollayıcıdır	Seçen	67	37	77	42
	Seçmeyen	117	64	107	58
	Toplam	184	100	184	100
Serbest bırakır hiç karışmaz	Seçen	25	14	19	10
	Seçmeyen	159	86	165	90
	Toplam	184	100	184	100
Uzak ve ilgisizdir	Seçen	13	7	3	2
	Seçmeyen	171	93	181	98
	Toplam	184	100	184	100

Babalarıyla ve anneleriyle ilişkileri incelendiğinde örneklemin tümünden (n=184) her bir ilişki şeklini seçen ve seçmeyen öğrenciler ayrı ayrı saptanmıştır. Tablo 5'de verilen, babalarıyla ve anneleriyle ilişkilerine göre öğrencilerin dağılımı, ilişki şeklinin çoğunlukla seçilmiş olması göz önüne alınarak incelenmektedir.

Öğrencilerin babalarıyla ilişkilerinde sırası ile 98'i (%53) babalarının bağımsız kararlarını desteklediğini, 86'sı (%47) sorunlarını rahatlıkla anlatabildiğini, 84'ü (%46) sorunlarını rahatlıkla anlatamadığı halde sevgi ve şefkat gördüğünü, 67'si (%37) aşırı koruyucu olduğunu, 29'u (%16) hatalarına kızıp kötü davrandığını, 25'i (%14) serbest bırakıp hiç karışmadığını, 13'ü (%7) uzak ve ilgisiz olduğunu ifade

etmektedir. Öğrencilerin anneleri ile olan ilişkilerinde sırasıyla 135'i (%73) sorunlarını rahatlıkla anlatabildiğini, 103'ü (%56) bağımsız kararlarını desteklediğini, 77'si (%42) aşırı koruyucu ve kollayıcı olduğunu, 68'i (%37) sorunlarını anlatamadığı halde sevgi ve şefkat gördüğünü, 20'si (%11) hatalarına kızıp kötü davrandığını, 19'u (%10) serbest bırakıp hiç karışmadığını, 3'ü (%2) uzak ve ilgisiz olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 6 Öğrencilerin Doğru Karar Verip Doğru Davrandıklarına İnanmalarına Göre Dağılımı

Öğrenci	SAYI	%
Doğru karar verip doğru davrandığına inanır	170	92.4
Doğru karar verip doğru davrandığına inanmaz	14	7.6
Toplam	184	100

Tablo 6'da öğrencilerin doğru karar verip doğru davrandıklarına inanmalarına ait veriler incelendiğinde, 170'inin (%92.4) doğru kararlar verdiği ve doğru davrandığına inanmadığı, 14'ünün (%7.6) doğru kararlar verip doğru davrandıklarına inandığı görülmektedir.

Tablo 7 Öğrencilerin Karar ve Davranışlarının Doğruluğuna Ailelerinin İnanıp İnanmadığına Göre Dağılımı

Aile	SAYI	%
Doğru karar verip doğru davrandığına inanır	158	85.9
Doğru karar verip doğru davrandığına inanmaz	26	14.1
Toplam	184	100

Tablo 7'de öğrencilerin doğru karar verip doğru davrandıklarına ailelerinin inanışlarına göre dağılımı verilmektedir. Öğrencilerin 158'i (%86), kendisinin doğru kararlar verip doğru davrandığına ailesinin inandığını, 26'sı (%14) kendisinin doğru kararlar verip doğru davrandığına ailesinin inanmadığını belirtmektedir.

Tablo 8 Öğrencilerin Öğretmenlerin ve Okul İdaresinin Kendilerine Karşı Tutumunu Değerlendirmelerine İlişkin Dağılımı

		SAYI	%
ÖĞRETMENLERİN TUTUMU	Anlayışlı ve yardımcı	133	72.3
	Anlayışsız ve katı	15	8.2
	İlgisiz	35	19
TOPLAM		183	99.5
OKUL İDARESİNİN TUTUMU	Anlayışlı ve yardımcı	100	54.3
	Anlayışsız ve katı	49	26.6
	İlgisiz	30	16.3
TOPLAM		179	86.9

Tablo 8'de öğrencilerin öğretmenlerin ve idaresinin kendilerine karşı tutumunu değerlendirmelerine göre dağılımı incelendiğinde, 133'ünün (%72.3) öğretmenlerinin tutumunu anlayışlı ve yardımcı, 35'inin (%8.2) ilgisiz, 15'inin (%19) anlayışsız ve katı olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğrencilerin 100'ünün (%54.3) okul idaresinin tutumunu anlayışlı ve yardımcı, 30'unun (%16.3) ilgisiz, 49'unun (%26.6) anlayışsız ve katı olarak kabul ettiği görülmektedir.

Tablo 9 Öğrencilerin Arkadaş Grubunun Olup Olmadığına Göre Dağılımı

Öğrencinin	SAYI	%
Arkadaş grubu var	174	95
Arkadaş grubu yok	10	.5
Toplam	184	100

Tablo 9'da arkadaş grubunun olup olmasına göre öğrenci dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin 174'ü (%95) bir arkadaş grubunun olduğu, 10'unun (%5) bir arkadaş grubunun olmadığı görülmektedir.

Tablo 10 Karşı Cinsten Özel Bir Arkadaşının Olup Olmamasına Göre Öğrenci Dağılımı

Öğrencinin	SAYI	%
Karşı cinsten özel bir arkadaşı var	77	41.8
Karşı cinsten özel bir arkadaşı yok	104	56.5
Yanıtless	3	1.6
Toplam	184	100

Tablo 10'da karşı cinsten özel bir arkadaşının olup olmasına göre öğrenci dağılımı incelendiğinde, 77'si (%42) karşı cinsten özel bir arkadaşının olduğu, 104'ünün karşı cinsten özel bir arkadaşının olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin 3'ü (%1.6) bu soruyu yanıtlamamıştır.

Tablo 11 Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılıp Katılmamalarına Göre Dağılımı

Öğrenci	SAYI	%
Ders dışı etkinliğe katılıyor	91	49.5
Ders dışı etkinliğe katılmıyor	91	49.5
Yanıtless	2	1.1
Toplam	184	100

Tablo 11'de ders dışı etkinliklere katılıp katılmadıklarına göre öğrenci dağılımı incelenmektedir. Öğrencilerin 91'inin (%49. 5) okulda ders dışı etkinliklere katıldığını, 91'inin (%49. 5) okulda ders dışı etkinliklere katılmadığını ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerin 2'si (%1.1) bu soruyu yanıtlamamıştır.

Tablo 12 Öğrencilerin Okulunu Tercih Nedenlerine Göre Dağılımı

OKULUNU TERCİH ETME NEDENİ		ÖĞRENCİ	
		N	%
Arkadaşları tercih ettiği için	Seçen	12	6.5
	Seçmeyen	172	93.4
	Toplam	184	100
Diğer okullardan daha başarılı olduğu için	Seçen	131	71.2
	Seçmeyen	53	28.8
	Toplam	184	100
Ailesi istediği için	Seçen	34	18.5
	Seçmeyen	150	81.5
	Toplam	184	100
Evine yakın olduğu için	Seçen	24	13
	Seçmeyen	160	87
	Toplam	184	100
Sınavla okumaya hak kazandığı için	Seçen	51	28
	Seçmeyen	133	72
	Toplam	184	100

Tablo 12'de öğrencilerin okulunu tercih etme nedenleri her bir neden için ayrı ayrı değerlendirmeye alınmış, yüzdeler belirlenmiştir.

Öğrencilerin okulunu, 12'sinin (%6.5) arkadaşları o okulu tercih ettiği için seçtiği, 131'inin (%71) diğer benzeri okullardan daha başarılı olduğunu düşündüğü için seçtiği, 34'ünün (%18.5) ailesi istediği için seçtiği, 24'ünün (%13) evine yakın olduğu için seçtiği, 51'nin (%28) sınavla okumaya hak kazandığı için seçtiği görülmektedir.

Tablo 13 Rehberlik Servisinden Yararlanıp Yararlanmalarına Göre Öğrencilerin Dağılımı

Öğrenci	SAYI	%
Rehberlik Servisinden yararlanıyor	98	53.2
Rehberlik Servisinden yararlanmıyor	86	46.7
Toplam	184	100

Tablo 13'de rehberlik servisinden yararlanıp yararlanmadıklarına göre öğrenci dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin 97'sinin (%53) okul rehberlik servisinden yararlandığı ve 86'sının (%47) okul rehberlik servisinden yararlanmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan okulların hepsinde rehberlik servisi bulunmaktadır.

Tablo 14 Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi

n:184	Benlik Saygısı	Sürekli Kaygı Düzeyi	Akademik Başarı*
Ranj	6	30	3.56
Min	0	32	1.44
Max	6	62	5.00
SS	.10	.37	.05
X	1.24	47.40	3.54

*Birinci Dönem Not Ortalamaları

Tablo 14'de verilen ölçeklerde elde edilen ortalamalar incelendiğinde, bu örnekleme göre benlik saygısı ortalamasının $x = 1.2$ olduğu, sürekli kaygı düzeyi ortalamasının $x = 47.40$ olduğu, akademik başarı ortalamasının $x = 3.54$ olduğu görülmektedir.

ARAŞTIRMADA YANIT ARANAN SORULARA İLİŞKİN BULGULAR:

Tablo 15 Öğrencilerin Okulları İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi

	Okullar	N	X	SS	F
BENLİK SAYGISI	MEV Ö Avni Akyol L. (Ok 1)	63	.841	1.09	F(2,181) =5.47
	60. Yıl Anadolu L. (Ok 2)	56	1.23	1.46	P<.005*
	Şemikler L. (Ok 3)	65	1.63	1.46	
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	MEV Ö Avni Akyol L. (Ok 1)	63	47.38	5.03	F(2,181) =.08
	60. Yıl Anadolu L. (Ok 2)	56	47.21	4.58	P>.05
	Şemikler L. (Ok 3)	65	47.58	5.58	
AKADEMİK BAŞARI	MEV Ö Avni Akyol L. (Ok 1)	63	3.44	1.00	F(2,181) =1.08
	60. Yıl Anadolu L. (Ok 2)	56	3.51	.65	P>.05
	Şemikler L. (Ok 3)	65	3.63	.52	

*0.005 düzeyde anlamlıdır.

Tablo 15'de öğrencilerin okullarına göre benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin okullarına göre sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeye ulaşmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin okullarına göre benlik saygısı puan ortalamaları arasındaki farkın $F= 5.47$, ($p < .005$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları arasındaki fark Levene anlamlılık testine göre Milli Eğitim Vakfı Özel Avni Akyol lisesinde (ok1) okuyan öğrencilerin puan ortalamasının, 60. Yıl Anadolu lisesinde (ok2) ve Şemikler lisesinde (ok 3) okuyan öğrencilerden daha düşük olarak bulunmuştur. Ok 1, özel bir okuldur. Benlik saygısı değerlendirmesinde düşük puan yüksek benlik saygısı düzeyi ifade etmektedir. Özel okulda okuyan öğrencilerin benlik saygısının resmi okullarda okuyan öğrencilerin benlik saygısına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulara göre öğrencilerin farklı özellikteki okullarda okumalarının benlik saygısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 16 Öğrencilerin Cinsiyeti ile Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi
Varyans Analizi

	Cinsiyet	N	X	SS	F
BENLİK SAYGISI	Kız	87	1.13	1.34	F(2,182)=1.07
	Erkek	97	1.34	1.42	P>.05
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	Kız	87	48.53	5.04	F(2,182)=.453
	Erkek	97	46.36	4.93	P>.05
AKADEMİK BAŞARI	Kız	87	3.81	.68	F(2,182)=.183
	Erkek	97	3.29	.74	P>.05

Tablo 16'da verilen öğrencilerin cinsiyet farklılığı ile benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyetine göre öğrencilerin benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarı puan ortalamaları arasında Levene testine göre anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre cinsiyetin öğrencilerin benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 17 Öğrencilerin Sosyoekonomik Seviyeleri İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi
Varyans Analizi

	Sosyoekonomik seviye	N	X	SS	F
BENLİK SAYGISI	YÜKSEK	35	.48	.70	F(2,173)=10.10
	ORTA	128	1.37	1.44	P<.0001*
	DÜŞÜK	13	2.23	1.23	
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	YÜKSEK	35	47.09	4.42	F(2,173)=.265
	ORTA	128	47.70	5.13	P>.05
	DÜŞÜK	13	47.53	5.49	
AKADEMİK BAŞARI	YÜKSEK	35	3.48	.97	F(2,173)=1.78
	ORTA	128	3.59	.65	P>.05
	DÜŞÜK	13	3.21	.75	

*0.0001 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 17'de görülen öğrencilerin sosyoekonomik seviyelerine göre benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi ile akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeye ulaşmadığı görülmektedir.

Sosyoekonomik seviyelerine göre öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları arası fark $F= 10.10$, ($p<.0001$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farkın kaynağı araştırıldığında, sosyoekonomik düzeylerinin yüksek olduğunu ifade eden öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamasının, orta ve düşük olduğunu ifade eden öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik seviyelerinin yüksek olduğunu ifade eden öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarının diğerlerinden yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin farklı sosyoekonomik düzeyde olduklarını düşünmelerinin onların benlik saygısı düzeylerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 18 Öğrencinin Fiziksel Özelliklerini Değerlendirmeleri İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi, Akademik Başarı İlişkisi Varyans Analizi

	Fiziksel Özelliklerini Değerlendirmeleri	N	X	SS	F
BENLİK SAYGISI	Kendini güzel veya yakışıklı buluyor	80	.68	.92	F(2,176)=11.24
	Kendini ne çirkin ne de güzel veya yakışıklı buluyor	14	2.56	1.69	P<.0001*
	Hiç düşünmeyen	61	1.51	1.35	
	Kendini güzel veya yakışıklı bulmuyor	25	1.68	1.79	
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	Kendini güzel veya yakışıklı buluyor	80	49.84	4.57	F(2,176)=.250
	Kendini ne çirkin ne de güzel veya yakışıklı buluyor	14	49.92	5.66	(P=.06)
	Hiç düşünmeyen	61	48.01	5.64	p<.1**
	Kendini güzel veya yakışıklı bulmuyor	25	45.96	4.36	
AKADEMİK BAŞARI	Kendini güzel veya yakışıklı buluyor	80	3.67	.77	F(2,176)=2.33
	Kendini ne çirkin ne de güzel veya yakışıklı buluyor	14	3.62	.74	(P=.07)
	Hiç düşünmeyen	61	3.50	.66	p<.1**
	Kendini güzel veya yakışıklı bulmuyor	25	3.24	.72	

* 0.0001 düzeyinde anlamlı

** 0.1 düzeyinde anlamlı

Tablo 18'de öğrencilerin fiziksel özelliklerini değerlendirmelerine göre benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular verilmektedir.

Fiziksel olarak kendini güzel veya yakışıklı bulan öğrencilerin 35'i M.E.V. Özel Avni Akyol Lisesinde, 24'ü 60.Yıl Anadolu Lisesinde, 21'i Şemikler Lisesinde okumaktadır. Fiziksel olarak kendini güzel veya yakışıklı bulmayan öğrencilerin 12'si Şemikler Lisesinde, 5'i 60.Yıl Anadolu Lisesinde, 4'ü M.E.V. Özel Avni Akyol Lisesinde okumaktadır. Fiziksel olarak kendini ne güzel veya yakışıklı ne de çirkin bulan öğrencilerin 25'i M.E.V. Özel Avni Akyol Lisesinde, 39'u 60.Yıl Anadolu Lisesinde, 35'i Şemikler Lisesinde okumaktadır. Kendisinin fiziksel görünüşü hakkında hiç düşünmediğini ifade eden öğrencilerin 7'si

M.E.V. Özel Avni Akyol Lisesinde, 6'sı 60.Yıl Anadolu Lisesinde, 12'si Şemikler Lisesinde okumaktadır.

Öğrencilerin fiziksel özelliklerini değerlendirmelerine göre benlik saygısı puan ortalamaları arasında $F=11.249$, ($p<.0001$) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın kaynağı araştırıldığında, fiziksel olarak kendini güzel veya yakışıklı bulan öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamasının, kendini güzel veya yakışıklı bulmayan öğrencilerin, kendini ne güzel veya yakışıklı ne de çirkin bulan öğrencilerin ve hiç düşünmediğini ifade eden öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin fiziksel özelliklerini değerlendirmelerine göre sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları arası fark $F=2.50$ ($p<.06$) eğilim düzeyinde anlamlı görülmektedir. Farkın kaynağı araştırıldığında, hiç düşünmediğini ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının, kendini güzel veya yakışıklı bulan öğrencilerin, kendini güzel veya yakışıklı bulmayan öğrencilerin, kendini ne güzel veya yakışıklı ne de çirkin bulan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin fiziksel özelliklerini değerlendirmelerine göre akademik başarı puan ortalamaları arasındaki fark $F= 2.33$ ($p<.07$) eğilim düzeyinde anlamlı görülmektedir. Farkın kaynağı araştırıldığında, fiziksel olarak kendini güzel veya yakışıklı bulan öğrencilerin akademik başarıları puan ortalamalarının, kendini güzel veya yakışıklı bulmayan öğrencilerin, kendini ne güzel veya yakışıklı ne de çirkin bulan öğrencilerin ve hiç düşünmediğini ifade eden öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, fiziksel olarak kendisini güzel veya yakışıklı bulan öğrencilerin benlik saygısı ve akademik başarı puan ortalamasının diğer öğrencilere göre daha yüksek, fiziksel görünüşü hakkında hiç düşünmemiş olan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamasının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre, fiziksel görünüşlerine ilişkin algılarının benlik saygısı, sürekli kaygı ve akademik başarı düzeylerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 19 Ailede Öğrenciyi İlgilendiren Kararları Alan Kişi İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi, Akademik Başarı İlişkisi
Varyans Analizi

	Kararı Alan Kişi	N	X	SS	F
BENLİK SAYGISI	Anne	8	1.00	1.07	F(3,178)=5.49 P<.001*
	Baba	9	3.00	2.12	
	Öğrenci	30	1.17	1.34	
	Birlikte	135	1.16	1.28	
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	Anne	8	47.37	5.65	F(3,178)=.956 p>.05
	Baba	9	44.78	3.59	
	Öğrenci	30	48.03	4.21	
	Birlikte	135	47.47	5.31	
AKADEMİK BAŞARI	Anne	8	3.33	.63	F(3,178)=1.42 p>.05
	Baba	9	3.10	.70	
	Öğrenci	30	3.49	.64	
	Birlikte	135	3.59	.78	

• 0.001 düzeyinde anlamlı

Tablo 19'da verilen, ailede öğrenciyi ilgilendiren kararların alan kişiye göre öğrencilerin benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, ailede öğrenciyi ilgilendiren kararları alan kişiye göre öğrencilerin akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyleri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğrenciyi ilgilendiren kararları alan kişi ile öğrencilerin benlik saygısı düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark $F=5.49$ ($p<.001$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farkın kaynağı araştırıldığında, ailede öğrenciyi ilgilendiren kararları ailede babanın aldığını ifade eden öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarının, kararları annenin aldığını, ebeveynleri ile öğrencilerin birlikte aldıklarını, öğrencinin kendisinin aldığını ifade eden öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, ailede öğrenciyi ilgilendiren kararları alan kişinin öğrencilerin benlik saygısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 20 Öğrencilerin Babalarının ve Annelerinin Bağımsız Kararlarını Desteklemeleri İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi Varyans Analizi

Öğrencinin			Babası				Annesi			
			N	X	SS	F	N	X	SS	F
BENLİK SAYGISI	Bağımsız kararlarını destekler	Evet	98	.97	1.07	F(2,182)=10.8 P<.001*	103	.90	.99	F(2,182)=18.1 P<.001*
		Yanıtsız	86	1.53	1.62		81	1.65	1.67	
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	Bağımsız kararlarını destekler	Evet	98	47.34	4.56	F(2,182)=3.16 P<.1** (P=.07)	103	46.98	5.01	F(2,182)=.16 p>.05
		Yanıtsız	86	47.53	5.66		81	48	5.16	
AKADEMİK BAŞARI	Bağımsız kararlarını destekler	Evet	98	3.61	.68	F(2,182)=4.43 P<.05***	103	3.54	.69	F(2,182)=2.65 P>.05
		Yanıtsız	86	3.45	.84		81	3.53	.83	

* 0.001 düzeyinde anlamlı

** 0.1 düzeyinde anlamlı

***0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 20'de verilen öğrencilerin babalarının ve annelerinin bağımsız kararlarını desteklemelerine göre benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, babalarının bağımsız kararlarını desteklediklerini söyleyen ile bu konuda bilgi vermeyen öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları arasındaki farkın $F=10.8$, ($p<.001$) ve annelerinin bağımsız kararlarını desteklediklerini söyleyen öğrenciler ile bu konuda bilgi vermeyen öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları arasındaki farkın $F=18.1$, ($p<.001$) düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Levene anlamlılık testine göre, babalarının ve annelerinin bağımsız kararlarını desteklediklerini söyleyen öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarının, bu konuda bilgi vermeyen öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak babalarının ve annelerinin bağımsız kararlarını desteklediklerini söyleyen öğrencilerin benlik saygısı, bu konuda bilgi vermeyen öğrencilerin benlik saygısından yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Babalarının bağımsız kararlarını desteklediklerini söyleyen ile bu konuda bilgi vermeyen öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları arasındaki farkın $F=3.16$, ($p<.07$) eğilim düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Levene anlamlılık testine göre, babalarının

bağımsız kararlarını desteklediklerini belirten öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

Babalarının bağımsız kararlarını desteklediklerini belirten ile bu konuda bilgi vermeyen öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farkın $F=4.43$, ($p<.05$) düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Levene anlamlılık testine göre, babalarının bağımsız kararlarını desteklediklerini söyleyen öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının, bu konuda bilgi vermeyen öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarından yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu bulgulara göre, babalarının bağımsız kararlarını desteklemesinin öğrencilerin benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğu, annelerinin bağımsız kararlarını desteklemesinin ise öğrencilerin benlik saygısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 21 Öğrencilerin Babalarına ve Annelerine Sorunlarını Rahatlıkla Anlatabilmeleri İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi Varyans Analizi

Öğrencinin		Babaya				Anneye				
		N	X	SS	F	N	X	SS	F	
BENLİK SAYGISI	Sorunlarını rahatlıkla anlatabilir	Evet	86	.89	1.18	$F(2,182)=3.78$ $P<.05^*$	135	1.05	1.20	$F(2,182)=7.83$ $P<.05^*$
		Yanıtsız	98	1.53	1.48		49	1.73	1.69	
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	Sorunlarını rahatlıkla anlatabilir	Evet	86	47.48	5.14	$F(2,182)=.014$ $P>.05$	135	47.72	5.01	$F(2,182)=.031$ $p>.05$
		Yanıtsız	98	47.38	5.06		49	46.58	5.26	
AKADEMİK BAŞARI	Sorunlarını rahatlıkla anlatabilir	Evet	86	3.65	.82	$F(2,182)=4.51$ $P<.05^*$	135	3.59	.77	$F(2,182)=1.04$ $P>.05$
		Yanıtsız	98	3.43	.67		49	3.37	.71	

*0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 21'de verilen öğrencilerin babalarına ve annelerine sorunlarını rahatlıkla anlatabilmeleri ile benlik saygısı, sürekli kaygı ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, babalarına sorunlarını rahatlıkla anlatabildiklerini belirten öğrenciler ile bu konuda bilgi vermeyen öğrencilerin benlik saygısı puan ortalaması

arasındaki farkın $F=3.78$ ($p<.005$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Annelerine sorunlarını rahatlıkla anlatabildiklerini belirten öğrenciler ile bunu belirtmeyen öğrencilerin benlik saygısı puan ortalaması arasındaki farkın $F=7.83$ ($p<.005$) düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Farkın kaynağı araştırıldığında babalarına ve annelerine sorunlarını rahatlıkla anlatabildiklerini belirten öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarının, bu konuda bilgi vermeyen öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Babalarına ve annelerine sorunlarını rahatlıkla anlatabildiklerini belirten öğrencilerin benlik saygısının bu konuda bilgi vermeyen öğrencilerin benlik saygısından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Babalarına sorunlarını rahatlıkla anlatabildiklerini belirten öğrenciler ile bunu belirtmeyen öğrencilerin akademik başarı puan ortalaması arasındaki farkın $F=4.51$ ($p<.05$) düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Farkın kaynağı araştırıldığında babalarına sorunlarını rahatlıkla anlatabildiklerini belirten öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının, bu konuda bilgi vermeyen öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre babalarına sorunlarını rahatlıkla anlatabilmelerinin öğrencilerin benlik saygısı ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğu, annelerine sorunlarını rahatlıkla anlatabilmelerinin ise öğrencilerin benlik saygısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 22 Öğrencilerin Doğru Karar Verip Doğru Davrandıklarına İnanmaları ile Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi Varyans Analizi

	Öğrenci	N	X	SS	F
BENLİK SAYGISI	Doğru karar verip doğru davrandığına inanır	170	1,12	1.26	F(3,181)=2,15
	Doğru karar verip doğru davrandığına inanmaz	14	3.00	1.80	P>.05
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	Doğru karar verip doğru davrandığına inanır	170	47.45	5.02	F(3,181)=,573
	Doğru karar verip doğru davrandığına inanmaz	14	47.58	5.94	P>.05
AKADEMİK BAŞARI	Doğru karar verip doğru davrandığına inanır	170	3.56	.72	F(3,181)=,368
	Doğru karar verip doğru davrandığına inanmaz	14	3.04	.93	P>.05

• 0.005 düzeyinde anlamlı

Tablo 22' verilen öğrencilerin doğru karar verip doğru davrandıklarına inanmalarına göre benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, doğru karar verip doğru davrandıklarına inanmalarına göre öğrencilerin benlik saygısı sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeye ulaşmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin doğru karar verip doğru davrandıklarına inanmalarının benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıları üzerinde etkili olmadığı düşünülebilir.

Tablo 23 Öğrencilerin Doğru Karar Verip Doğru Davrandıklarına Ailelerinin İnanmaları ile Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi Varyans Analizi

Aile		X	SS	F
BENLİK SAYGISI	Doğru karar verip doğru davrandığına inanır	1.11	1.23	F(2,181)=7.94
	Doğru karar verip doğru davrandığına inanmaz	2.08	1.91	P<.005*
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	Doğru karar verip doğru davrandığına inanır	47.36	4.99	F(2,181)=.433
	Doğru karar verip doğru davrandığına inanmaz	47.88	5.67	P>.05
AKADEMİK BAŞARI	Doğru karar verip doğru davrandığına inanır	3.59	.75	F(2,181)=.144
	Doğru karar verip doğru davrandığına inanmaz	3.20	.72	P>.05

* 0.005 düzeyinde anlamlı

Tablo 23'de, doğru karar verip doğru davrandıklarına ailelerinin inanmalarına göre öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeye ulaşmadığı görülmektedir.

Doğru kararlar verip doğru davrandıklarına ailelerinin inanmalarına göre öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları arasındaki farkın $F=7.94$ ($p<.005$) düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Farkın kaynağı araştırıldığında, ailesinin öğrenciye inandığını ifade eden öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Ailesinin kendisine inandığını düşünen öğrencilerin benlik saygılarının, inanmadığını düşünen öğrencilere göre daha yüksek olması nedeniyle, ailelerin doğru karar verip doğru davrandıklarına inanıp inanmamalarının öğrencinin benlik saygısı üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 24 Öğrencilerin Öğretmenlerinin Kendilerine Karşı Tutumunu Değerlendirmeleri İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi Varyans Analizi

	Öğretmen Tutumu	X	SS	F
BENLİK SAYGISI	Anlayışlı ve yardımcı	1.10	1.31	F(2,180)=2.37
	Anlayışsız ve katı	1.67	1.99	P>.05
	İlgisiz	1.57	1.31	
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	Anlayışlı ve yardımcı	47.79	5.02	F(2,180)=4.02
	Anlayışsız ve katı	44.07	4.81	P<.01**
	İlgisiz	46.94	4.41	
AKADEMİK BAŞARI	Anlayışlı ve yardımcı	3.66	.75	F(2,180)=9.97
	Anlayışsız ve katı	2.85	.59	P<.0001*
	İlgisiz	3.34	.63	

* 0.0001 düzeyinde anlamlı

** 0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 24'de öğrencilerin öğretmenlerinin kendilerine karşı tutumunu değerlendirmelerine göre öğrencilerin benlik saygısı, sürekli kaygı ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin tutumuna göre öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenciye tutumuna göre öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları arası fark $F=4.02$ ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farkın kaynağı araştırıldığında, öğretmenlerin tutumunun anlayışlı ve yardımcı olarak belirten öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının, anlayışsız ve katı olarak belirten öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tutumunun anlayışlı ve yardımcı olarak belirten öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının ilgisiz olarak değerlendirilenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerinin tutumuna göre öğrencilerin akademik başarı düzeyi puan ortalamaları arası fark $F=9.94$ ($p<.0001$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farkın kaynağı araştırıldığında, öğretmenlerin tutumunu anlayışlı ve yardımcı olarak belirten öğrencilerin akademik başarı puanının ortalamalarının, anlayışsız ve katı ile ilgisiz belirten

öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarından yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin tutumunun anlayışlı ve yardımcı olarak belirten öğrencilerin akademik başarısının diğerlerinden yüksek olması nedeniyle öğretmenlerinin tutumlarına ilişkin algılarının, öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ile akademik başarı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencinin okulunu tercih etme nedenlerine göre benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular Tablo 25, Tablo 26, Tablo 27'de verilmektedir.

Tablo 25 Öğrencilerin Okulunu Evine Yakın Olduğu İçin Tercih Etmeleri İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi Varyans Analizi

		Okulunu seçme nedeni	N	X	SS	F
BENLİK SAYGISI	Evine yakın olduğu için	Seçen	24	1.45	1.25	F(2,182)=.008
		Seçmeyen	160	1.21	1.40	P>.05
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	Evine yakın olduğu için	Seçen	24	49	4.73	F(2,182)=.373
		Seçmeyen	160	47.15	5.11	p>.05
AKADEMİK BAŞARI	Evine yakın olduğu için	Seçen	24	3.77	.50	F(2,182)=5.07
		Seçmeyen	160	3.50	.78	P<.05*

* 0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 25'de verilen öğrencilerin okulunu evine yakın olduğu için tercih etmelerine göre benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, okulunu evine yakın olduğu için seçen öğrenciler ile bu nedenle seçmeyen öğrencilerin benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeye ulaşmadığı bulunmuştur. Ancak akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farkın $F=5.07$, ($p<.05$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Farkın kaynağı araştırıldığında okulunu evine yakın olduğu için seçen öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre,

öğrencilerin okulunu evine yakın olduğu için tercih etmelerinin onların akademik başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 26 Öğrencilerin Okulunu Diğer Okullardan Daha Başarılı Olduğu İçin Tercih Etmeleri İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi Varyans Analizi

		Okulunu seçme nedeni	N	X	SS	F
BENLİK SAYGISI	Diğer okullardan daha başarılı olduğu için	Seçen	131	1.23	1.36	F(2,182)=.587
		Seçmeyen	53	1.26	1.44	P>.05
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	Diğer okullardan daha başarılı olduğu için	Seçen	131	44.41	4.91	F(2,182)=.528
		Seçmeyen	53	47.32	5.56	P>.05
AKADEMİK BAŞARI	Diğer okullardan daha başarılı olduğu için	Seçen	131	3.56	.69	F(2,182)=5.36
		Seçmeyen	53	3.48	.90	P<.05*

* 0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 26'da verilen öğrencinin okulunu diğer okullardan daha başarılı olduğu için tercih etmeleri ile benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, okulunu diğer okullardan daha başarılı olduğu için seçen öğrenciler ile bu nedenle seçmeyen öğrencilerin benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeye ulaşmadığı bulunmuştur. Ancak akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farkın $F=5.36$, ($p<.05$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Farkın kaynağı araştırıldığında okulunu diğer okullardan daha başarılı olduğu için seçen öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin okulunu diğer okullardan daha başarılı olduğu için tercih etmelerinin onların akademik başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 27 Öğrencilerin Okulunu Sınavla Okumaya Hak Kazandığı İçin Tercih Etmeleri İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi Varyans Analizi

		Okulunu seçme nedeni	N	X	SS	F
BENLİK SAYGISI	Sınavla okumaya hak kazandığı için	Seçen	51	.82	.95	F(2,182)=8.47
		Seçmeyen	133	1.40	1.48	P<.005*
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	Sınavla okumaya hak kazandığı için	Seçen	51	46.88	4.02	F(2,182)=4.31
		Seçmeyen	133	47.59	5.45	P<.05**
AKADEMİK BAŞARI	Sınavla okumaya hak kazandığı için	Seçen	51	3.68	.80	F(2,182)=1.47
		Seçmeyen	133	3.48	.72	P>.05

Tablo 27'de verilen öğrencilerin okulunu sınavla okumaya hak kazandığı için tercih etmelerine göre benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, okulunu sınavla okumaya hak kazanmadığı için seçen öğrenciler ile bu nedenle seçmeyen öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Okulu sınavla okumaya hak kazandığı için seçen öğrenciler ile bu nedenle seçmeyen öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları arası fark $F=8.47$ ($p<.005$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farkın kaynağı araştırıldığında okulunu sınavla okumaya hak kazandığı için seçen öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarının, bu nedenle seçmeyen öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, okulu sınavla okumaya hak kazandığı için seçen öğrencilerin benlik saygısının diğerlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okulu sınavla okumaya hak kazandığı için seçen öğrenciler ile bu nedenle seçmeyen öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları arası fark $F=4.31$ ($p<.05$) anlamlı düzeye ulaştığı görülmektedir. Farkın kaynağı araştırıldığında okulunu sınavla okumaya hak kazandığı için

seçen öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının, bu nedenle seçmeyen öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, okulu sınavla okumaya hak kazandığı için seçen öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinin diğerlerine göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 25, Tablo 26, Tablo 27'de verilen bulgulara göre, öğrencilerin okulu tercih etme nedenlerinin benlik saygıları, sürekli kaygı düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 28 Öğrencilerin Arkadaş Grubunun Olması İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi
Varyans Analizi

	Öğrencinin	N	X	SS	F
BENLİK SAYGISI	Arkadaş grubu var	174	1.18	1.37	F(2,182)=.13
	Arkadaş grubu yok	10	2.10	1.28	P>.05
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	Arkadaş grubu var	174	47.26	4.91	F(2,182)=2.62
	Arkadaş grubu yok	10	49.90	7.37	P>.05
AKADEMİK BAŞARI	Arkadaş grubu var	174	3.53	.75	F(2,182)=.14
	Arkadaş grubu yok	10	3.55	.78	P>.05

Tablo 28'de verilen, arkadaş grubunun olmasına göre öğrencilerin benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, arkadaş grubunun olduğunu ifade eden öğrenciler ile arkadaş grubunun olmadığını ifade eden öğrenciler arasında benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre, arkadaş grubunun olup olmamasının öğrencilerin benlik saygıları, sürekli kaygı düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 29 Öğrencilerin Karşı Cinsten Özel Bir Arkadaşının Olması İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi Varyans Analizi

	Öğrencinin	N	X	SS	F
BENLİK SAYGISI	Karşı cinsten arkadaşı var	77	.98	1.25	F(2,179)=2.64
	Karşı cinsten arkadaşı yok	104	1.41	1.46	P>.05
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	Karşı cinsten arkadaşı var	77	47.61	5.06	F(2,179)=.30
	Karşı cinsten arkadaşı yok	104	47.25	5.17	P>.05
AKADEMİK BAŞARI	Karşı cinsten arkadaşı var	77	3.43	.84	F(2,179)=6.2
	Karşı cinsten arkadaşı yok	104	3.63	.67	P<.01*

*0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 29'da verilen karşı cinsten özel bir arkadaşının olmasına, göre öğrencilerin benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, karşı cinsten arkadaşının olduğunu ifade eden öğrencilerin benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Karşı cinsten arkadaşının olmadığını ifade eden öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farkın $F=6.2$, ($p<.01$) anlamlı düzeye ulaştığı görülmektedir. Farkın kaynağı araştırıldığında, karşı cinsten arkadaşının olmadığını ifade eden öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının, karşı cinsten arkadaşının olduğunu ifade eden öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 28 ve Tablo 29'da verilen bulgulara göre öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri incelendiğinde, öğrencinin arkadaş grubunun olmasının benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıları üzerinde etkili olmadığı, karşı cinsten özel bir arkadaşının olmasının akademik başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 30 Öğrencilerin Okulda Ders Dışı Etkinlere Katılmaları İle Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi
Varyans Analizi

	Etkinliğe Katılma	N	X	SS	F
BENLİK SAYGISI	Katılan	91	1.01	1.15	F(2,180)=6.25 P=.01*
	Katılmayan	91	1.48	1.55	
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	Katılan	91	48.41	4.92	F(2,180)=.174 P>.05
	Katılmayan	91	46.35	5.10	
AKADEMİK BAŞARI	Katılan	91	3.62	.73	F(2,180)=.034 P>.05
	Katılmayan	91	3.45	.75	

*0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 30'da verilen öğrencilerin okulda ders dışı etkinliklere katılmalarına göre benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, okulda ders dışı etkinliklere katıldığını ifade eden ve katılmadığını ifade eden öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları arasındaki fark $F=6.25$, ($p=.01$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farkın kaynağı araştırıldığında, ders dışı etkinliklere katıldığını ifade eden öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarının, katılmadığını ifade eden öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, ders dışı etkinliklere katıldığını ifade eden öğrencilerin benlik saygılarının yüksek olduğu düşünülebilir.

Okulda ders dışı etkinliklere katıldığını ifade eden ve katılmadığını ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeye ulaşmadığı görülmektedir. Okulda ders dışı etkinliklere katıldığını ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının ($X=48.4$), katılmadığını ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının ($X=46.3$) ve

örneklemin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamasının ($X=47.4$) üstünde olmasına rağmen farkın anlamlı düzeye ulaşmadığı görülmektedir.

Okulda ders dışı etkinliklere katıldığını ifade eden ve katılmadığını ifade eden öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeye ulaşmadığı görülmektedir. Okulda ders dışı etkinliklere katıldığını ifade eden öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının ($X=3.62$), katılmadığını ifade eden öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının ($X=3.45$) ve örneklemin akademik başarı puan ortalamasının ($X=47.4$) üstünde olmasına rağmen farkın anlamlı düzeye ulaşmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin okulda ders dışı etkinliklere katılmalarının benlik saygıları üzerinde etken olduğu, sürekli kaygı düzeyleri ve akademik başarılarında etken olmadığı düşünülebilir.

Tablo 31 Öğrencilerin Rehberlik Servisinden Yararlanmaları İle Öğrencilerin Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı İlişkisi Varyans Analizi

Öğrenci		N	X	SS	F
BENLİK SAYGISI	Rehberlik Servisinden Yararlanıyor	97	1.54	1.30	F(2,181)=1.00
	Rehberlik Servisinden Yararlanmıyor	86	1.32	1.47	p>.05
SÜREKLİ KAYGI DÜZEYİ	Rehberlik Servisinden Yararlanıyor	97	47.95	5.13	F(2,181)=.619
	Rehberlik Servisinden Yararlanmıyor	86	46.76	5.01	P>.05
AKADEMİK BAŞARI	Rehberlik Servisinden Yararlanıyor	97	3.37	.79	F(2,18)=1.05
	Rehberlik Servisinden Yararlanmıyor	86	3.71	.68	P>.05

Tablo 31'de görülen, öğrencilerin rehberlik servisinde yararlanmalarına göre benlik saygısı, sürekli kaygı ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, rehberlik servisinde yararlanan ve yararlanmayan öğrencilerin benlik saygısı, sürekli kaygı ve akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeye ulaşmadığı görülmektedir. Rehberlik servisinde yararlanmayan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ($X=3.71$), rehberlik servisinde yararlanan öğrencilerin akademik başarı ortalamasından ($X=3.37$) ve örneklemin akademik başarı ortalamasından

($X=3.54$) üstünde olmasına rağmen farkın anlamlı düzeye ulaşmadığı görülmektedir.

Tablo 32 Öğrencilerin Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı Düzeyi ve Akademik Başarı Korelasyonu

	Benlik Saygısı	Sürekli Kaygı	Akademik Başarı
Benlik Saygısı	1.000 (184)		
Sürekli Kaygı Düzeyi	.128 p=.08 (184)	1.000 (184)	
Akademik Başarı	-.162 p=.02* (184)	.092 p=.092 (184)	1.000 (184)

*0.05 düzeyde anlamlı olanı belirtir.

Tablo 32'de verilen, öğrencilerin benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarı puanları arasında çift yönlü korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin benlik saygısı ile sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları arasındaki ilişkinin ($r = .128$, $p > .05$), sürekli kaygı düzeyi ile akademik başarı puan ortalamaları arasındaki ilişkinin ($r = .092$, $p > .05$) anlamlı düzeye ulaşmadığı görülmektedir. Öğrencilerin benlik saygısı ile akademik başarı puan ortalamaları arasındaki ilişkinin ($r = -.16$, $p < .05$) düşük fakat negatif yönde ve anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre, benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının düşük olduğu; akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin benlik saygısının düşük olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinden aldıkları puanlar sonucunda benlik saygısının yüksek ($x=1.24$) olduğu, Sürekli Kaygı Envanterinden aldıkları puanlar sonucunda sürekli kaygı düzeylerinin yüksek ($x=47.40$) olduğu, birinci dönem not ortalamaları doğrultusunda elde edilen akademik başarı puan ortalamalarına göre akademik başarılarının orta seviyede ($x=3.54$) olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarı puanları arası korelasyondan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları ile sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları arasında ve sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları ile akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bu bulgular literatürdeki bulgular ile paralellik göstermemektedir. Emmite ve Diaz Guerrero (1983), kaygının evrensel bir kişilik özelliği olduğunu, benlik saygısı ve öğrencilerin not ortalamaları ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Newbegin ve Owens (1996), öğrencinin çalışmaya bağlı durumluk kaygısının akademik başarı ile negatif ilişkili olduğunu, benlik saygısının ise kaygının her türü ile anlamlı ilişkili olduğunu belirtmektedir. Groebel ve Schwarzer (1982) Öğrencinin okul ortamına ilişkin algılarının öğrencilerin benlik saygısı ve kaygı düzeyini etkileyen temel faktör olduğunu vurgulamış, başarılı öğrenci grubuyla kıyaslanmanın kaygıyı yükselttiğini belirtmiştir.

Akboy (1998), başarısını "çok yüksek" bulan öğrencilerin ve geleceğe yönelik beklenti ve umutları "çok yüksek" olanların diğerlerine göre en düşük kaygı düzeyine sahip olduklarını, olumlu benlik imajına sahip olanların kaygı düzeyinin düşük olduğunu ve ruhsal yönden daha sağlıklı olduklarını belirtmektedir.

Shek (1988), öğrencilerin depresyon ve kaygı düzeyleri ele alındığında büyük çoğunluğunun psikolojik açıdan risk altında olduğunu, bu duygu durumunun okulda alınan notlarla ilişkili olduğunu bulmuştur. Bozak (1982), öğrencinin kaygı düzeyinin okul başarısı üzerinde etkili olduğunu, Pamphlett ve Farnill (1995), öğrencinin sürekli kaygı düzeyi düşük olduğunda okul performansının yükseldiğini vurgulamıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında benlik saygısı ile kaygı düzeyi arasında negatif ilişki olduğuna yönelik genel bir eğilim görülmektedir (Orvaschel, Beeferman, Kabacoff, 1997, Pastore, Fisher, Friedman, 1996, Gürkan, 1990).

Akademik başarı ile benlik kavramı ve benlik kavramının değerlendirilmesi olarak tanımlanan benlik saygısı (Çuhadaroğlu, 1985) arasındaki ilişkinin ise genel olarak araştırmacıların ilgi duyduğu bir konu olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerin küçük yaşlardan başarısızlık ve yetersizlik duygularıyla karşılaştıkları, başarı ve başarısızlığında benlik değerine ilişkin duyguları etkilediğine inanılmaktadır (Soner, 1995). Ancak bu alanda literatürde farklı yaklaşımlar ve araştırma sonuçları görülmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları ile akademik başarı puan ortalamaları arası korelasyondan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları ile akademik başarı puan ortalamaları arasında düşük fakat anlamlı, negatif ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, benlik kavramı ile akademik başarı arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğunu, ve olumlu benlik kavramı ile akademik başarısızlığın bir arada olduğunu vurgulayan (Fink, 1962) araştırma ile paralellik göstermektedir.

Ergenlerin benlik saygısı ile akademik sonuçları arasında zayıflayan ilişki olduğunu ve öğrencilerin başarısızlıktan kendilerini korumak için benlik saygılarını akademik sonuçlarından ayrı tutma çabası içinde olduğunu belirten (Osborne, 1995) ve ergenlerin lise yıllarında benlik saygısı puanlarının düştüğünü, matematik, ingilizce ve sosyal derslere ilişkin benlik kavramlarının da düştüğünü ortaya koyan (Wigfield, 1991) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Akboy (1998), başarı durumlarını "zayıf" olarak algılayan, beklenti ve arzusu da zayıf olan öğrencilerin kendilerini olumsuz algılamadıklarını ve olumlu benlik kavramı algısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Başarısını ve beklentisini "yüksek" algılayan öğrencilerin benlik kavramı algılamasının olumsuzla kaydığı belirtilmektedir.

Başarı beklenti ve arzusu düşük olan öğrencilerin benlik kavramı algısının olumlu oluşunun nedeninin, bu öğrencilerin kendileriyle ilgili düşük beklenti ve arzuları nedeniyle başarısızlık ve olumsuzluktan olumsuz etkilenmedikleri, benlik kavramı algısının olaylar ve tutumlar karşısında sarsılmadığı olduğu düşünülmektedir (Akboy, 1998).

Ergenlerin benlik saygısı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik literatürde yer alan çeşitli bulgular aşağıda verilmektedir.

Ergenlerin benlik saygısı ve akademik başarıları (eğitimsel ve mesleki becerileri edinmeleri ile karne notları) arasında nedensel bir ilişki olduğu (Bachman ve O'Malley, 1977, Calsyn ve Kenny, 1977, Hamachek, 1971, Skaalvig ve Hagtvet, 1990), anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu (Coopersmith, 1959, Brookover, Paterson ve Thomas, 1964, Doğrusal, 1987, Hansford ve Hattie, 1982, Özkan, 1987, Hamachek, 1995, Kobal-Palcic ve Müsek, 1998, Howerton, Enger ve Cobbs, 1994, Kurtz-Costes ve Schneider, 1994, Okun ve Fournet, 1993, Williams, 1996) görülmektedir.

Akademik başarının benlik saygısını etkilediğini belirten çalışmalar incelendiğinde, okul performansının benlik saygısı üzerinde etken olduğu (Rosenserg, Schooler ve Schoenbach, 1989, Howerton, 1992, 1993), başarısı düşük öğrencilerin negatif benlik kavramına sahip olduğu ve benlik değerlerinin olumsuz etkilendiği (Purkey, 1970, Shaw, 1961:akt.Hamachek, 1971) görülmektedir.

Öğrencilerin sosyal ve akademik yönlerine ilişkin olumlu düşüncelerinin benlik saygısını etkilediği (Lord ve ark.,1994), kendini başarılı algılayanların yüksek benlik kavramına (Erdoğan, 1995) ve yüksek benlik saygısına (Can, 1986, Güngör, 1989) sahip olduğu, benlik

saygısının öğrencinin okul performansının yükselmesiyle arttığı (Howerton, 1992,1993) ifade edilmektedir.

Benliğe ilişkin düşüncelerin ve benlik saygısının akademik başarıyı etkilediğini belirten çalışmalar incelendiğinde, kendileri hakkında olumsuz düşünceleri olan ve olumsuz benlik imajına sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu (Hamachek, 1971, Gaudry ve Spielbergeer, 1971, Walsh, 1956, Shaw, 1961:akt.Hamachek, 1971), öğrencilerin ağırlıklı orta öğretim dönem sonu başarı puanlarının düşük ve yüksek benlik saygısına sahip olmasına göre değiştiği ve benlik kavramına ilişkin algılarının akademik başarısını belirleyici etkisi olduğu (Okun ve Fournet, 1993, Newbegin ve Owens, 1996, Watkins ve Astilla, 1980, Au ve Watkins, 1997, Doğusal-Tezel, 1987, Leondari, Syngollitou ve Kiosseoglov, 1998, Arseven, 1979, Bhadha, 1999) ortaya çıkmaktadır.

Bütün bu bulguların yanı sıra, Öner`in (1992) öğrencilerin benlik kavramları ile not ortalamaları arasında ilişki olmadığını ifade ettiği, Maruyama, Rubin ve Kingsburry`nin (1981) sosyal sınıf ve yeteneğin başarı ile benlik saygısına neden olduğunu, başarının 9-15 yaşları arasında sabit kaldığını ve başarı ile benlik saygısının birbirleriyle ilişkili olmadığını ifade ettiği, Newman`ın (1984) benlik kavramının başarı üzerinde nedensel etkisinin olmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin okullarına göre sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bu bulgu, öğrencilerin kaygı düzeylerinin okul türü ile ilişkili olduğunu (Shek, 1988) belirten araştırma bulgularıyla paralellik göstermemektedir.

Öğrencilerin okul türü ile benlik saygıları arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmış ve özel bir okul olan Milli Eğitim Vakfı Özel Avni Akyol lisesinde okuyan öğrencilerin benlik saygısının resmi okullarda okuyan öğrencilerin benlik saygısından yüksek olduğu belirlenmiştir. Akboy (1998), fen lisesinde okuyan öğrencilerin benlik kavramının eğitsel ve mesleki amaç alt boyutunun düzeyinin diğer okullarinkine göre daha yüksek olduğunu, dürtü kontrol alt boyutunda ise genel liselerin

diğerlerine göre anlamlı bir düzey yüksekliği içinde olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada öğrencilerin benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarı puanlarının cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Cinsiyet farklılığının benlik kavramı ve benlik saygısı üzerinde etken olmadığı diğer çalışmaların sonuçlarında da görölmektedir (Can, 1986, Pişkin, 1996, Güngör, 1989, Yurdagöl, 1987, Çuhadaroğlu, 1985, Satılmış, Seber ve Tekin, 1989, Alkın, Baykara, Miral ve Özakbaş, 1992). Bu sonuç, lise yılları boyunca gençlerin benlik saygısının cinsiyet farklılığından etkilendiği (Osvaschel, Beeferman, Kabacoff, 1997) ve kızların benlik saygısı puanlarında azalma göröldüğü (Chubb, Fertman ve Ross, 1997, Simmons, 1977), kızların benlik değerlendirmelerinde daha fazla sorun yaşadığı (Tamer, Erermiş, Aydın, Taşkın, Musabali, 1992) bulgularıyla paralellik göstermemektedir.

Fink (1962), olumlu benlik kavramı ile akademik başarısızlık arasındaki anlamlı ilişkinin erkeklerde kızlardan daha güçlü göröldüğünü ifade etmekte, Girgin (1990), cinsiyetin başarı ile ilişkili olduğunu belirtmekte, Erdinç (1995), kızların daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Akboy (1998), benlik kavramının dürtü kontrol ve duygusal durum alt boyutlarında kızların erkeklere göre daha olumlu benlik kavramına sahipken sosyal ilişkiler, eğitsel ve mesleki amaçlar, diş dünyaya hakimiyet ve üstün uyum alt boyutlarında erkeklerin kızlardan daha olumlu benlik kavramına sahip olduklarını belirtmektedir.

Ayrıca, öğrencilerin kaygı düzeylerinin cinsiyet ile ilişkili olduğu (Akboy, 1998, Shek, 1988, Girgin, 1990, Sargin, 1990), kızlarda kaygının yüksek olduğu (Pamphlett ve Farnill, 1995, Özusta, 1995, Ök, 1990) görölmektedir.

Araştırmada sosyoekonomik seviyelerinin yüksek olduğunu düşünen öğrencilerin benlik saygısı yüksek bulunmuştur ancak, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarı ile sosyoekonomik seviyeleri arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Akboy (1998), öğrencini sosyoekonomik düzeyini nasıl gördüğü ile sürekli kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve ailesinin ekonomik durumunu "çok düşük" olarak tanımlayan

ve aylık harçlığı düşük olan öğrencilerin diğerlerine göre daha olumlu benlik kavramına sahip olduklarını belirtmektedir.

Ekonomik seviyelerini yüksek algılayan öğrencilerin kendilerini kabul düzeylerinin ekonomik seviyelerini düşük algılayan öğrencilerin kendilerini kabul düzeylerinden yüksek olduğunu (Kılıççı,1981), ailelerin sosyoekonomik özelliklerinin öğrencilerin benlik saygısı üzerinde önemli etkileri olduğunu (Güngör, 1989, Yurdakul, 1987; Can, 1986, Erdinç, 1995) ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin benlik saygısının daha düşük olduğunu (Torucu, 1990) belirten bulgulara bakıldığında sosyoekonomik düzey ile benlik saygısı arası ilişkinin olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin fiziksel özelliklerini değerlendirmeleri ile benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kendini güzel veya yakışıklı bulan öğrencilerin benlik saygısının, akademik başarısının ve sürekli kaygı düzeyinin yüksek olduğu, kendini güzel veya yakışıklı bulmayan öğrencilerin benlik saygısının, akademik başarısının ve sürekli kaygı düzeyinin düşük olduğu, kendini ne çirkin nede güzel veya yakışıklı bulan öğrencilerin benlik saygısının düşük, akademik başarısının ve sürekli kaygı düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Ergenlerin fiziksel görünüşlerine ilişkin değerlendirmelerine ilişkin bu bulgular, kendini çirkin bulanların kaygı düzeyinin yüksek olduğunu (Ök, 1990) ve fiziksel olarak beğenmeyen benlik saygısının düşük olduğunu (Alkın, Baykara, Miral, Özakbaş, 1992) belirten bulgular ile paralellik göstermektedir. Kontanski ve Gulleno (1998), beden imajının algılanmasına bağlı olarak yaşanan memnuniyetsizlik ve tatminsizlik duygusunun öğrencilerin cinsiyeti ve benlik saygısı ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Brettschneider ve Heim (1997), fiziksel benlik kavramının olumlu gelişmesinin ergenin benlik saygısı üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir.

Ailesi ile ilişkileri incelendiğinde, kendisini ilgilendiren kararları ailesiyle birlikte alan öğrencilerin benlik saygısının yüksek olduğu, bununla beraber kendisinin doğru karar verip doğru davrandığına ailelerinin inandığını ifade eden öğrencilerin benlik saygısının yüksek olduğu; kendilerinin doğru karar verip doğru davrandıklarına inanan öğrencilerin akademik başarısının da yüksek olduğu saptanmıştır. Ergenler için kendilerini ilgilendiren kararlarda aileden destek görmeleri oldukça önem taşımakta, doğru kararlar verip doğru davrandıklarına ilişkin kendilerine güvendikleri ve ailelerinin de güvenmelerini istedikleri anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada, babası ve annesinin bağımsız kararlarını desteklediğini ifade eden ile babasına ve annesine sorunlarını rahatlıkla anlatabildiğini ifade eden öğrencilerin benlik saygılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, lise öğrencilerinin benlik kavramlarının aile yapılarından etkilendiğine işaret etmekte olan (Yurdağül, 1987), ana baba tutumlarının öğrencilerin benlik saygısı üzerinde etkisi olduğunu (Güngör, 1989), aile ilişkileri iyi olan öğrencilerin benlik kavramlarının yüksek olduğu ve bunun başarıyı olumlu etkilediğini (Erdoğan, 1995), ailenin tutumu olumlu ise öğrencinin kaygı seviyesinin düşük olduğunu (Ök, 1990) ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Babasının bağımsız kararlarını desteklediğini ifade eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri düşük olduğu, babasının bağımsız kararlarını desteklediği ve ona sorunlarını rahatlıkla anlatabildiğini ifade eden öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, ailenin çocuğun okul yaşantısına katılımının akademik başarıyı kuvvetlendirdiğini belirten (Steventon, 1980) araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Powers ve Mc Conner (1997), öğrencilere akademik ve kişisel yönlendirme ile aile desteği sağlandığında okula devamında artış, kendine güvenlerinde ve benlik saygılarında yükselme olduğunu bulmuştur. Slater ve Haber (1984), aile içi çatışmaların düşük benlik saygısına ve yüksek kaygıya yol açtığını; Sargın (1980), öğrencinin kaygı düzeyinin ana-baba tutumlarına göre değiştiğini belirtmektedir.

Yukarıda ifade edilen bulgular, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Burt, Cohen ve Bjorck (1988), olumlu aile ortamının stres azaltıcı etkisi olduğunu desteklememekte, birbirlerine bağlı, organize olmuş ve etkileyici olarak algılanan ailelerin çocuk üzerinde psikolojik açıdan olumlu etki bıraktığını, kontrolcü ailelerin negatif etki bıraktığını belirtmektedir. Can (1986), aileleri ile iyi geçinen öğrencilerin benlik düzeylerinin yüksek olduğunu, Güngör de (1989), aile ilişkileri iyi olanların özsaygı düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Aktuna (1987) ve Baykara (1989), benlik saygısının kişinin ana-babası ile olan ilişkisiyle ilişkili olduğuna değinmektedir. Shek'in (1988, 1998) de belirttiği gibi, aile içi çatışmanın ergenin benlik saygısı ve yaşam amacı ile ilişkili olması, baba ile olan çatışmanın anne ile olan çatışmadan daha büyük etkisinin olması bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Aşağıda belirtilen araştırma bulgularının bu araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

Taylor, Field, Yando, Gonzalez, Harding, Lasko, Mueller, Bendell (1997), aile sorumluluğu olan ergenlerin daha az depresyon yaşadıklarını, ebeveynleri ile daha yakın ilişkili olduklarını ortaya koymaktadır.

Dekovic ve Meeus (1997) olumlu benlik kavramı ile sıcak ve destekleyici aile ilişkileri olmasıyla ergenlerin arkadaşlarında doyurucu ilişkilere girdiklerini ortaya çıkarmıştır. Killeen ve Forehand (1998), ergenlerin benlik saygısı ile anneleriyle olumlu ilişkilerinin doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Fine ve Kurdek (1992), üvey babayla yaşayan çocukların, üvey anneye yaşayanlara göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduklarını; Korkut (1990), birlikte yaşadıkları anababaları ile olumlu ilişkileri olan gençlerin benlik kavramlarının yüksek olduğunu belirtmektedir.

Ryan ve arkadaşları (1994), ergenlerin anababalarıyla ilişkisinin arkadaş ve öğretmenleri ile ilişkilerinin yordayıcısı olduğunu, olumlu arkadaş ve öğretmen ilişkilerinin öğrencinin okul yaşamını olumlu etkilediğini ancak arkadaş ilişkilerinin öğrencinin okuldaki durumu ile ilişkili olmadığını ve her üç ilişki tipinin de benlik saygısı ile ilişkili olduğunu belirtmiş ve Lord ve arkadaşları (1994) da, öğrencinin sosyal ve ekonomik yönlerine ilişkin olumlu düşüncelerinin onun okula uyumunu kolaylaştırıcı olduğunu ve ailenin büyümesine ilişkin inanışların benlik saygısı ile ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin arkadaş grubuna dahil olup olmamaları ile onların benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Karşı cinsten özel bir arkadaşının olup olmaması ile öğrencilerin benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır, karşı cinsten özel bir arkadaşı olmayanların akademik başarılarının karşı cinsten özel bir arkadaşı olanlara göre yüksek olduğu bulunmuştur.

Sargin (1990), kaygı düzeyinin arkadaş ilişkilerine göre ve karşı cinsle ilişkilerine göre değiştiğini bulmuştur. Ana baba-ergen ilişkisinin kalitesinin ergenin anababa yada arkadaş gruplarıyla (Oskay,1990), arkadaş ve öğretmenleri ile (Ryan ve arkadaşları,1994) etkileşimine yararlı yönde en etkili faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Simmons (1977), öğrencilerin karşı cinsten özel arkadaşlarının olmasının kızların benlik saygısı üzerinde etkili olduğunu; Hawkins (1995), daha az sosyal desteği olan kızların daha yüksek kaygılı olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin tutumunu "anlayışsız ve katı" olarak değerlendiren öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinin düşük, "anlayışlı ve yardımcı" olarak değerlendiren öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinin yüksek ve akademik başarılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Akboy (1998), okul idaresini ve öğretmenleri anlayışlı ve yardımcı bulan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinin diğerlerine göre düşük , anlayışsız ve katı bulanların kaygı düzeylerinin en yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenleri öğrenciye gösterdiği tutumların öğrenci tarafından nasıl algılandığı ile

benlik kavramı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerinin tutumu "katı ve anlayışsız" olarak algılayanların benlik kavramının yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir.

Bu sonucun ortaya çıkması, kısıtlayıcı bir aile yapısı içinde itaatkar ve boyun eğici olarak yetiştirilen bir çocuğun bu yapının devamı olarak okul yaşantısında da öğretmeni ile karşılaşması; öğretmenlerinde toplumun bu özelliklerini taşımaları; öğrencilerin öğretmenlerinin "anlayışsız ve katı" tutumlarının içinde ilgi ve sevginin olduğunu algılamaları ve bunun da öğrencilerin beklentileri ve alışkanlıkları içinde olması ile açıklanabilmektedir (Akboy, 1998).

Clark ve Canner (1994), öğretmenlerin kendilerine ilişkin beklentilerini yükseltmeleriyle yüksek konu eğitimine ve kritik düşünme aktivitelerine yöneldikleri, bununda öğrencilerin başarısını ve benlik saygısını etkilediğini belirtmektedir.

Slavin (1996), işbirlikli öğrenme programlarının öğrencilerin hem başarısını benlik saygısını ve gruplararası ilişkilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Bradth ve Ellsworth (1996), geleneksel öğrenme yöntemleri yerine işbirlikçi öğrenmenin akademik başarıyı geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Howerton (1992,1993), öğretmenlerinin motivasyonu ve akademik performansları düşük diye nitelendirdikleri öğrencilerin benlik saygıları ile akademik başarılarının ilişkili olduğunu ortaya koymakta, ayrıca benlik saygısının okul performansının yükselmesiyle arttırıldığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın sonuçları,yukarıda ifade edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Öğrencinin akademik başarısını, okuldaki benlik saygısını, sürekli kaygı düzeyini öğretmenleri ile olan ilişkilerinin etkilediği düşünülmektedir. Bunun nedeninin öğretmenler ve öğrencilerin okul ortamında, ders içinde ve ders dışı aktivitelerde hep birincil ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenciye karşı tutumlarına göre öğrencinin o öğretmeni ve o öğretmenin dersini sevdiği ya da sevmediği ve ders başarısının bundan etkilendiği düşünülmektedir.

Öğretmenin tutumu doğrultusunda akademik benliği hakkında fikir edindiği, ders başarısı ve sınavlara ilişkin durumluk kaygı düzeyinin etkilendiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin okulda ders dışı etkinliklere katılmaları ve katılmamalarının onların benlik saygıları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Okulda etkinliklerde bulunan gençlerin benlik düzeylerinin yüksek olduğu (Can, 1986, Türköz, Erkman, Seber, Tekin, 1989), belirli bir aktivitesi olan kız ergenlerin kendilerine ilişkin algılarında ve akademik yönelimlerinde aktivitesi olmayanlara göre farklılık olduğu (Fry,1988) bilinmektedir. Hem kızlarda hem erkeklerde benlik kavramının ve ders dışı bir aktiviteye katılımının öğrencilerin stresle başa çıkma unsurlarından önem sırasına göre en etkili oldukları belirtilmektedir (Medvedova, 1995). Finn (1988), okuldışı aktivitelere katılımının, akademik başarısının ve benlik saygısının düşük olmasının, öğrencilerin antisosyal ve hatalı davranışları ile bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmada, öğrencilerin okulda ders dışı etkinliğe katılmalarının sürekli kaygı düzeyleri ve akademik başarıları ile ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Spor aktivitelerine katılan ve aktif öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğunu (Newcombe ve Boyle, 1995, Kavussanu ve McAuley, 1995), okulda sporla ilgilenen ergenlerin akademik başarılarında artış görüldüğünü (Chambers,1991), spor yapmanın başarı için iyi ortam sağladığını (Brettschneider ve Heim, 1997) ortaya koyan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir.

Okulunu tercih etme nedenlerine göre öğrencilerin benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarılarının etkilendiği ortaya çıkmıştır. Okulunu sınavla okumaya hak kazandığı için tercih eden öğrencilerin benlik saygısının ve sürekli kaygı düzeyinin düşük olduğu saptanmıştır. Öğrenciler, özel okullar ve anadolu liseleri giriş sınavlarında başarılı olmak için uzun süre ders çalışmaktadırlar. Bu sınavda başarılı olup da o okulda okumaya hak kazanan öğrenciler kendileri ile gurur duymakta ve kendilerine güvenleri artmaktadır.Bu

durumun çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyi üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Okulunu evine yakın olduğu için ve diğer okullardan daha başarılı olduğu için seçen öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu ancak bu nedenin onların benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyleri ile anlamlı ilişkili olmadığı saptanmıştır. Okulu evine yakın olan öğrenciler yollarda daha az vakit kaybetmektedir ve evlerinde de hem ödev ile ders tekrarına, hem de dinlenmeye daha çok vakit ayırabilmektedirler. Evi okulundan uzak olan öğrencilere göre bu öğrencilerin başarılı olmak için daha sağlıklı ortama sahip oldukları ve bunun onların başarı düzeyini etkileyebileceği söylenebilir.

Bu konudaki araştırmalarda, kendi isteği ile okulunu seçenlerin benlik saygılarının yüksek olduğu ve bu ilişkinin başarılı olan öğrenciler içinde geçerli olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin okulunu seçme nedenleri ve okul başarısı ile benlik saygısı arasında anlamlı ilişkiler gözlemlendiği (Türköz, Erkmeen, Seber, Tekin, 1989) görülmektedir.

Okulunu seçme nedeni olarak daha başarılı olmasını gösteren öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinin, eve yakın oluşunu ve başka nedenleri gösterenlere göre - arkadaşları seçtiği ve ailesi istediği için - daha düşük olduğu belirlenmektedir (Akboy, 1998).

Öğrencilerin rehberlik servisinden yararlanmalarına göre benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıda farklılaşmalarına ilişkin bulgulara göre, öğrencilerin rehberlik servisinden yararlanıp yararlanmaması ile benlik saygısı, sürekli kaygı düzeyi ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu sonuç öğrencilerin kaygı düzeyinin rehberlik hizmetinden yararlanıp yararlanmamaya göre değiştiğini, aralarında olumlu ve anlamlı ilişkili olduğunu belirten (Sargın, 1990, Ök, 1990) araştırma sonuçları ile tutarlı değildir.

Akboy (1998), rehberlik hizmetini "çok iyi" bulan öğrencilerin "zayıf" bulanlara göre sürekli kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu, "zayıf" ve "orta" olarak tanımlayanların benlik kavramının dürtü kontrol,

duygusal durum, sosyal ilişkiler, aile ilişkileri alt boyutlarında yükselme olduğunu belirtmiştir. Bu sonuca bağlı olarak, yeterli rehberlik hizmeti görmeyen öğrencilerin sorunlarıyla kendi başlarına başa çıkabilmek için güçlendikleri ve kendilerine olan güven ve saygının arttığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada saptanan bulgular genel olarak incelendiğinde ve bir araya getirildiğinde aşağıdaki sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir.

1- Özel okulda okuyan, sosyoekonomik seviyesinin yüksek olduğunu ifade eden, kendini fiziksel olarak beğenen, ebeveynlerine sorunlarını rahatlıkla anlatabilen, doğru karar verip doğru davrandığına kendisi inanan ve ailesinin de inandığını düşünen, okulda ders dışı etkinliklere katılan ve okulunu sınavla okumaya hak kazandığı için tercih eden öğrencilerin benlik saygısı yüksek bulunmuştur.

2- Kendini güzel veya yakışıklı bulmayan, bağımsız kararlarını babasının desteklediğini belirten, öğretmenlerinin tutumunu anlayışsız ve katı olarak değerlendiren, okulunu sınavla okumaya hak kazandığı için tercih eden öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi düşük olduğu saptanmıştır.

3- Kendini güzel veya yakışıklı bulan, bağımsız kararlarını babasının desteklediğini sorunların rahatlıkla anlatabildiğini belirten, kendisinin doğru karar verip doğru davrandığına inanan öğretmenlerinin tutumunu anlayışlı ve yardımcı olarak değerlendiren, okulunu evine yakın olduğu için ve diğer okullardan başarılı olduğu için tercih eden öğrencilerin, karşı cinsten özel bir arkadaşı olmayan, rehberlik servisinden yararlanmayan öğrencilerin akademik başarısının yüksek olduğu saptanmıştır.

ÖNERİLER

Başarı ve başarısızlığın öğrencilerin benlik değerine ilişkin duygularını etkilediği ve aynı zamanda da öğrencinin benliğine ilişkin düşüncelerinden etkilendiğine inanılmaktadır.

Yüksek benlik saygısına sahip kişilerin yeni ortamlara başarı beklentileri ile yaklaştıkları varsayılabilir. Marsh (1984), dinamik denge modelini ortaya atmakta, akademik başarı ile benlik saygısının birbirini etkileyen karşılıklı ilişkisi olduğunu ve bir değişkende meydana gelen değişikliğin dengeyi sağlamak için diğer değişkende de değişiklik meydana getirdiğini ortaya koymaktadır.

Gerçekte, benlik saygısı düşük olan ve kendine düşük değer yükleyen kişi kendi performansını olduğundan daha düşük olarak değerlendirmektedir. Araştırmalar, kendine güvenen ve başarı beklentisinde olan kişilerin başarının kişisel sorumluluğunu aldığını başarısızlığın kişisel sorumluluğunu reddettiğini, ancak kendine güveni düşük olan ve başarısızlık beklentisinde olan kişilerin tamamen tersini yaptığını göstermektedir (Mc Farlin, Blascovich, 1981).

Okul ve aile, çocuğun yaşamındaki vazgeçilmez iki ana unsurdur, kişiliğinin oluşumundan dünya görüşünün biçimlenmesine kadar her alanda aile ve okulun etki, görev ve sorumluluklar taşımaktadır. Ergenlik dönemi benlik algısının henüz netleşmediği bir dönemdir ve bu dönemde "aile" ve ailenin onayı ergenin benlik kavramının oluşmasında önemli rol oynamakta ve ailenin onayını almış olma, benlik kavramını olumlu yönde etkilemektedir. Toplumumuzda öğretmen de aile kadar önem taşımakta, onun da onayını almış olmak gençlerin kendileri ile ilgili olumlu algılamada olmalarının sağlamaktadır.

Öğrenci zamanının büyük bir kısmının geçtiği okul ortamına, aile ve okul sorunları kadar kişisel, ruhsal, sosyal ve cinsel sorunlarını da yansıtır. Öğretmenlerin öğrencilerinin büyüme ve gelişme sürecinde gereksinimlerine destek sağlamaları, bu yöndeki okul-aile işbirliğini de sürekli geliştirmeleri beklenmektedir. Ergenlik döneminde gözlenen fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal değişikliklerin farkında olmaları,

öğrencileri ile iletişim kurmaları ve bu süreçte rehberlik etme işlevleri önemlidir.

Özel okullarda öğretmenler, tutumlarının ergenler üzerindeki etkisinin farkında olmalarına ve sağlıklı tutum geliştirmelerine yönelik çalışmalar, seminerler, sohbet toplantıları, bilgilendirme yazıları ve sınıf içi uygulamalar içinde bulunmaktadır. Bu çalışmaların verimliliğinin artırılması ile genel ve anadolu liselerindeki öğretmenler için de sistemli bir organizasyon içerisinde bu çalışmaların yürütülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Gençleri erişkin yaşamına hazırlamak okul eğitiminin temel amaçlarından biridir. Cinsellik, evlilik ve aile yaşamı; erişkin yaşamının önemli ve vazgeçilmez öğeleri olduğuna göre okulların öğrencilerini bu alanda eğitmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çuhadaroğlu ve Sonuvar (1992), özdeğer duygusunun ergenlerde çeşitli psikopatolojilere yol açan bir yatkınlık faktörü olduğunun gerek yurt dışı gerekse yurt içi çalışmalarda ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Grup psikoterapisi yöntemi ile Şerifi (1985), ergenlerin benlik kavramlarını geliştirmek ve çeşitli alanlarda yaşadıkları problemleri azaltmakla ilgilenmiş; sonuçta, öğrencilerin duygusal, geleceğe ilişkin ve okul alanlarında yaşadıkları problemlerde ve bunlara bağlı olarak kaygı düzeylerinde azalma ve benlik kavramı puanlarında artış olduğunu belirtmiştir. Hains (1994) bilişsel yapılandırma programının ergenlerin sürekli kaygı düzeyi, benlik saygısı, depresyon ve kızgınlık durumları üzerinde olumlu gelişme yarattığını belirtmektedir. Bu bulgular göz önüne alındığında, ergenlerle çalışan rehber öğretmenlerin başarısızlık nedenlerini araştırarak, benlik değerlerini yükseltecek ve kaygı düzeylerini düşürmeye yardımcı olabilecek grup çalışması, seminer, konferans ve bilgilendirme yazıları gibi aktiviteleri yapmalarının etkili olabileceği düşünülebilir.

Zamanın çoğunu aile ortamından uzakta geçirmekte olduğu düşünülen babaların, "Ana-Baba Okulu" programlarına yönlendirilmeleri ile çocuklarıyla nasıl ilişki kuracağına yönelik eğitim görmeleri veya

psikoloğa yada psikiatri kliniğine gitmeleri ile gençlerin gelişimine olumlu katkıda bulunacağı düşünölmektedir.

Ana-baba çatışması ve boşanmanın ergenlerin uyum sorunlarında etkili olduğu (Kuyucu, 1999) göz önünde tutularak ana-baba eğitimi programlarının geliştirilmesinin pek çok faydası olabilir. Öğretmenlerin ve ana-babaların gençlerden başarı beklentileri ve kendi kaygı düzeylerinin gençlere olabilecek etkisinin de araştırılmasının yararlı olacağı düşünölmektedir.



KAYNAKLAR

- Adams, J. F., (1995). Ergenliği Anlamak, Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.
- Adler, A., (1992). İnsan Tanıma Sanatı, İstanbul: Say Yayınları, 3. Baskı.
- Akboy, R., (1991). Öğretmen adaylarında durumluk-Sürekli kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması ve Kaygı Alanlarının Saptanması, İzmir: DEÜ; Buca Eğitim Fakültesi, Yayın No 1.
- Akboy, R., (1997). Eğitim Psikolojisi, İzmir: Bornova Can Ofset.
- Akboy, R., (1998). Fen Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Benlik Kavramı, Denetim Odağı ve Sürekli Kaygı Açısından Karşılaştırılması, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya: Kongre Kitabı, 189-197, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Aktuna, Y. (1987). Gençlik Döneminde Benlik ve Kimlik Gelişimi, Konya: 1. Milletlerarası Gençlik Kongresi, Selçuk Üniversitesi, 65-69.
- Alkın, T., Baykara, A., Miral, S., Özakbaş, S., (1992). Gençlerde Beden İmgesi Ve Benlik Saygısı İlişkisi, İzmir: 1992 Çocuk ve Ergen Psikolojisi Günleri Kongre Kitabı, Saray Medikal Yayıncılık, 418-424.
- Alkın, T., Baykara, A., (1992). Hasta ve Sağlıklı Ergenlerde Benlik Saygısı. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 6: 14-20.
- Arseven, A., (1979). Akademik Benlik Kavramı ile Akademik Başarı Arasında İlişkili, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Au, C., Watkins, D.,(1997). Towards a Causal Model of Learned Hopelessness for Hong Kong Adolescents, Educational Studies, Vol 23 (3) : 377-391.
- Bachman, J. G., O'Malley, P.M., (1977). Self-Esteem in young men: A Longitudinal Analysis of the Impact of Educational and Occupational Attainment, Personality and Social Psychology, Vol 35(6): 365-379.
- Baltaş, A., (1998). Üstün Başarı, İstanbul: Remzi Kitapevi Yayınları, 15. Baskı.

- Başaran, B.I., (1999). Zihinsel, Görme ve İşitme Özürlü Çocuklara Eğitim Veren Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Battle, J., (1976). Test-retest Reliability of the Canadian Self-Esteem Inventory for Children, Psychological Reports, Vol 38: 1343 – 1345.
- Bhadha, B.,(1999). Relations Among Ethnic Identity, Parenting Style and Adolescent Psychosocial Outcomes in European American and East Indian Immigrants, Paper Presented at the Biennial Meeting Of the Society for Research in Child Development: 15-18.
- Bloom, B. S., (1982). Human Characteristics and School Learning, U.S.A.: Mc Graw-Hill Book Company, 161-219.
- Brandt, F. J., Ellsworth, N. J., (1996). Effects of Cooperative Learning on the Academic Achievement and Self-Esteem of Urban Adolescents with Learning Disabilities, Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, Vol 7(1): 9-13.
- Brettschneider, W. D., Heim, R., (1997). Identity, Sport and Youth Development, Fox, Kenneth R. (Ed.) et al. The Physical Self: From Motivation to Wellbeing, Champaign, IL, USA: Human Kinetics, 205-227.
- Brookover, W: B., Thomas, S., Patterson, A., (1964). Self- Concept of Ability and Academic Achievement, Sociology of Education, Vol 37: 271-278.
- Burt, C.E., Cohen, L.H., Bjorck, J.P., (1988). Perceived Family Environment as a Moderator of Young Adolescents' Life Stress Adjustment, American Journal of Community Psychology, Vol 16(1): 101-122.
- Can, G., (1986). Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımı Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Calsyn, R. J., Kenny, D. A., (1977). Self-concept of Ability and Perceived Evaluation of Others: Cause or Effect of academic Achievement, Journal of Educational Psychology, Vol 69(2): 136-145.
- Chambers, S. T., (1991). Factors Affecting Elementary School Students' Participation in Sports, Elementary School Journal, Vol 91(5): 413-419.

- Chubb, N. H., Fertmen, C. I., Ross, J. L., (1997). Adolescent Self-Esteem and Locus of Control: A Longitudinal Study of Gender and Age Differences, *Adolescence*, Vol 32(125): 113-129.
- Clark, T. A., Canner, J., (1994). *Expecting the Best from Students in Urban Middle Schools*, Education Resources Group, Inc.
- Coopersmith, S. A., (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*, San Francisco: W: H. Freeman.
- Cüceloğlu, D., (1991). *İnsan ve Davranışı*, 2. Basım, Remzi Kitapevi.
- Çankaya, Ö.,(1997). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi*. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ.
- Çuhadaroğlu, F., (1986). *Adolesanda Benlik Saygısı*, Ankara: Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi,
- Çuhadaroğlu, F., (1985). *Gençlerde Benlik Saygısı ile İlgili Bir Araştırma*, Adana: 21. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi, 107-108.
- Çuhadaroğlu, F., Sonuvar, B. (1992). Adöksan intiharları risk faktörleri üzerine bir inceleme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, cilt 3 (3): 222-226.
- Doğusal - Tezel, N. (1987). *İlkokul 5. sınıf öğrencilerinde Benlik Kavramının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Master Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Egan. G., Cowan, M., (1979). *Human Development in Human Systems. A Working Model*. Monterey, CA. Brooks/Cole.
- Ehrenberrion, F. and others (1991). The Relationship Between Self-Efficacy and Depression in Adolescents, *Adolescence*, Vol 26(102): 361-374.
- Elkind. D., (1987). *Ergenlikte Ben-Merkezlilik, Ergenlik Psikolojisi*. Ankara: Der: B. Onur, Hacettepe Taş Kitapçılık, Genişletilmiş 2. Baskı,189-198.
- Emmite, P.L., Diaz-Guerro, R., (1983). *Cross-cultural Differences and Similarities in Coping Style, Anxiety and Success-Failure on Examinations*, Series in Clinical and Community Psychology: Stress and Anxiety, Vol 2:191-206.
- Enç, M., (1978). *Ruh Sağlığı Bilgisi, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi*, İstanbul: Öğretmen Kitapları, İnkılap ve Aka Kitabevi.

- Erdinç, G. A., (1995). İzmir İli Lise Öğrencilerinde Benlik İmajı-Başarı İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Feldman, R. S. (1992). Elements of Psychology, U.S.A.: Mc Graw- Hill, Inc., 317-337.
- Filozof, E. M., Albertin, h. K., Jones, C. R., Stene, S. S., Myers, L., Mc Dermott, R. J., (1998). Relationships of Adolescent Self-Esteem to Selected Academic Varibbles, Journal of School Health, Vol 68(2): 68-72.
- Fine, M. A., Kurdek, L. A., (1992). The Adjustment of Adolescents in Stepfather and Stepmother Families, Journal of Marriage and the Family, Vol 54(4): 725-736.
- Finn, J. D., (1988). School Performance of Adolescents in Juvenile Court, Urban Education, Vol 23(2): 150-161.
- Fry, J., (1988). Activity in the Lifestyles of Adolescent Girls, Reports, Research.
- Gaudry, E., Spielberger, C. D., (1971).Anxiety and Educational Achievement, Sydney: New York: J Wiley and Sons.
- Geçtan, E., (1981). Psikanaliz ve Sonrası, İstanbul: HürYayın A. P. 1. Baskı.
- Geçtan, E., (1997). Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar, İstanbul: Remzi Kitapevi Yayınları, 13. Baskı.
- Girgin, G., (1990). Farklı Sosyoekonomik Kesimlerden 13-15 Yaş Grubu Öğrencilerinde Kaygı Alanları ve Kaygı Düzeyinin Başarıyla İlişkisi. İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Groebl, J., Schwarzer, R., (1982). Social Comparison, Expectations and Emotional Reactions in the Classroom, School Pschology İnternational, Vol 3(1): 49-56.
- Guasch, G. P., (1987). Bedensel Değişimler ve Yabancılık Duygusu, Ergenlik Psikolojisi, Ankara: Der. B. Onur, Hacettepe Taş Kitapçılık, Genişletilmiş 2. Baskı, 140-155.
- Gündüz, Y., (1997). Çocuk Başarısı Elimizdedir. İzmir: Öğrenci Yönlendirme Merkezi Yayınları.
- Güngör, A., (1989). Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler. Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

- Hains, A. A., (1994). The Effectiveness of a School Based, Cognitive Behavioral Stress Management Program with Adolescents Reporting High and Low Levels of Emotional Arousal, *School Counselor*, Vol 42(2): 114-125.
- Hamachek, D. E., (1971). *Encounters with the Self.*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Hamachek, D., (1995). Self-concept and School Achievement: Interaction Dynamics and a Tool For Assessing the Self-Concept Component, *Journal of Counseling and Development*, Vol 73(4): 419-425.
- Hansford, B. C., Hattie, J. A. (1982). The Relationship Between Self and Achievement / Performance Measures, *Review of Educational Research*, Vol 52: 123-142.
- Harold, I., Kaplan, M. D., Sadock, B. J., (1983). *Comprehensive Textbook of Psychiatry*, Vol 2(4): 883-894.
- Hawkins, M., (1995). Anxiety in Relation to Social Support in a College Population, *Journal of College Student*, Vol 9(4): 79-88.
- Hoge, D. R., Hanson, S. L., Smit, E. K., (1990). School Experiences Predicting changes in Self-Esteem of Sixth and Seventh Grade Students, *Educational Psychology*, Vol 82: 117-127.
- Howerton , D. L., Enger, J. M., Cobbs, C. R., (1994). Self-Esteem and Achievement of At-Risk Adolescent Black Males, *Research in the Schools*, Vol 1(2): 23-27.
- Howerton , D. L. And others (1992). Self-Esteem and Achievement of At-Risk Adolescent Black Males, Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Association, Knoxville, November 11-13.
- Howerton , D. L. And others (1993). Parental Verbal Interaction and Academic Achievement for At Risk Adolescent Black Males, Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Association, New Orleans, L.A., November 10-12.
- Hurlock, E. B., (1987). *Ergenlikte Beden Gelişimi, Ergenlik Psikolojisi*. Ankara: Der. B. Onur, Hacettepe Taş Kitapçılık, Genişletilmiş 2. Baskı, 105-139.
- İnanç, N., (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Gaziantep: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Kavussanu, M., Mc Auley, E., (1995). Exercise and Optimism: Are Highly Active Individuals More Optimistic?, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol 17(3): 246-258.

- Kılıççı, Y., (1989). Okulda Ruh Sağlığı, Ankara: Şafak Ofset.
- Killeen, M.R., Forehand, R., (1998). A Transactional Model of Adolescent Self-esteem, *Journal of Family Psychology*, Vol 12(1): 132-148.
- Kobal-Palcic, D., Musek, J., (1998). Self-Concept and Academic Achievement of Central and Western European Groups of Adolescents, Paper Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, February, 26 - March 1.
- Kontanski, M., Gullone, E., (1998). Adolescent Body Image Dissatisfaction: Relationships with Self-esteem, Anxiety and Depression Controlling for body Mass, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. Vol 39(2): 255-262.
- Korkut, Y., (1990). Anababa boşanması ergenler: aile statüleri ve depresyon düzeyleri ile benlik kavramlarına ilişkin bazı faktörlerin karşılaştırılması, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köknel, Ö., (1987). Zorlanan İnsan, İstanbul: Altın Kitaplar Bilimsel Sorunlar Dizisi.
- Kurtz-Costes, B. E., Schneider, W., (1994). Self- concept, attributional Beliefs and School achievement, *Contemporary Educational Psychology*, Vol 19: 199- 216.
- Kuyucu, Y., (1999). Anababaları Boşanmış ve Birlikte Yaşayan Lise Öğrencilerinin Uyum Sorunlarının Karşılaştırılması Üzerine Bir İnceleme, İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzgun, Y., (1991). Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Ankara: ÖSYM Yayınları, Geliştirilmiş 2. Baskı, 112-133.
- Leondari, A., Syngollitou, E., Kiosseoglou, G., (1998). Academic Achievement, Motivation and Possible Selves, *Journal of Adolescence*, Vol 21(2): 219-222.
- Lord, S. E. And others (1994). Surviving the Junior High School Transition: Family Processes and Self Perceptions as Protective and Risk Factors, *Early Adolescence*, Vol 14(2): 162-199.
- Maruyama, G., Rubin, R. A., Kingburry, G., (1981). Self-Esteem and Educational achievement: Independent Constructs with a Common Cause?, *Personality and Social Psychology*, Vol 40(5): 962-975.

- McFarlin, D. B., Blascovich, J., (1981). Effects of Self-Esteem and Performans Feedback on Future affective Preferences and Cognitive Expectations, *Personality and Social Psychology*, Vol 40(3): 521-531.
- Medvedova, L., (1995). Personal Resources of Adaptive Coping With Stress in Adolescence, *Studia Psychologica*, Vol 37(3): 177-179.
- Muuss, R.E., (1987). *Ergenlikte Kimlik Bunalımı, Ergenlik Psikolojisi*. Ankara: Der. B. Onur. Haccettepe-Taş kitapçılık, Genişletilmiş 2. Baskı, 25-50.
- Newbegin, I., Owens, A., (1996). Self-Esteem and Anxiety in Secondary School Achievement, *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol 11(3): 521-530.
- Newcombe, P., Boyle, G., (1995). High School Students Sports Personalities; Variations Across Participation Level, Gender, Type of Sport and Success, *International Journal of Sport Psychology*, Vol 26(3): 277-294.
- Newman, R. S., (1984). Children's Achievement and Self-Evaluations in Mathematics: A Longitudinal Study, *Educational Psychology*, Vol 76: 857-873.
- Ohannessian, C. M., Lerner, R. M., Lerner, J. V., Eye, A., (1999). Does Self-competence Predict Gender differences in Adolescent Depression and Anxiety?, *Journal of Adolescence*, Vol 22 (3): 397-411.
- Okun, M. A., Fournet, L. M., (1993). Academic elf-Esteem and Perceived Validity of Grades: A Test of Self- Verification Theory, *Contemporary Educational Psychology*, Vol 18(4): 414-426.
- O'Malley, P., Bachman, J. G., (1983). Self-Esteem: Change and Stability between ages 13 and 23, *Developmental Psychology*, Vol 19: 257-268.
- Origlia, D., Ouillan, H., (1987). *Toplumda, Okulda Ve Ailede Ergen, Ergenlik Psikolojisi*. Ankara: Der. B. Onur. Haccettepe-Taş kitapçılık, Genişletilmiş 2. Baskı, 199-208.
- Origlia, D., Ouillon, H. (1987). *Ergenlikte Kişilik, Ergenlik Psikolojisi*. Ankara: Der. B. Onur. Haccettepe-Taş kitapçılık, Genişletilmiş 2. Baskı, 159-170.
- Orvaschel, H., Beeferman, D., Kabacoff, R. (1997). Depression Self-esteem, Sex and Age in a Child and Adolescent Clinical Sample, *Journal of Clinical Child Psychology* Vol 26(3): 285-289.

- Orvin, G.H., (1997). Ergenlik Çağındaki Çocuğunuzu Anlamanın Yolları, Ankara: HYB Yayıncılık, 1. Baskı.
- Osborne, J. W. (1995). Academics, Self-Esteem and Race: A Look at the (Underlying Assumptions of the Disidentification Hypothesis, Personality and Social Psychology Bulletin, Vol 21(5): 449-455.
- Oskay, G. (1990). Anababa ve Arkadaş Gruplarının Ergenler Üzerindeki Etkisi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 7: 1-2.
- Ök, M., (1990). 13-15 Yaş Grubu Ortaöğretim Öğrencilerinde Kaygı Düzeyi, Yüksek Lisans Tezi. İzmir: D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öner, N., Le Compte, A., (1985). Durumluk-Sürekli Kaygı El Kitabı, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, No 333.
- Öner, U., (1982). Benlik Kavramı ile Mesleki Benlik Kavramı Arasındaki Farkın Akademik Başarı ile İlişkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Öner, U., (1987). Benlik Gelişimine İlişkin Kavramlar, Ergenlik Psikolojisi. Ankara: Der. B. Onur. Hacettepe-Taş kitapçılık, Genişletilmiş 2. Baskı, 67-83.
- Özkan, I., (1987). Gençliğin Akademik (okul) Başarısını Etkileyen Zihinsel ve Ruhsal Faktörler, Konya: 1. Milletler Arası Gençlik Kongresi, Selçuk Üniversitesi, 225-229.
- Öztaş, B., (1990). Halk Sağlığı Açısından Stres, İstanbul: 2. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi Bildiri Özet Kitabı, İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Özusta, H. S., (1995). Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Türk Psikoloji Dergisi, Vol 10(34): 32-44.
- Pamphlett, R., Farnill, D., (1995). Effect Of Anxiety on Performance in Multiple Choice Examination, Medical Education, Vol 29(4): 297-302.
- Pastore, D. R., Fisher, M., Friedman, S. B., (1996). Abnormalities in Weight Status, Eating Attitudes and Eating Behaviors Among Urban High School Students: Correlations with Self-esteem and Anxiety, Journal of Adolescent Health. Vol 18(5): 312-319.
- Pişkin, M., (1996). Self-Esteem and Locus of Control of secondary School Children Both in England and Turkey, England: Faculty of Education, University of Leichester.

- Pottebaum, S. M., Keith, T., Ehly, S. W. (1986). Is There a Causal Relation between Self-Concept and Academic Achievement, *Educational Research*, Vol 79(3): 140-144.
- Powers, S., MC Conner, S., (1997). Project SOAR, 1996-1997 Evaluation Report, Creative Research Associates, Inc, Tucson, AZ.
- Purkey, W., (1970). *Self-Concept and School Achievement*, New Jersey: Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Rogers, C., Smith, M., Coleman, J. M., (1978). Social Comparison in the Classroom: The Relationship Between Academic Achievement and Self Concept, *Journal of Educational Psychology*, Vol 70 (1): 50-57.
- Rosenberg, M., (1965). *Society and Adolescent Self-Image*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., (1989). Self-Estem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects, *American Sociological Review*, Vol 54(6): 1004-1008.
- Ryan, R. M. and others (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem, *Journal of Early Adolescence*, Vol 14(2): 226-249.
- Sargin, N., (1990). Lise 1. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması. İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Satılmış, G., Seber, G., (1989). Yetiştirme Yurdunda Yaşayan Ergenlerde Benlik Saygısı, *Psikoloji Dergisi*, 7(23), 68-73.
- Satılmış, G., Seber, G., Tekin, D., (1989). Suçlu Ergenlerde Benlik Saygısı Araştırması, Mersin: 25.Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi, 123-127.
- Shek, D.T., (1988). Mental Health of Secondary School Students in Hong Kong: An Epidemiological Study Using the General Health Questionnaire, *International Journal of Adolescent Medicine and Health* Vol 3(3): 191-215.
- Shek, D.T., (1998). A Longitudinal Study of the Relations Between Parent - Adolescent Conflict and Adolescent Psychological Well-being, *Journal of Genetic Psychology*, Vol 159(1): 53-67.
- Shervert, H. F., (1988). Approach to Adolescence, *The Medical Clinics of North America*, W. B. Saunders Company, July 72(4): 166.

- Show, M., Mc Ewan, J., (1960). The Onset of Academic Underachievement in Bright Children, Journal of Education Psychology, Vol 51: 103-108.
- Simmons, R. G., (1977). The Impact of Junior High School and Puberty Upon Self- Esteem, New Orleans: Paper Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, March 17-20.
- Slater, E.J., Haber, J.D., (1984). Adolescent Adjustment Following Divorce as a Function of Familial Conflict, Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol 52 (5) :920-921.
- Slavin, R. E., (1996). Cooperative Learning in Middle and Secondary Schools, Clearing House, Vol 69(4): 200-204.
- Soner, O., (1995). Aile Uyumu, Öğrenci Özgüveni ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler, İstanbul: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Steventon, C. E., (1990). Improving Student Performance Through Parent Involvement, Educational Specialist Practicum, Nova University.
- Şahin, N. H., (1994). Stresle Başa Çıkma, Türk Psikologlar Dergisi Yayınları: 2, Ankara.
- Şahin, M., (1985). Başarı Düzeyi Farklı Üç Grup Lise Öğrencisinin Kaygı Düzeyi Yönünden Karşılaştırılması. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Şehiraltı-İlgıcı, M., (1985). Adolesanda Benlik Kavramı, İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi.
- Şerifi, D. (1985). Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerinin Problemleri ve Benlik Tasarımlarına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tamer, M., Erermiş, S., Aydın, C., Taşkın, E. O., Musabali, S., (1982). Çocuk Psikiyatrisine Başvuran Ergenlerde Benlik Kavramı. İzmir: 1992, Çocuk ve Ergen, 406-417.
- Taylor, S., Field, T., Yando, R., Gonzalez, K.P., Harding, J., Lasko, D., Mueller, C., Bendell, D., (1997). Adolescents' Perceptions of Family Responsibility Taking, Adolescence, Vol 32(128): 969-976.
- Torucu, B. K., (1990). 13-14 Yaşındaki Gençlerin Sosyoekonomik Düzeyi ve Anababa Tutumlarındaki Farklılıkların Belirlenip Benlik Saygısına Etkisinin Araştırılıp Karşılaştırılması. İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Doku Eylül Üniversitesi.

- Tufan, B., (1990). Benlik Sygısı Kavramı ve Yaşam Boyunca Benlik Saygısının Gelişimi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Dergisi, 8(1-2-3): 29-40.
- Tuğrul, C., (1996). Gençlik Dönemindeki Aile Sorunlarını Değerlendirme Ölçeği: Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Türk Psikoloji Dergisi, 11 (36): 25-43.
- Türköz, N., Erkmen, H., Seber, G., Tekin, D., (1989) anadolu Üniversitesi Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Benlik Saygılarına İlişkin Bir Çalışma, Mersin: XXV. Ulusal Psikiatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi, 313-314.
- Ünlüoğlu, G., (1987). Ergenliğin Psikopatolojisi, Ergenlik Psikolojisi, Ankara: Der. B. Onur, Hacettepe Taş Kitapçılık, Genişletilmiş 2. Baskı, 209-228.
- Watkins, D., Astilla, E., (1980). Self-Esteem and School Achievement of Phipino Girls, Journal of Psychology, Vol102(1): 3-6.
- Wells, E., Marwell, G., (1976). Self-Esteem: Its Conceptualization and Measurement, Beverly Hills: Sage Publications, Inc.
- Wigfield, A. and others (1991). Transitions During Early Adolescence Changes in Children's Domain – Specific Self Perceptions and Geneal Self-Esteem Across the Transition to Junior High School, Development Psychology, Vol 27(4): 552-565.
- Williams, J.E., (1996). Academic Self-Concept to Performance Congruence Among Able Adolescents, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April, 8-12.
- Wylie, R., (1979). The Self- Concept Theory and Research, Lincoln: University of Nebraska Press, Vol 2.
- Yavuzer, H., (1993). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları, 8. Baskı.
- Yavuzer, H., (1993). Çocuk Ve Suç. İstanbul: Remzi Kitapevi Yayınları, 7. Baskı.
- Yeşilyaprak, B., Güngör,A., Kurç, G., (1998). Eğitimsel Ve Mesleki Rehberlik. Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Öğretim Üyeleri.
- Yörükoğlu, A., (1985). Gençlik Çağı Ruh Sağlığı Eğitimi ve Ruhsal Sorunları, , Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, Birinci Baskı, Tisa Matbbacılık.
- Yörükoğlu, A., (1989). Değişen Toplumda Aile ve Çocuk, İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım, Baskı 3.

- Yurdağul, Ő. (1987). Bazı Sosyoekonomik Değişkenlerin Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zeytinoğlu, S., (1987). Piaget: Yaşamın Zihin Gelişimi Kavramı Ergenlik Psikolojisi. Ankara: Der. B. Onur, Hacettepe Taş Kitapçılık, Genişletilmiş 2. Baskı, 51-66.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T., Dielman, T. E. (1997). A Longitudinal Syudy of Self-esteem: İmplications for Adolescent Development, Journal of Youth and Adolescence, Vol 26(2): 117-141.



Sevgili öğrenci;

Bu form bilimsel bir araştırmaya ışık tutmak amacıyla hazırlanmıştır. Soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Samimi ve gerçeğe uygun yanıtlarınız önemlidir. Vereceğiniz bilgiler sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Cevapsız soru bırakmayın. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Açıklama: Soruyu ve soruyla ilgili tüm seçenekleri dikkatle okuduktan sonra uygun seçeneğin yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

1. Adınız soyadınız:..... Okulunuzun adı:.....
Sınıfınız:.....
2. Cinsiyetiniz: 1 () KIZ 2 () ERKEK
3. Anneniz 1 () Sağ Babanız 1 () Sağ
2 () Ölü 2 () Ölü
3 () Ayrı 3 () Ayrı
4 () Birlikteler 4 () Birlikteler
4. Anne ve babanızın öğrenim durumu aşağıdakilerden hangisine uyuyor?

	<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
Okuma yazması yok.....	1 ()	1 ()
Sadece okur-yazar.....	2 ()	2 ()
İlkokul mezunu.....	3 ()	3 ()
Ortaokul mezunu.....	4 ()	4 ()
Lise mezunu.....	5 ()	5 ()
Yüksekokul mezunu.....	6 ()	6 ()
5. Aşağıdaki maddelerden hangisi ailenizin ekonomik durumunu en iyi tanımlar?
1 () Yüksek 2 () Ortaca 3 () Düşük
6. Nerede kalıyorsunuz?
1 () Yurtta 2 () Ailemle 3 () Bir akrabam ile beraber
7. Harçlığınız yeterli mi? 1 () Evet 2 () Hayır
8. Yaşamınızı en uzun süre geçirdiğiniz yer aşağıdakilerden hangisidir?
1 () Köy 2 () Kasaba – İlçe 3 () Şehir – İl 4 () Yurtdışı
9. Anneniz ve babanızla olan ilişkilerinizi ayrı ayrı değerlendirerek uygun olan boşluğu işaretleyiniz.

	<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
Sorunlarımı rahatlıkla anlatabilirim.....	1 ()	1 ()
Sorunlarımı rahatlıkla anlatamadığım halde sevgi ve şefkat görürüm.....	2 ()	2 ()
Bağımsız kararlarımı destekler.....	3 ()	3 ()
Hatalarıma kızar, kötü davranır.....	4 ()	4 ()
Aşırı koruyucu ve kollayıcıdır.....	5 ()	5 ()
Serbest bırakır, hiç karışmaz.....	6 ()	6 ()
Uzak ve ilgisizdir.....	7 ()	7 ()
10. Sizinle ilgili kararları ailede kim alır?
1 () Annem 2 () Babam 3 () Ben 4 () Annem-babam birlikte 5 () Diğer.....
11. Siz genellikle doğru kararlar verdiğiniz ve doğru davrandığınıza inanır mısınız?
1 () Evet 2 () Hayır
12. Aileniz, sizin doğru kararlar verip, doğru davrandığınıza inanır mı?
1 () İnanır 2 () İnanmaz
13. Boş zamanlarınızda çoğunlukla ne yaparsınız?
1 () Spor 2 () Müzik dinleme ve ya enstrüman çalma 3 () Kitap okuma 4 () Bilgisayar
5 () Görsel sanatlar (Sinema, televizyon, tiyatro) 6 () Gezmek, dolaşmak
14. Fiziksel özelliklerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
1 () Kendimi güzel veya yakışıklı buluyorum
2 () Kendimi güzel ve ya yakışıklı bulmam
3 () Kendimi ne çirkin nede güzel ve ya yakışıklı bulmam
4 () Hiç düşünmedim

15. Kendinizle ilgili çözümünde güçlük çektiğiniz sorunlarınız olduğu zaman ne yaparsınız?
1() Birine danışırım..(Kime:.....) 2() Kendim çözmeye gayret ederim
16. Üniversiteye gireceğine inanıyor musunuz? 1() Evet 2() Hayır
17. Öğretmenlerinizin size karşı tutumu nasıldır?
1() Anlayışlı ve yardımcı 2() Anlayışsız ve katı 3() İlgisiz
18. Okul İdaresinin size karşı tutumu nasıldır?
1() Anlayışlı ve yardımcı 2() Anlayışsız ve katı 3() İlgisiz
19. Neden bu okulu tercih ettiniz?
1() Arkadaşlarım burayı tercih ettiği için
2() Bu okul diğerlerinden daha başarılı olduğu için
3() Ailem istediği için
4() Evime yakın olduğu için
5() Sınav kazanarak hak ettiğim için
6() Başka.....
20. Okulda ders dışı etkinliklere katılıyor musunuz? 1() Evet 2() Hayır
21. Arkadaş grubunuz var mı? 1() Evet 2() Hayır
22. Karşı cinsten özel bir arkadaşınız var mı? 1() Evet 2() Hayır (Nedeni:.....)
23. Okulunuzda Rehberlik servisinden faydalanabiliyor musunuz?
1() Evet 2() Hayır 3() Rehberlik servisi yok

ROSENBERG ÖLÇEĞİ

Açıklama: Her bir maddeyi dikkatlice okuyup düşüncelerinizi ve hislerinizi yansıtan şıkkı yuvarlak içine alarak işaretleyiniz.

- 1- Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
- 2- Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
- 3- Genellikle kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
- 4- Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
- 5- Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
- 6- Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
- 7- Genel olarak kendimden memnunum.
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
- 8- Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
- 9- Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığını düşünüyorum.
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış
- 10- Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığımı düşünüyorum.
a) Çok doğru b) Doğru c) Yanlış d) Çok yanlış

SPIELBERG ÖLÇEĞİ

Açıklama: Her ifadeyi okuyun, sonra da genel olarak “son bir haftadır nasıl hissettiğinizi”, ifadelerin sağ tarafındaki kutulardan uygun olanın içine X işareti koyunuz. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarfetmeden genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Her Zaman
1. Genellikle keyfim yerindedir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Genellikle çabuk yorulurum.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Genellikle kolay ağlarım.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Başkaları kadar mutlu olmak isterim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Kendimi dinlenmiş hissederim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Genellikle sakın , kendime hakim ve soğukkanlıyım.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Güçlüklerin, yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissederim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Genellikle mutluyum.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Her şeyi ciddiye alır ve etkilenirim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Genellikle kendime güvenim yoktur.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Genellikle kendimi emniyette hissederim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Genellikle kendimi hüzünlü hissederim.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Genellikle hayatımdan memnunum.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Akli başında ve kararlı bir insanım.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin eder.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

106
EK-4

Yazı No : B.08. 4.MEM.4.35.00.11-600.1-
Konu : Anket Çalışması

31482

KAYDI BİRLEŞTİRİLDİ

24 OCAK 2000

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İLGİ : Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 19.01.2000 tarih ve 500-104 sayılı yazısı.

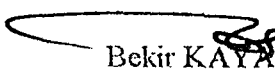
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Fatma Ebru SUNER'in "Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Aarasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tezi ile ilgili anket çalışmasını; ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilerimiz üzerinde uygulamak istenildiği, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısında belirtilmektedir.

Bu anket çalışmasının ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere; Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Tensiplerinize arz ederim.


Zeki Bilgin İNANLI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21./OCAK/1999


Bekir KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

V.Hİ.
ŞEF
MD.YRD.

F.KIZILGÜNEŞLER 20.01.99
S.SÜMER 20.1.99
İ.ÇİNER 20.01.99

TC MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
DOKÜMANTASYON MERKEZİ