

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalı
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE REKABETÇİ TUTUM, BENLİK
SAYGISI VE AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Aslı YENİDÜNYA

İstanbul 2005

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalı
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE REKABETÇİ TUTUM, BENLİK
SAYGISI VE AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Aslı YENİDÜNYA

Danışman :PROF.DR.Betül AYDIN

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı
ve Akademik Başarı İlişkisi

Aslı Yenidünya

Danışman
Jüri Üyesi
Jüri Üyesi

:Prof.Dr.Betül AYDIN
:Doç.Dr. Servet BAYRAM
:Yrd.Doç.Dr. Müge AKBAĞ

İmzalar


Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü
Yüksek Lisans Tezi

İSTANBUL 2005

ÖNSÖZ

21. yüzyılda bilim ve teknolojiadaki gelişmeler sonucunda, toplumlar daha da karmaşıklaşmaktadırlar. Bu karmaşa toplumları birbirleriyle rekabet eder duruma düşürmektedir. Toplumların birbirleri ile rekabetlerinin yanı sıra toplumları oluşturan bireyler de birbirleri ile rekabet halindedirler. Bu rekabet, gerek okul hayatında gerekse ilerideki iş hayatında insanın her zaman karşısına çıkan bir olgudur. Öğrenciler 1. sınıftan itibaren rekabet içinde birbirleriyle yarışmaya başlarlar. Bu rekabet ilk önce okumayı öğrenmeyle başlar. İleriki yıllarda daha iyi liseye gitmek için girilen sınavlar, sonrasında üniversiteyi kazanma yarışı hep devam eder. Bir üniversiteye girdikten sonra meslek edinmeye çalışırken rakiplerini yenmeye çalışırlar.

Bu araştırma, lise öğrencilerindeki rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmanın yapılmasında bir çok kişinin desteği vardır. Öncelikle araştırmanın biçimlenmesinde bana yol gösteren tez danışmanım Sayın Prof.Dr. Betül AYDIN'a , beni akademik anlamda yetiştiren tüm hocalarıma, istatistiksel analizlerde bana yol gösteren Öğretim Görevlisi Mustafa Otrar'a teşekkür ederim.

Araştırma süresince bana destek veren aileme, bana güvenen, beni güdüleyen ve yardımlarını eksik etmeyen tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

İstanbul 2005

Aslı YENİDÜNYA

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ

BÖLÜM I. GİRİŞ

Problem.....	:1
Amaç.....	:3
Önem.....	:5
Sayıtlılar.....	:5
Sınırlılıklar.....	:6
Tanımlar.....	:6

BÖLÜM II. KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR

Rekabet Tanımı.....	:7
Kuramsal Temelde Rekabet.....	:14
Sigmund Freud.....	:15
Alfred Adler.....	:16
Erich Fromm.....	:17
Karen Horney.....	:18
Benlik Tanımları.....	:23
Benlik Saygısına İlişkin Tanımlar.....	:26
Benlik Saygısı ile İlgili Çalışmaların Tarihsel Süreci.....	:32
W.James, G.H. Mead ve C. Cooley	:32
Carl Rogers.....	:34
Abraham.Maslow.....	:37

Eric Fromm.....	:38
Sigmund Freud.....	:38
Alfred Adler.....	:40
Harry S. Sullivan.....	:41
Karen Horney.....	:42
Erik Erikson.....	:43
Gordon Allport.....	:44
Felker.....	:44
Margaret S. Mahler.....	:47
Benlik Saygısı Teorileri.....	:48
Morris Rosenberg.....	:48
Stanley Coopersmith.....	:48
Akademik Başarı.....	:52
Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	:69
Rekabetçilik ve Başarı Konusunda Yapılan Araştırmalar.....	:69
Benlik Saygısı İnceleyen Araştırmalar.....	:75
Akademik Başarıyı İnceleyen Araştırmalar.....	:82
 BÖLÜM III.YÖNTEM	
1. Araştırma Modeli.....	:100
2. Evren ve Örneklem.....	:100
3. Veriler ve Toplanması.....	:101
3.1.Bireyi Tanıma Formu.....	:102
3.2. Rekabetçi Tutum Ölçeği.....	:102
3.3.Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri.....	:103
4. Verilerin Analizi.....	:104

BÖLÜM IV.BULGULAR VE YORUM

1.Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdelers.....	:105
2. Lise öğrencilerinin rekabetçilik düzeylerine ilişkin bulgular.....	:108
3. Lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin bulgular.....	:112
4. Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye ait Bulgular.....	:117

YORUM

I.Rekabetçi Tutum için Elde Edilen Bulguların Yorumu.....	:119
II.Benlik Saygısı için Elde Edilen Bulguların Yorumu.....	:121
III. Rekabet-Akademik Başarı ve Benlik Saygısı için Elde Edilen Bulguların Yorumu.....	:124

BÖLÜM V.ÖZET VE ÖNERİLER

Özet.....	:125
Öneriler.....	:126
KAYNAKLAR.....	:127
EKLER.....	:143

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 3. Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 4. Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 5. Bölüm Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 6. Lise öğrencilerine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri

Tablo 7. Rekabetçi Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 8. Rekabetçi Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 9. Rekabetçi Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrencilerin Okuduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 10. Rekabetçi Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrencilerin Okuduğu Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 11. Rekabetçi Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrencilerin Okuduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 12. Lise öğrencilerine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri

Tablo 13. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Tablo 14. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Tablo 15. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrencilerin Okuduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 16. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrencilerin Okuduğu Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 17. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrencilerin Okuduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 18. Lise öğrencilerine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri

Tablo 19. Rekabetçi Tutum-Benlik Saygısı- Akademik Başarı puanlarına ilişkin Pearson Çarpım Moment Kolerasyon Katsayısı değerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

PROBLEM

21. yüzyılda bilim ve teknolojiadaki gelişmeler sonucunda, toplumlar daha da karmaşıklaşmaktadır. Bilgi toplumu denilen günümüz toplumunda bireylerin değişme ve gelişmelere uyum sağlamaları gerekmektedir. İnsanoğlu gelişim sürecinde sürekli taklit mekanizmasını kullanarak gruba ait olma, toplumun bir parçası olma durumundadır. Bu olgunun yanı sıra kişi, toplumla birlikte olurken, bireyselliğini de sürdürmek, özgün olmak, kendini gerçekleştirmek gibi kendini farklı kılan belirli özellikler kazanmaya da yönelme durumundadır. Özel biri olma isteği bireyi diğer bireylerle kendini kıyaslamaya yöneltmektedir.

Bireyi değerleri ve amaçları itibarı ile durağan bir varlık değildir. Başarılı olmak ve saygınlık kazanmak için çaba harcar. Varlığını kabul ettirmek ister (Köknel, 1995). İşte bu olgu onu çabalamaya, rekabet etmeye ve başarmaya iten en temel özelliklerden biridir.

Rekabet, kişiyi doğasında var olan özelliklerinin sonucu doğal bir girişimdir. Çocuk, ilkokul çağına geldiğinde, arkadaş çevresi içerisinde yaşadığı toplumsallaşma sürecinde, başarılı olmayı, işbirliğini ve rekabeti öğrenir (Köknel, 1995).

Rekabet, gerek okul hayatında gerek ileride iş hayatında insanın her zaman karşısına çıkan bir olgudur. Öğrenciler 1. sınıftan itibaren rekabet içinde birbirleriyle yarışmaya başlarlar. Bu rekabet ilk önce okumayı öğrenmeyle başlar. İleri ki yıllarda daha iyi liseye gitmek için girilen sınavlar, sonrasında üniversiteyi kazanma yarışı hep devam eder. Bir üniversiteye girdikten sonra meslek edinmeye çalışırken rakiplerini yenmeye çalışırlar.

İş yaşamında varolan rekabetçilik, kişilerin birbirlerini geride bırakma çabası olarak kıyasıya sürmektedir.özellikle rekabetçiliğin toplumsal destek gördüğü kapitalist toplumlarda, bireyler, var güçleri ile her alanda birbirlerini geçme çabası içindedirler (Riskind ve Wilson, 1982,s.444-452). Bu da gerek bireyde meydana getirdiği stres ve gerekse toplumsal boyuttaki sakıncaları açısından üzerinde durulması gereken bir konudur. Çünkü ülkelerin sağlıklı toplumlara, toplumların da sağlıklı, ruhsal açıdan dengeli, yaratıcı ve üretken bireylere ihtiyacı vardır.

Farklı toplumlarda değerler de farklılaşmakta ve farklı erdemler vurgulanabilmektedir. Bir kültürde son derece rekabetçi ve başarılı bir insan kahraman olarak alkışlanırken bir başka toplumda bu gibi nitelikler, kişi için dezavantaj olabilmektedir. Bireysel rekabet ve kişisel kazancın yüceltildiği bir toplumda kişinin, diğerlerini ne kadar geride bıraktığıyla ve kendisinin elde ettiği kazançlarıyla doyum bulabileceği belirtilmektedir (Şerif, 1985).

Çağımızda gençlik, sosyo-ekonomik-kültürel yapısı, güçlü ve sorumlu yönleri, geleceğe yönelik kaygı ve beklentileri ile üzerinde en çok durulan toplum kemsini oluşturmaktadır(Yeşilyaprak, 1989,s.42).

Beden gelişimi, toplumsal gelişim, boş zamanları değerlendirme ve bireysel gereksinimleri karşılama yönünden sağlanan olanakların, akademik gelişmeye paralel olması gerekmektedir(Özgüven, 1994). Bireylerin zihinsel olan ve zihinsel olmayan benlik kavramları birbirleri ile yakından ilişkilidir. Bu iki boyutun birbirini karşılıklı olarak etkilemeleri beklenir. Bu nedenle okullarda öğrencilerin zihinsel ve akademiksel gelişimleri kadar zihinsel olmayan ruhsal özelliklerine de önem vermek gerekmektedir. Çünkü ruhsal yapının duyuşsal özellikleri daha çok akademik olmayan yaşantıların etkisi ile şekillenmektedir. Bu durum ise benlik kavramının gelişimini ve dolayısı ile benlik saygısını etkilemektedir. Benlik saygısı, bireyin kendisini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli olarak algılama derecesi biçiminde tanımlanabilir. Kişinin kendini bu açıdan olumlu olarak görmesi önemli bir kişilik özelliği sayılmaktadır. Kendilerine saygı duyan kişiler, kendilerini saygıya ve kabul edilmeye değer, önemli ve yararlı kişiler olarak görme eğilimindedirler. Öte yandan, kendilerine olumsuz bir açıdan bakanlar ya da kendilerine saygısı düşük olanlar, kendilerini pek önemli olmayan, sevilebilir özelliklerden yoksun, yeteneklerine güvenmeyen kişiler olarak görme eğilimindedirler.(Dönmez, 1985,s.4-15)

Öğrencinin okul öğrenmelerindeki kendi yeterliliğine ilişkin algısı, hem onun bir öğrenci olarak kendi kendini görüşü (akademik benlik kavramı) hem de onun genel olarak kendi kendini görüşü (genel benlik kavramı) üzerinde etkin rol oynamaktadır. Okul yaşamında karşı karşıya olduğu öğrenme süreçlerindeki başarı yada başarısızlıklarla ilgili deneyimlerin onun kendi benlik saygısını olumlu veya olumsuz yönde etkilemesi beklenir.

Bu bağlamda yapılan literatür taramalarında, rekabet ile akademik başarı ve benlik saygısı ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmadığından bu konu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

AMAÇ

Bu araştırmada, Lise 1.2.3. sınıf öğrencilerinin rekabet, benlik saygısı ve akademik başarı düzeylerinin; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okuduğu bölüm değişkenleri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Temel Değişkenleri; Rekabetçilik, Benlik Saygısı ve Akademik Başarıdır.

Bunun yanı sıra teorik anlamda ilişkili olduğu düşünülen diğer bir takım özelliklerinde bu temel değişkenlerle ilişkileri araştırılmak istenmiştir. Bu değişkenler; Cinsiyet, Yaş, Okuduğu okul, Okuduğu Bölüm ve Sınıf'tır.

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde aşağıda sıralanan şu sorulara cevap bulmak amaçlanmıştır.

I. Lise öğrencilerinin rekabetçilik düzeyleri nedir?

1. Rekabet cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Rekabet yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Rekabet sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Rekabet okuduğu okula göre farklılaşmakta mıdır?
5. Rekabet okuduğu bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

II. Lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri nedir?

1. Benlik saygısı cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Benlik saygısı yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Benlik saygısı sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Benlik saygısı okuduğu okula göre farklılaşmakta mıdır?
5. Benlik saygısı okuduğu bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

III. Rekabetçi tutum, Benlik Saygısı ve Akademik başarı arasında bir ilişki var mıdır?

1. Rekabet ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Rekabet ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Benlik saygısı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

ÖNEM

Öğrencilerin benlik saygıları ve akademik başarı düzeyleri ile ilgili literatürde birtakım çalışmalar yer almakla rekabetçi tutumun bunlarla olan ilişkisi üzerine herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu araştırmanın alanda bu yöndeki eksikliğe katkı sağlayacağı ve daha sonraki çalışmalar için veri niteliğinde özgün bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

Rekabetçi tutumu yüksek olan veya olmayan öğrencilerin benlik saygısı ve akademik başarı düzeylerinin birbirinden farklı olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda rekabetçi tutumun öğrencilerin benlik saygısı ve akademik başarısını ne düzeyde ve nasıl etkilediklerinin incelemesi, öğrencilere olumlu rehberlik etmemiz ve olumsuz etkilenmelerinin en aza indirilmesi konusunda biz psikolojik

danışmanlara yardımcı olacaktır. Geleceğimizin teminatı olan öğrencilerimizin, çağımızın vazgeçilmezi olan iyi eğitimi alma ve en iyi okullarda okuyabilmeleri için, rekabete dayalı sınav sisteminde başarılı olabilmelerini sağlamada yardımcı olmak açısından önemlidir.

SAYILTILAR

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçları geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Araştırmada seçilen örneklem, evreni temsil etmektedir.
3. Öğrencilerin ölçme araçlarına verdikleri cevaplar samimidir.
4. Araştırmada akademik başarının ölçütü olarak alınan 1. dönem not ortalamasının öğrencilerin gerçek akademik başarısını temsil ettiği kabul edilmiştir.

SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, 2004-2005 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Maltepe ilçesinden random örnekleme yoluyla seçilen dört lisenin 9.10.11. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma bulgularının elde edilmesi öğrencilere uygulanacak Rekabetçi Tutum Ölçeği, Coppersmith Benlik Saygısı Ölçeği ve Akademik Başarılarını tespit edebilmek için öğrencilerin I. Dönem aldıkları not ortalamaları ile sınırlıdır.
3. Araştırma amaçlardaki sorular ile sınırlı olacaktır.
4. Araştırma, örneklem grubunun veri toplama araçları kapsamındaki ölçeklere verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Öğrenci: Bu araştırmada lise 9.10.11. sınıf öğrencileri ifade edilmektedir.

Rekabetçilik: Kişinin kendisiyle ilgili etkinliklerde, yaptığından daha üst seviyede bir performans gösterme çabası; ve/veya diğer kişilerle yapılan karşılaştırmalar doğrultusunda başkalarına göre daha üst seviyede bir performans gösterme arzu ve çabasıdır.

Benlik Kavramı (Self-Concept): Bir kimsenin çeşitli kişilik özelliklerinin kendinde bulunuş derecesi hakkındaki değerlendirmelerinin bütünüdür (Kuzgun, 1983,s.1-9).

Benlik Saygısı (Self- Esteem) : Kişinin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur (Yörükoğlu, 1985).

Akademik Başarı: Öğrencilerin 2004-2005 Eğitim öğretim-yılı 1. dönem karne not ortalamaları.

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

REKABETÇİ TUTUM

1.Rekabetin Tanımı

Topluma ait olma, grubun üyesi olma insan doğasında var olan en temel olgulardan biridir. İnsanoğlu gelişim sürecinde sürekli taklit mekanizmasını kullanarak gruba ait olma, toplumun bir parçası olma durumundadır. Bu olgunun yanı sıra kişi, toplumla birlikte olurken, bireyselliğini de sürdürmek, özgün olmak, kendini gerçekleştirmek gibi kendini farklı kılan belirli özellikler kazanmaya da yönelme durumundadır.

Rekabet, kişinin doğasında var olan özelliklerinin sonucu doğal bir girişimdir. Çocuk, ilkokul çağına geldiğinde, arkadaş çevresi içerisinde yaşadığı toplumsallaşma sürecinde, başarılı olmayı, işbirliğini ve rekabeti öğrenir (Köknel, 1995).

Bireyler açısından rekabetçiliğe baktığımızda, tarih boyunca günlük yaşantının her boyutunda rekabetçiliğe rastlamak mümkündür. İş yaşamında varolan rekabetçilik, kişilerin birbirlerini geride bırakma çabası olarak kıyasıya sürmektedir. Özellikle rekabetçiliğin toplumsal destek gördüğü kapitalist toplumlarda, bireyler, var güçleri ile her alanda birbirlerini geçme çabası içindedirler. Başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere gelişmiş birçok ülkede "başarmak için rekabetçi olunmalıdır" varsayımını kabul eden bir "rekabetçi etik" geliştirildiği belirtilmektedir (Riskind ve Wilson, 1982,s.444-452). Bu da gerek bireyde meydana getirdiği stres ve gerekse toplumsal boyuttaki sakıncaları açısından üzerinde durulması gereken bir

konudur. Çünkü ülkelerin sağlıklı toplumlara, toplumların da sağlıklı, ruhsal açıdan dengeli, yaratıcı ve üretken bireylere ihtiyacı vardır.

Günümüz toplumları tarafından bu kadar önemli olan "rekabet" ve "rekabetçilik" nedir?" Bu konuda yapılmış değişik tanımlamalar olmakla birlikte genellikle birleşilen nokta, rekabetin, diğer kişileri gende bırakma çabası olduğudur.

Pierson (1990) 'ın aktardığına göre; Deutsch (1949), bireylerin bir hedefe bağlanarak, hedefe ulaşmak için diğer bireylen elemelerinin söz konusu olduğu durumları rekabetçi durumlar olarak tanımlarken; Doob (1952), amaca ulaşmanın zor olduğu ya da hedefin diğerleriyle paylaşılamadığı durumlarda rekabetin varolduğunu söylemiştir.

Stockdale, Galejs ve Wolins (1983)'in rekabeti, sosyal bir ortamda hedef belirlemek ve diğer bireylen bu hedefi elde etmekten men etmek olarak gördüğü; Helmreich ve Spence (1978)'e göre ise rekabetçiliğin, kişiler arası ortamlarda kazanma arzusu olduğu belirtilmektedir (Pierson, 1990,s.108-115).

Riskind ve Wilson (1982), rekabetçiliği, başkalarından daha iyi olmaktan ve kişiler arası rekabete girmekten hoşlanma şeklinde tanımlamışlardır.

Simmons, King Tucker ve Wehner (1986) 'e göre rekabet, bir rakibin olduğu ve kazanan ve kaybedenlerin bulunduğu durumlardır.

Bütün bu tanımların paylaştığı ortak ögenin diğer insanları geçmek veya yenmek olduğu görülmektedir. Oysa Pierson (1990), rekabetçiliği çok boyutlu bir yapı olarak ele almış ve mükemmeliyetçilik ve olabileceğinin en iyisi olma amacıyla kişilerarası veya amaca yönelik başarıma güdüsünün bir ögesi veya başarıma motivasyonu şeklinde tanımlamıştır. O'na göre rekabetçiliğin iki boyutu vardır. Bunlardan birincisi diğerlerinden daha iyi olma ve daha iyi yapmayı vurgulayan

geleneksel rekabetçiliktir ve bu rekabetçilik boyutunu "kişilerarası rekabetçilik" olarak adlandırmıştır. İkinci rekabetçilik boyutu, bir amaç için çabalamayı vurgulayan ve hedefin başkalarını elemek olmadığı boyuttur. Pierson (1990), mükemmel olma ve bir amaca ulaşma arzusu olarak tanımladığı bu rekabetçilik boyutunu "amaç rekabeti" olarak adlandırmıştır. İki rekabetçilik boyutu birbirinden bağımsızdır ancak her ikisinde de amaç, başarmaktır.

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak rekabetçiliği şu şekilde tanımlayabiliriz: Kaynağını başarıma güdüsünden alan ve en iyi ya da mükemmel olma isteğiyle, davranışsal boyutta, yaşamın herhangi bir faaliyetinde diğer insanları geride bırakarak onlardan daha başarılı olmaya çalışmayı ya da belirlenen amaca ulaşmak için gösterilen çabalan içeren tutum veya tutumlardır.

Diğer bir deyişle rekabetçilik, kişinin kendisiyle ilgili etkinliklerde, yaptığından daha üst seviyede bir performans gösterme çabası; ve/veya diğer kişilerle yapılan karşılaştırmalar doğrultusunda başkalarına göre daha üst seviyede bir performans gösterme arzu ve çabasıdır.

Tanımda da belirtildiği gibi rekabetçilik "başarma güdüsü" ile çok yakından ilişkilidir. Kuzgun (1988)'in aktardığına göre, Gallessich (1970), kişiyi başarıya güdüleyen faktörlerden birinin rekabet olduğunu belirtmiştir.

Başarma güdüsü ile başarısızlık korkusunun zaman zaman birbirine karıştırıldığı ancak birbirinden farklı iki gereksinim olduğu; başarısızlık korkusu olan bireyin başarı garantisi olmadığı sürece hiçbir işe girişmediği ve risk almadığı, başarı şevkiyle güdülenen birey için ise yeni görevlere girişmenin hiçbir sakıncası bulunmadığı ileri sürülmektedir (Morgan, 1980; Cüceloğlu, 1994). Başarısızlığın başarı adımlarından biri olduğunu vurgulayan Cüceloğlu (1994), kişinin sonunda

mutlaka başarılı olacağına inanacağını ve başarısızlık durumlarında suçluluk duygusu yaşamayacağını dile getirmiştir.

Gerçekten de başarı gereksiniminin, bir görev ya da davranışı mükemmel ya da mükemmelden de öte yapma isteğiyle kendini gösterdiği ve özellikle de endüstrileşmiş ve özel girişimci ekonomiyi temel alan toplumlarda oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde başarı gereksinimi ve bağımsızlığın, yaşamın en önemli amaçlarından biri olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle de Amerika Birleşik Devletleri'ndeki psikologların, başarı gereksinimini, farklı boyutlarıyla incelemeye ve ölçmeye çalıştığı belirtilmektedir (Cüceloğlu, 1994).

Cüceloğlu (1994)' nun aktardığına göre, Mc Celland (1953) Tematik Algı Testi'nin (TAT) kartlarını kullanarak, kişilerin kartlardaki resimlere anlattıkları öyküler yardımıyla bu güdüyü ölçmeye çalışmıştır .

Başarma güdüsü ile yakından ilişkili olan saygınlık kazanına güdüsünün öğrenilmiş sosyal bir güdü olduğu ve bütün insanların çevrelerinde ve yaşadıkları toplumda, sayılan, sevilen, başarılı ve üstün kişi olma çabası içinde olduğu; bireyin, bu güdünün yarattığı gerilimden kurtulmak için bu gereksinimini gidermeye çalıştığı ve üstünlüğünü kanıtlamak istediği belirtilmektedir (Köknel, 1995).

Başarı güdüsünün oluşmasında ana-babanın etkisi ve çocuğun yetiştirilme tarzının oldukça önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Maqsud ve Coleman, 1993,s.859-861). Sürekli itaat etmesi beklenen, hiçbir konuda kendi başına karar vermesine izin verilmeyen çocuklarda başarı güdüsünün düşük olduğu (Morgan, 1980, Cüceloğlu, 1994), başarılı, girişken ve rekabetçi çocukların, aileleri tarafından

desteklenmiş olduğu ve yüksek başarıma güdüsü geliştirdikleri (Spence, 1983, Woolfolk, 1990'dan aktaran Maksud ve Coleman, 1993) ileri sürölmüştür.

Simmons ve diğerleri (1986) 'nın belirttiği gibi, insanların birçok durumda, başarabilmek için başkalarıyla işbirlikçi veya rekabetçi iletişime girmesi gerekmektedir, işbirlikçi stratejilerde genel olarak karşılıklı yaralar varken rekabetçi stratejide rakip vardır ve sonuçta kazanan olduğu gibi kaybedenler de olmaktadır. Simmons ve diğerleri (1986)' ne göre ne ölçüde rekabetçi veya işbirlikçi stratejinin seçileceği bireyin başarıma veya başarıdan kaçınma güdüsü tarafından belirlenmektedir .

Cüceloğlu (1994) 'na göre başarı gereksinimi yüksek olan bireyler yaptıkları göreve oldukça dikkat etmekte ve başkalarından daha iyi yapmaya çalışmaktadırlar yani daha rekabetçidirler. Okulda daha yüksek not aldıkları gibi toplumun da üst kademelerine kadar daha süratle tırmanabilmektedirler.

Yapılan çeşitli araştırma ve deneylerde yüksek başarı gereksinimi olan bireylerin, verilen işlemleri, düşük başarı gereksinimli bireylerden daha iyi yaptıkları, daha sıkı çalıştıkları, daha çabuk öğrendikleri ve verilen işleri daha kısa sürede tamamladıkları görölmüştür. Morgan (1980)'ın aktardığına göre, Atkinson ve Feather (1966)'m kuramında, yüksek başarı gereksinimi olan bireyler için herkesin yapabileceği kolay bir görevi yapmanın çekici olmadığı, ancak yüksek risk durumlarında başarı tehlikeye gireceğinden fazla risk almayı da sevmedikleri ve onlar için ideal olanın çok kolay ile çok zor arası görevler olduğu vurgulanmaktadır.

Aydın (1988) 'ın aktardığına göre, Kognitif Ekol içinde yer alan Weiner (1983), Başarı-Başarısızlık nedenlerinin algılanmasına ilişkin olarak ortaya sürdüğu Yükleme Modelinde, bireylerin başarı karşısında mutluluk, güven ve kişisel doyum,

başarısızlık karşısında ise üzüntü, hayal kırıklığı ve depresyon gibi duygusal tepkiler geliştirdiklerini ve bu duyguların başarı-başarısızlık nedenlerinin algılanma biçimine bağlı olarak değiştiğini belirtmiştir.

Aydın (1988)' a göre günlük yaşamda başarı ve başarısızlıklar kişinin sadece kendisini değil genellikle diğer insanları da ilgilendirmektedir. Başarı ve başarısızlıklar ya diğer insanlara karşı, yani onlarla rekabet ederek ya da diğer insanlarla birlikte, yani onlarla işbirliği yaparak kazanılmaktadır. Ya da çevrede benzer ya da aynı konuda başarılı ya da başarısız olmuş örnek insanlar vardır. İnsanlarda bulunan, başarılı kendilerine, başarısızlıkları çevreye yükleme eğilimi bu açıdan diğer insanlar üzerinde hoşnutsuzluk yaratabilmektedir. Bu nedenle başarısızlığı başkalarına atfetme eğilimi bozuk kişilerarası ilişkilere yol açabilmektedir.

Rekabetçilik veya rekabetçi olmanın bir kişilik özelliği olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceği de gündemde olan bir husustur. Friedman ve Rosenman 'ın tanımladığı A tipi ve B tipi kişilik tanımlamalarında bu sorunun ipuçlarını bulmak mümkündür. Çok çalışan, hep acelesi olan ve her an patlamaya hazır bulunan A tipi kişiliğin, rekabete oldukça yatkın olduğu ve en önemli özelliğinin başkalarından daha iyi olma isteği olduğu belirtilmektedir. Tuncel (1997)' in Goyay (1981), Smith ve Brehn (1981)'den aktardığına göre, bu tip kişiler, daha yüksek düzeyde stres yaşamakta ve günlük yaşamda karşılına çıkan terslikler karşısında tepkilerini saldırganlıkla yansıtmaktadırlar. İnsanlara düşmanca duygular beslemekte ve bu eğilimleri, onları kişiler arası ilişkilerde rekabetçiliğe götürmektedir.

Ancak bu tip bir kişilik toplumda geçerli değerlerin etkisiyle de oluşabilmektedir. Hıza ve yarışmaya prim verilen toplumlarda birey, diğerleriyle

rekabete itilmektedir. Ayrıca A tipi kişilik özelliklen taşıyanların, genel olarak yüksek ve anlamı belirsiz standartlar koyan ailelerde yetiştiği belirtilmektedir. Bu tür ailelerde, çocuktan her zaman yaptığından daha da iyisi beklenmekte ve anne-babadan kabul görmek isteyen çocuk, başarıya ulaşmak için kendini aşırı zorlamaktadır. Diğer bazı araştırmalarda da benzer bulguların mevcut olduğu görülmektedir. Kazanmanın önemli olduğu ve akademik başarı açısından sınıfın en iyisi olması gerektiği öğretilen çocukların, büyüdüleri zaman A tipi kişilik yapısı geliştirdikleri saptanmıştır. B tipi kişilik yapısında olanların, başarısızlıkları dış faktörlere ya da şansa atfederken A tipi kişilik yapısında olanların başarısızlıkları kendine atfettikleri belirtilmektedir (Tuncel, 1997,s.271-278).

. Rekabete yatkın A tipinin, başarısızlığı kendine atfetme özelliğine benzer bir bulgu denetim odağı (locus of control) çalışmalarında da elde edilmiştir. Yeşilyaprak (1990)'ın Kanoy ve diğerleri (1980) ve Stipek (1980)'den aktardığına göre, rekabetçi kişilerin daha çok, olaylar ya da kendine olanlar üzerinde, kendi denetimlerinin olduğuna inanan (Sungur 1992) içten denetimli kişiler olduğu görülmüştür.

Ayrıca 7-17 yaş arası çocuklarda içten denetimlilerin daha fazla başarıya yönelik olduğu; İçten denetimlilerin, kendi hedeflerine ulaşmada daha kararlı oldukları, buna karşılık dıştan denetimlilerin dış faktörlerin etkisine daha fazla girerek motivasyonlarını kaybettikleri belirtilmektedir (Dönmez 1986'den aktaranlar İkizler ve Karagözoğlu, 1995,s.169-177).

Ören (1991)'in, Phares. Wilson, Kyver (1971) ve Davis (1972)'den aktardığına göre, dıştan denetimliler, herhangi bir başarısızlık durumunda kendi dışındakileri suçlama eğilimindeyken, daha rekabetçi olan içten denetimliler sorumluluğu kendilerine yüklemektedirler.

Gençtan (1995), hem yenilgi hem de getirdiği sorumluluklar nedeniyle başarının, kişide yetersizlik duygularının oluşmasına ve yeteneksizliğinin ortaya çıkacağı korkularına yol açabildiğini ileri sürmüştür.

Yukarıda verilen bilgiler, başarıya ulaşmanın bir yolu olarak aslında insanın doğasında varolan rekabetçiliğin, kişiler tarafından üst düzeyde yaşanması ve önemsenmesi durumunda, bazı problemlere yol açabildiğini göstermektedir. Rekabetçi tutumları üst düzeyde olan insanların hem kendilerine zarar verebildikleri, hem de kişilerarası ilişkilerde olumsuzluklar yaşayabildikleri kuşkusuzdur. Oysa araştırmalar başarıya, ulaşma stratejisi olarak, rekabetçilik yerine işbirlikçiliğin seçilmesi durumunda daha olumlu sonuçların elde edilebileceğini; işbirlikçi amaçların daha fazla destek, daha fazla inanç, daha fazla güven, ve arkadaşça tutumlara yol açtığını ve dolayısıyla daha iyi kişilerarası ilişkiler, daha olumlu akran etkileşimi, daha iyi öğrenme, daha fazla başarı sağlayacağını göstermektedir (Simmons ve diğerleri, 1988).

Doğan (1995)'a göre, bireyciliğin ön planda olduğu gelişmiş toplumlarda, kişisel başarı ve sorumluluklar ön plandadır ve birey karşılaştığı tüm sorunları tek başına çözmek zorundadır. Bu da kişinin kendini yalnız hissetmesine neden olabilmektedir.

İnsan yaşamında bu denli önemli yeri olan "rekabetçilik" olgusunun, batı toplumları tarafından bugüne kadar önemle üzerinde durulduğu görülmektedir. Gerek toplumsal olarak, gerek ekonomik alanda ve gerekse de eğitim alanında kendini gösteren bu olgunun Türk insanı için de incelenebilmesi önemlidir. Çünkü Simmons ve arkadaşları (1986) 'nın Gallimore (1981) 'dan aktardığına göre, kültürel

farklılıkların işbirlikçi veya rekabetçi başarı stratejileri üzerinde önemli etkileri olabilmektedir.

Kültür, başarı stratejisini belirlerken, bireyin yaşam alanı çerçevesindeki algıları, şemaları, benlik algısı, motivasyonu, kişilik tipi (A tipi veya B tipi olması) onun rekabetçi davranışlarını belirleyici hususlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Rekabetçiliğin temelini ise rekabetçilik tutumunun yönü ve derecesi hazırlamaktadır. Rekabetçilik kişinin kendisiyle ilgili olarak yapabildiğinin daha iyisini, daha mükemmelini yapma veya başka kişilere göre daha iyisini ve mükemmelini yapma durumudur.

1.1.Kuramsal Temelde Rekabet

Psikoloji biliminin içinde yer alan çeşitli kuramlar incelendiğinde rekabetçilik konusunun daha çok Psikoanalitik kuramcılar tarafından ve özellikle de Neofreudyenler olarak adlandırılan bir grup kuramcı tarafından ele alındığını görmek mümkündür. Freud, Adler, ve Fromm' un kuramları içerisinde kısmen yer alan rekabetçilik olgusunun özellikle Karen Horney' in kuramında önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Gençtan, 1995). Adı geçen kuramcıların rekabetçiliğe bakış açılan aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

1.1.1.Sigmund Freud

Freud, saygınlık kazanma çabalarını narsistik eğilimin bir parçası olarak düşünmüştür (Horney, 1986; Yanbastı, 1986; Gençtan, 1995). Güç elde etme isteğiyle birlikte doğan düşmanlık duygularını, önceleri anal-sadistik evrenin ortaya çıkış şekilleri olarak gören Freud, daha sonra bu düşmanlık duygularının cinsel bir

temele dayanılarak açıklanamayacağını görmüş ve bunların "ölüm içgüdü"nün bir ifadesi olduğunu varsaymıştır. Freud'un, bu tür güdülerin oluşumunda, kaygı ve kültürel etmenlerin etkisini göremediği belirtilmektedir (Horney, 1986; Gençtan, 1995).

Freud tarafından ortaya konulan ego savunma mekanizmaları, rekabetçiliğin incelenmesinde önemli olgulardır (Horney, 1986; Gençtan, 1995):

Savunma mekanizmalarının yansıması sonucu, Ödünleme (Compensation), rekabetçiliği, özellikle de nevrotik rekabetçiliği oldukça iyi açıklamaktadır. Ödünleme mekanizmasını kullanan kişi eksik yönlerini, bir başka alanda çok iyi olarak kapatmaya çalışır. Böylece eksik yönlerini ödünlemiş olur. Gençtan (1995)'e göre. içinde yaşadığımız kültürde rekabet ve diğerlerinden daha iyi yapma isteği, toplumların gelişimine katkıda bulunan olumlu bir duygu olarak değerlendirilebilir. Ancak olumsuz Ödünleme şeklindeki rekabetçilikte kişi sadece daha iyisini yapmak istemekle kalmaz diğerlerinin kendisinden iyi yapmasını engellemeye çalışır. Bu tür eğilimler, toplumların gelişimini engelleyici olgular olarak değerlendirilmektedir.

Yapılan bir araştırmaya göre de rekabetçi bir toplum içinde yaşayan bireyler, herhangi bir yenilgiye uğradıklarında Neden Bulma (Rationalization) savunma mekanizmasını kullanarak, ulaşmak istedikleri amacın aslında o kadar da çekici olmadığına kendilerini inandırma eğilimindedirler (Gençtan, 1995).

Freud'a göre, kendisini çok seven özseverler, diğer insanları daha az seveceğine inanır ve bu duyguyu aşın geliştirenler, diğerleriyle işbirliği yapamaz ve toplumsal soyutlanma yaşarlar (Yanbastı, 1986).

1.1.2.Alfred Adler

Adler, rekabetçiliği; güç, üstünlük ve para kazanma hırsını, nevrotik bir tutum olarak görmektedir. Adler' e göre nevrotik kişinin, eksiklik duygularından kurtulup üstünlüğe ulaşmak için gösterdiği çaba benmerkezcilikle sonuçlanır. Kişisel üstünlüğünü sağlayabilmek uğrunda diğer insanlara zarar verebilecek girişimlerde bulunabilir ve diğer insanların ihtiyaçları pahasına güç ve para kazanmak istemektedir. Nevrotik kişi "üstün" olmak zorundadır, seçtiği amaçlar fazlasıyla yüksektir ve bunları değiştirmeyi düşünmez. Diğer insanlara karşı bencil amaçlarını gerçekleştirmeyi sürdüren nevrotik kişi, sonunda yenilmekte ve toplum dışı kalmaktadır (Gençtan, 1995).

Adler' in, güçsüzlüğe karşı geliştirilen ödünleme mekanizmalarını, insan doğasının bir özelliği olarak gördüğü belirtilmektedir (Gençtan, 1995). Bu duygular nevrotik bir insanda aşağılık kompleksine dönüşmekte ve abartılmış ödünleme mekanizmalarının kullanılmasına neden olmaktadır (Yanbastı, 1986).

Doğum sırasının da bu tür duyguların oluşumunda etkisi olduğunu düşünen Adler' e göre, ikinci çocuk daha çocukluğundan itibaren kendisinden büyük olan kardeşini kendine bir rakip olarak görmektedir ve sürekli bir yarış halindedir. Tahtı elinden alınan büyük kardeşin rekabetten korkup çekindiğini belirten Adler, en küçük kardeşin ise, büyük kardeşleri onun rakibi olmasına rağmen, ailenin en küçüğü olmanın tüm avantajlarını yaşadığını ileri sürmüştür (Adler, 1995).

Adler, aynı durumun organ eksikliği olan çocuklar için de geçerli olduğunu belirtmektedir. Bu çocuklar da, organ eksikliklerinin yarattığı aşağılık duygularını ödünlemek için sürekli çabalamaktadırlar. Böyle bir çocuk mücadelecî bir ruh kazanabilmekte ve yetişkinliğinde de bunu sürdürebilmektedir. Sürekli olarak

başkalarının önüne geçmek ve üstün olmak çabası içine girmekte ve üstünlük çabaları gerçekte, bir eksikliği kapatmak amacını gütmektedir. Organ eksikliğinden doğan aşâğılık duygusu, çocuğun çevresine karşı düşmanca duygular kazanmasına da yol açabilmektedir (Adler, 1985; 1995).

Herkesten ileriye geçme çabaları aynı zamanda kendini beğenmişliğin bir göstergesidir. Kendini beğenmiş insan, toplum tarafından pek sevilmediği için, zaman zaman bu çabalarını yumuşatmak zorunda kalabilmektedir. Böylece kendini beğenmiş biri gibi görünmemeye çalışmaktadır. Oysa bu kişilerin gerçek amaçlarının her zaman başkalarından önde olmak olduğu belirtilmektedir (Adler, 1985).

1.1.3.Erich Fromm

Fromm, güçlü olma tutkusu, kin vb. davranışların toplumsal kökenli olduğuna inanır (Yanbastı, 1986) Günümüz kapitalist toplumlarının, bireylen salt tüketen bir robot şekline dönüştürdüğünü düşünen Fromm (1987), bazı insanların ne kadar çok şeye sahip olurlarsa olsunlar hiçbir zaman yetinmeyecekleri görüşündedir. O'na göre, bu tür insanlar, başkalarıyla karşılaştırdıklarında kendilerini açgözlü ve rekabetçi hissederler. Bu nedenle de kendilerini izole olmuş ve kaygılı hissederler. Ancak rekabet ve daha çok kazanmaktan vazgeçemezler. Çünkü kapitalist toplumun bozulmuş yapısı rekabetçiliği desteklemekte ve insanları yapay gereksinimlere yönlendirerek hırsının tutsağı haline getirmektedir. Üst düzeyde' endüstrileşmiş ülkelerde durmadan artan bireysel tüketim, rekabet, hırs ve kıskançlık yalnızca özel mülkiyet ile değil sınırsız özel tüketimle de oluşturulmaktadır (Fromm, 1987).

1.1.4.Karen Horney

Freud'un takipçisi olan Horney, Freud'un, insan davranışlarının iç ve fizyolojik olaylardan kaynaklandığı görüşüne karşı çıkarak yeni bir kuram oluşturmuştur ve kuramında özellikle sosyo-kültürel etmenler ve bozuk insan ilişkilerinin nevrotik davranışların oluşumundaki önemi üzerinde durmuştur (Yanbastı, 1986).

1937 yılında yayınlanan "Çağımızın Nevrotik İnsanı" adlı ilk önemli yapıtıyla bilim dünyasında tanınan Horney, daha sonra yayınladığı "İçsel Çatışmalarımız, İnsan Gelişimi ve Nevroz" adlı eserinde Freud' tan tamamen ayrı görüşlere yer vermiş ve kendi kuramını ortaya koymuştur. Kuramında, davranışların oluşumunu, insanın çevresiyle olan ilişkileri içinde geliştirdiği tepkilerin örgütlenmiş örüntülere dönüşmesi olarak açıklayan Horney, özellikle "nevroz" ve "anksiyete" kavramları ile ilgilenmiştir.

Horney'e göre nevrotik davranışların bir türü de "Rekabetçilik" tir (Horney, 1986).

Horney'in kuramında özellikle nevrotik rekabet ve güç, saygınlık ve zenginlik arayışı üzerinde durulmaktadır. Horney, güç, saygınlık ve zenginlik kazanmak için gösterilen nevrotik uğraşların amaçları ve işlevlerini aşağıdaki gibi şematize etmiştir (Horney, 1986):

ORTAYA AMAÇLAR	NEYE KARŞI GÜVENLİK SAĞLADIĞI	DÜŞMANLIĞIN ÇIKIŞ BIÇIMI
Güç eğilimi	Çaresizlik	Egemen olma
Saygınlık	Aşağılama	Aşağılama Eğilimi
Zenginlik bireylerden bırakma eğilimi	Yoksunluk	Başkalarını yoksun

Horney (1986)'e göre güç, saygınlık ve zenginlik elde etme biçimleri kültürden kültüre değişebilmektedir. Güç, saygınlık ve mal-mülk edinme, eğer ancak kişinin kendi bireysel çabaları sonucu gerçekleşebiliyorsa, bu durumda o kişinin başkalarıyla bir mücadeleye ve rekabete girmesi gerekmektedir. Rekabet ise ekonomik açıdan taşıdığı önem nedeniyle sevgi, toplumsal ilişkiler, eğlence gibi tüm diğer faaliyetleri de etkilemektedir. O'na göre, bu nedenle de rekabet herkes için sorun oluşturmaktadır ve nevrotik çatışmaların da merkezi durumundadır.

Horney (1986), nevrotik rekabetin sıradan rekabetten üç yönüyle farklılaştığını belirtir:

1. Nevrotik insan hiç gereği olmayan yerlerde bile sürekli olarak kendini diğer insanlarla kıyaslamaktadır. Normal rekabette, başkalarını geçmek için çabalamak rekabetin var olduğu her türlü ortamda gereklidir. Ancak nevrotik rekabette, kişi kendisini rekabet konusuyla hiç ilişkisi olmayan kişilerle kıyaslamakta ve sadece rakipleriyle değil herkesle kimin daha akıllı, daha popüler ve daha çekici olduğu konusunda yarışa girmektedir. O'nun için, yapılan işin içeriği değil, bu işin sonucunda ne kadar başarı ve saygınlık kazandığı, ne derece iyi bir izlenim bıraktığı

önemlidir. Nevrotik rekabetçi kişi bu kıyaslama tutumlarının farkında olabilir ya da hiç farkında olmadan otomatik olarak yapıyor olabilir.

2.Nevrotik rekabetçi tutumlarda amaç sadece başkalarından daha başarılı, daha tanınmış olmak değil, olağandışı ve eşsiz olma isteğidir Her zaman mükemmel olmayı istemektedir. Bununla birlikte içindeki acımasız hırsın farkındadır. Bu hırsını bastırır veya bütünüyle gizleyebilir. Hırsın gizlenmesi durumunda kişi önemli olanın başarı ve diğerlerinden iyi olmak değil çalışmasının ardındaki amaç olduğuna inanabilir. Hırsın bastırılması durumunda ise hırs kavramına her zaman uzak olduğuna inanma eğilimi olacaktır. Kişinin hırsının farkında olmadığı durumlarda bu tür inançlar yaşanmaz. Nevrotik kişinin sahip olduğu hırs bazen tek bir amaç üzerinde odaklanabilirken bazen de kişinin tüm faaliyetlerine yansiyabilir. Yani kişi, bazen salt akıllı, çekici, ahlaklı veya başarılı olmak isterken bazı olgularda ise kişi her alanda başarılı ve mükemmel olmayı, her şeyi yapabilmeyi istemektedir.

3. Nevrotik rekabetin normal rekabetten üçüncü farkı, nevrotik bireyin hırs ve rekabetçiliğinin ardında gizlenen düşmanlık duygulandır. Böyle bir kişi kendisinden başka hiç kimsenin güzel, yetenekli, başarılı vs. olamayacağını düşünür. Bir tarafın başarısı diğer tarafın yenilgisi anlamını taşıdığından düşmanlık duygulan rekabetin yoğun olduğu her durumda yaşanabilmektedir. Örneğin bireyselliğin ön plana çıkarıldığı kültürlerde rekabetçilik toplumsal olarak onaylandığı ve desteklendiği için bu tür duygular nevrotik sayılmamaktadır. Ancak nevrotik bireyde yıkıcı yön her zaman yapıcı yönden daha ağır basmaktadır. Başkalarının yenilgisi kendi başarısından daha önemliymiş gibi bir tutum içine girer. Üstünlük duygulan uğruna başkalarını rahatlıkla yıkabilmektedir. O' nun için başkalarını alt etmek önemlidir. Diğerlerinin yenilgisinin kendi başarısına zarar vereceğini veya

başkalarının başarısının kendi başarısına bir zarar vermeyeceğini bildiği durumlarda bile bu tutumlarını sürdürmektedir.

Horney (1986)'e göre rekabet, nevrotik kişiler üzerinde büyük kaygı ve genlimler yaratmaktadır. Nevrotik kişi ancak bu kaygı nedeniyle rekabetten çekilebilmektedir. Bu kaygının ortaya çıkış nedenleri çeşitlidir. Bunlardan birincisi, başkalarını ezmek ve alt etmek amacıyla hareket eden nevrotiğin, başkalarının da kendisine benzer şekilde yaklaşacağından duyduğu korkudur.

İkincisi ise "yalnızca ben" duygularının yanısıra başkalarının sevgi ve ilgisini kaybetmeme çalışmasıdır. Çünkü nevrotik kişi aynı zamanda bu ilgi ve sevgiye de muhtaçtır ve bunu kaybetmek ikinci korkusudur. Bu nedenle rekabetçiliğini dizginlemek ihtiyacı hissetmektedir.

Nevrotik rekabetçilik sonucunda duyulan en büyük korkulardan ikisi de "başarı korkusu" ve "başarısızlık korkusudur. Başarısızlık korkusu aşağılanmaktan ve başarısız olmaktan duyulan korkudur ve kişi başarısızlığını bir felâket olarak algılar. Bu başarısızlığın gerçek başarısızlıkla hiç ilgisi olmayabilir. Aşırı mükemmelliyetçiliği nedeniyle nevrotik kişi, sınavın tek bir sorusunu yapamamayı bile büyük bir başarısızlık olarak yorumlar. Asıl çekindiği, başarısızlığın kendisinden çok, rekabette kendisinin de olduğunu gösterdikten, gerçekte isteğinin başarı olduğunu belli edip, bu amaç için uğraştıktan sonra karşılaşılan başarısızlıktır. Çünkü bu durumda kendisini ezmek üzere hazır bekleyen düşmanları olduğuna inanmaktadır. Başarısızlık korkusu taşıyan kişi ya başardı olmak için çılgınca çalışmakta ya da hiçbir şeyle ilgilenmeyerek bunu diğer insanlara göstermektedir. Sınavlar ya da toplumda dikkat çeken işler gibi yoğun sınamalar öncesinde, ani

endişe nöbetleri yaşayabilir. Başarısızlık korkusu onun her şeyden uzak durmasına yol açabilir. Çünkü bu durumda insanlar onun başarısızlığını görmeyecektir. Duyduğu endişe çeşitli faaliyetlere girmesine engel olur. Yapmak istediklerini yapmamanın daha güvenli olduğuna inanır. Hiçbir riske girmek istemez. (Horney, 1986).

Başarı korkusunda yaşanan ise, nevrotik kişinin, başkalarının kendisine düşman olmasından korktuğu için başarıdan uzak durmasıdır. Başarı korkusu, insanların onu kıskanması sonucunda, onların sevgisini yitirmekten duyulan korkudur. Kişi, korkunun kendisinin farkında değildir. Ancak sonuç olarak ortaya çıkan ket vurmalarının bilincindedir. Bir işi başarıyla tamamlayıp aynı işte bir başka kez başarısız olabilmektedir. Başarıdan olabildiğince uzak durur. Eğer sonuçta başarıya ulaşırsa bu başarısının nedenlerini kendi dışında aramakta, şans eseri veya çevre koşullarının iyiliği sonucu başardığına inanmaktadır. Bu başarı, onun gizli aşırı beklentilerini karşılayamayacağı için de düş kırıklığına uğramakta ve başarının sonucunda kendim kötü hissedebilmektedir. Bu nedenle nevrotik insanın çalışmalı durumu, yarışta birinci olmak için duyulan çılgın ve zorlu istek ile aynı zamanda ve eşit şiddette hissedilen, iyi bir başlangıç yaptığında ya da ilerleme gösterdiğinde ortaya çıkan kendini frenleme zorunluluğundan kaynaklanmaktadır. Hırsını öyle bastırabilirle sonuçta hiçbir iş yapamaz duruma gelebilir ya da birşeyler yapmayı dener ancak hiçbir işi sonlandıramayabilir. En küçük bir başarı belirtisinde geri çekilir ya da çok başarılı olabilir ancak bunu ne fark edebilir ne de takdir edebilir (Horney, 1986),

Nevrotik rekabetçinin duyduğu kaygılar nedeniyle rekabetten çekilmesi, rakibini aşırı abartmak ya da kendini aşırı küçültmek şeklinde olabilir. Kendinde

sürekli kusurlar bulur ve aşağılık duygularını hiçbir biçimde engelleyemeyebilir. Kendisine iyi olduğu söylene bile bunu kabullenemez. Bu aşağılık duyguları ve kendini küçümsemeler, kişinin hırsını frenlemesine ve böylece rekabetçilikle ilgili endişesini denetim altında tutmasına yardımcı olmaktadır. Rekabet isteklerinin doğrudan doyurulması kişide endişe yaratacağı için, rüyalarında rakiplerini yendiğini görebilir (Horney, 1986).

BENLİK SAYGISI

2. Benlik Tanımları

Benlik kavramı bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin toplamı ve bireyin sahip olduğu bütün bu özelliklere ilişkin kendini değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Pişkin, 1999, s. 104).

Benlik kavramını şahsın kendisine bakış açısı, kendisini zihninde temsil ediş biçimi şeklinde tanımlamak mümkündür. Ayrıca, benlik kavramı şahsın kendisi ile ilgili algılamalarının, kişisel atıflarının (yüklemelerinin), geçmiş yaşantılarının, gelecekle ilgili hedeflerinin, sosyal rollerinin onun zihninde temsil edilişi ve zihinde kavramsal ben olarak odaklaşmasıdır (Aydın, 1996, s.41-47). İnsan kendisi üstünde kendince edindiği bilgiyi, başkalarının kendisini nasıl gördüğü bilgisine katarak benliğini oluşturur (Hançerlioğlu,1987).

Benlik, gerçeği tanımak ve uyum sağlamak; çevreden gelen uyarıcıları algılamak, seçmek, saklamak, anımsamak, düşünmek; kavramları değerlendirmek; karşılaşılan engellere çözüm yolu bulmak; geleceğe ilişkin tasarılar yapmak, savunma düzenekleri geliştirmek gibi görevleri yerine getirir (Yurdagül, 1987, s:1).

Benlik, kendi kişiliğimize ilişkin kanılarımız ve kendi kendimizi görüş, düşünüş tarzımızdan oluşur. Bu bakımdan benlik kişiliğin "öznel yanı" olarak tanımlanabilir (Baymur, 1985, s.267).

Rosenberg (1979) benlik kavramı ve ego kavramının sıklıkla birbirleri yerine kullanıldığını, ego kavramının; bireyin gerçeklerle başetmesini sağlayan bir dizi entellektüel ve bilişsel süreçler içerdiğini ve benlik kavramından farklı olarak, benliği koruma ve geliştirme görevi olduğunu vurgulamaktadır. Dilimizdeki

kullanımına baktığımızda benlik kavramının ego anlamında da kullanıldığı dikkati çekmektedir. "Ego" benliğin psikolojik süreçler ile ilgili kısmı; "benlik" (self) ise doğuştan getirilen potansiyel, yapı ve yaratılış yani özdür. Benlik, bireyin doğumuyla birlikte kendisi ve çevresiyle etkileşimi sonucu edindiği yaşantıları ile oluşan, kendisiyle ilgili görüş ve algı biçimidir (Hail ve Lindzey, 1970; Prochasha, 1984).

Benlik, bireyi oluşturan tüm özelliklerin karmaşık bir örüntüsü iken, benlik kavramı (self concept) , kişinin kendisi hakkındaki görüşünü ifade etmektedir. Benlik kavramı, bireyin kendini algılamasına ve değerlendirmesine ilişkin geliştirdiği görüşler olarak tanımlanabilir. Benlik kavramı, insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimidir. Kişinin kendini nasıl görüp, nasıl değer biçtiğini anlatır. Bireyin kendisine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık inançların tümüdür. Bir başka tanımla, çocuğun kendisiyle ilgili olarak kafasında çizdiği görünümüdür. Bu görünüm, çocuğun kendine güvenli olup olamayacağını, içe ya da dışa dönük olacağını belirler. Çocuğun benlik kavramı, dünyayı seyrettiği bir gözlük gibidir (Yavuzer, 1994:40) .

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

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.

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,s.112-133).

Strang (1957) , dört temel benlik kavramından bahsetmiştir, bunlar;

- 1.Bireyin benlik değeri, rolleri ve yeteneklerinin algısı olarak "bütünsel benlik kavramı" , 2.Başarı yada başarısızlık gibi düzensiz ve geçici olaylardan etkilenen, duruma bağlı olarak değişen " değişken benlik kavramı",
- 3.Başka insanların bireyi kabul etmesi ve bireyin sosyal yeterliliğine bağlı olan "sosyal benlik kavramı",

4. Bireyin idealinde ve olmak istediği benlik yapısı olan "ideal benlik kavramı olarak ifade edilmiştir.

2.1. Benlik Saygısına İlişkin Tanımlar

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 olduğ u 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, diğ er 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 diğ er insanların kendisini gerçekten nasıl değerlendirdiklerinden

bağımsız olarak varlığını sürdürmekte ve tüm davranışlarını etkilemektedir (Gençtan, 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 kimseler 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 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 görülmektedir. 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 sevilmeye 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 değerlendirmediyi 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 oluşturmalarının 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:

$$\text{Benlik saygısı} = \frac{\text{Başarı}}{\text{Beklentiler}}$$

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, şöhreti gibi kişilik uzantılarına (extended self) verdiği değer de 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, hem de 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 (İnanç, 1997).

Tufan'ın (1990) belirttiğine göre, James'in yaklaşımı, benlik saygısının gelişiminde sosyal etkileşimin önemini vurgulamaktadır. Cosley ve Mead'ın çalışmalarında, 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,s.29-40)

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 insiyatif kullanma olanağı sağlanmasının, çocuğun yüksek benlik saygısına sahip yetişmesinin üç temel koşulu olduğunu vurgulamaktadır (Soner, 1995)

McMahon (1997)'ye göre benlik saygısı, kendini sevmek, kendine öncelik vermek, kendi ihtiyaçlarını karşılamak ve kendini büyük ölçüde itibarlı bir konuma getirmektir. Benlik saygısı bir durum değil, süreçtir ve kesinlikle bencillik demek değildir.

Elliot (1986), benlik saygısı ve benlik tutarlılığının, benlik kavramının vazgeçilmez parçaları olduklarını, ancak benlik saygısının bu anlamda öncelik taşıdığını belirtmekte ve motivasyon sistemindeki en güçlü öge olduğunu öne sürmektedir.

Chrzanowski (1981), benlik saygısının, bireyin kendi niteliklerini ve yeteneklerini doğru bir şekilde değerlendirmesinin geçerli olduğunu ve benlik

saygısının içine kişisel değer yargıları, değerlendirmeleri ve bireyin yapısını oluşturan temel insanı değerlerin girdiğini belirtmektedir. Ayrıca zeka, mizaç, görünüş ve beden yapısı benlik saygısını yaratan niteliklerdir ve yaşam deneyimleri, kültür, toplum, aile ve çevresel faktörler bu niteliklerin oluşmasında belirleyici roller oynamaktadırlar. Benlik saygısını, en geniş anlamıyla kişinin yeti ve güçlerinin iyi bir değerlendirmesine dayanan, kendisiyle ilgili olumlu imgesi olarak tanımlamaktadır. Burns (1982) ise benlik saygısını bireyin benlik değerini artırma ihtiyacı olarak tanımlamakta; benlik saygısının bireyin yaşadığı kişisel doyum ya da engellenme derecesine ve bireysel özelliklerine göre değişmekte olduğunu ifade etmektedir.

Campbell ve Lavallee (1993; akt. Arıcak, 1999) düşük ve yüksek benlik saygısına sahip bireylerin özelliklerini şu şekilde tanımlamışlardır:

1-Yüksek benlik saygısına sahip bireyler, kendilerini daha iyi ve olumlu tanımlarken, düşük benlik saygısına sahip bireyler, kendilerini daha olumsuz tanımlama eğilimindedirler.

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

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

4-Düşük benlik saygısına sahip kişiler, sosyal çevreye verdikleri tepkilerde, yüksek benlik saygısına kişilerden daha tutucu ya da ihtiyatlıdırlar.

Kaplan (1975) benlik saygısını, bireyin olumlu benlik tutumlarıyla ya da olumlu benlik duygularıyla ilgili yaşantılarını arttırmak ve olumsuz benlik tutumlarıyla ya da benlik duygularıyla ilgili yaşantılarını azaltmak olarak

tanımlamaktadır. Alanyazında benlik kabulü, benlik değeri, benlik saygısı gibi benliği kabul edici terimler olumlu benlik tutumlarını; benliği reddedici duyguları ifade eden terimler ise olumsuz benlik tutumlarını ifade etmektedir.

James (1980) benlik saygısını, bireyin başarılarının beklentilerine oranı olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle bireyin kendisiyle ilgili olumlu ya da olumsuz duyguları, bireyin kendine amaç olarak seçtiği beklentilerini belli bir yaşantı alanı içerisinde yerine getirmesine göre değişmektedir. Bu değişim ise benlik saygısı düzeyini belirlemektedir.

2.2.Benlik Saygısı ile İlgili Çalışmaların Tarihsel Süreci

2.2.1.W.James, G.H. Mead ve C. Cooley

Benlik saygısıyla ilgili çalışmalara önderlik teşkil eden ilk psikolog ve sosyologlar, W.James, G.H. Mead ve C. Cooley' dir. Günümüzde hala önemini koruyan formülasyonları yanı sıra düşük ve yüksek benlik saygısının kökenlerini ilk olarak tartışan kişilerdir. Esasen onların çalışmaları daha fazla benliğin doğası ve özelliğiyle ilgili olup, doğrudan benlik saygısına yönelik çalışmalar değildir. Benlik saygısının önemine değinmişler fakat araştırma ve tartışmalarda kullanılabilecek teorik bir yapı oluşturmamışlardır.

William James, benlik kavramını ele alan ilk psikolog olarak kabul edilir. James'in analizleri, benlik saygısı üzerindeki üç etkiyi açıklamaktadır. Bunlardan ilki insanın kendi isteklerinin ve değerlerinin kendine saygısı ile ilgili kararlarında temel bir rol oynamasıdır. Benliğimiz ile ilgili duygularımız, ideal olarak yapmak istediklerimizle, gerçekten yapabildiklerimize bağlıdır. İkinci etki olarak kişni içinde

bulunduğu toplumun başarı ve statü standartları olarak görmüş ve insanların kendi değerleri hakkında karar verirken, toplumun onayladığı başarı standartlarını bir ölçü olarak kullanacaklarını vurgulamıştır. Üçüncü etkiyi, benliğin uzantılarına verilen değer olarak göstermiştir. Buna göre benlik sadece fiziki bir görünüm değil, bireyin giydiği elbiseler, oturduğu ev, eşi ve çocukları, arkadaşları, işi toplum içindeki statüsü, sahip olduğu mal, mülk, para vb. kişinin kendine ait olduğunu söyleyebileceği her şeyin bir toplamıdır(Arıcak 1999)

William James, benlik kavramına yaklaşan ilk psikolog olarak kabul edilir. James benlik kavramının belirgin olmamasından yola çıkarak ,

1-Ben (salt ego) yani bilen olarak ben,

2-Me (görgül ego) bilinen olarak ben, yani "bedenim, fizik gücüm, giysim , eşim, çocuklarım"" gibi bana ait şeylerin tümü biçiminde bir ayırım önermiştir (Onur 1987).

Mead'ın katkıları sosyal benlik alanında olmuştur. Mead' a göre sosyal benlik, bireyin hayatında yer alan önemli kişilerin, önem verdikleri tutum ve fikirlerin içselleştirilmesiyle oluşur. Bağımsız düşünen insanlar da, diğer insanlarla etkileşim içinde olduklarından, onların benlik değerleri de sosyal gruplarının bir yansıması olmaktadır (Can, 1991). Mead'e göre benlik, toplumsallaşma süreci içerisinde ortaya çıkmaktadır. Benliğin “bana” yönü başkalarının tutum ve görüşlerine değer veren yönüdür. Bu aynı zamanda da benliğin geleneksel ve edilgen yanıdır, “ben” ise benliğin içinden geldiği gibi davranan etkili ve yaratıcı olan yönüdür. Çevresindeki değer verdiği kişiler, bireyi değerli buluyor, saygı duyuyorlarsa, bireyde kendini değerli bulacaktır (İkizoğlu& Karagözoğlu, 1995).

Cooley ise “looking-glass” (başkasının gözüyle) benlik fikrini açıklarken, bireyin kendi benlik kavramını oluşturmada diğer kişilerin ona verdiği tepki ve davranışlara göre bir eğilim içinde olduklarını ifade etmiştir. Yani birey başkalarının algılarına göre bir benlik algısı oluşturmaktadır. Cooley, fiziksel ve sosyal gerçeklik üzerinde bireyin kontrol duygusunun gelişimiyle ilişkili olarak benlik duyumunun asıl nesnesini James ve Mead’ e göre daha bütüncül açıklamıştır. Cooley, başlıca üç duyumun, sosyal olarak varolan benlik duyumuyla uygun nesneler olduğunu düşünmüştür.

1. Ortak dil ve kültürden oluşan sosyal yapı.
2. Bireyin, önemli kişilerce kabul edilen davranış ve tutumlarının düşünsel bir değerlendirmesi ve benliğin kavramsallaştırılması.
3. Diğer kişilere duyulan sevgi ve benlik arasındaki önemli ilişkidir.

Kendini değerlendirmenin değişkenlerini de belirlemeye çalışan Cooley, gurur, kendini kabul, kişisel bütünlük, onur, kendine ilgi, benlik saygısı, kendine güven ve ümit duygularını birbirinden ayırt etmiştir (Gordon ve Gergen, 1968:36-39).

2.2.2. Carl Rogers

Carl Rogers ve Fenomenolojik Benlik Kuramı. - Rogers' ın kuramı başlı başına bir benlik kuramıdır. Varoluşçu görüşe göre, insanı var kılan onun benliğidir. Yani, "onun gerçek ben" varolan bütünlüğü olan bir yapıdır ve dünyada vardır. İnsanın dinamik bir bütün olarak gerçek eğilimi tüm olanaklarını gerçekleştirmektir. Bu anlamda benlik bir nesne olmaktan çok, bir özne olarak varolmaktadır. Varoluşçu görüşte, benlik, beden ve ruh olarak bir bütünlüğe erişmiştir. Benliğin varoluşçu

görüŖe göre dünyada varoluŖu, temelde kiŖilik yapısının açıklığıdır. Toplumsal yaŖam, benliğin varoluŖudur, insan,"benliğin dıŖ görünümüdür".Yani varolan benliğinin bir görünümüdür (ner, 1985,s.:67-83).

Benlik kavramı en geniŖ biçimde , Hmanistlik Psikoloji akımında ele alınmıŖtır. Bu akımın öncüsü Rogers'ın kiŖilik teorisinde en önemli kavram olarak görülen benlik, bütün fikirleri ,anlayıŖ yeteneğini "ben" veya "bana" ile karakterize edilen "Ben kimim?" ve "Ne yapabilirim?"sorularım içeren değerlerden oluŖur(Rogers, 1950,s:195).

Rogers , insanda kendini gerekleŖtirme eğilimi olduğuna inanır. Ona göre her insan dođuŖtan mutluluğu arar ve gizilgüçlerini gerekleŖtirmek için çabalar. Kendini gerekleŖtirme eğilimi, benlikle yaŖam arasında bađdaŖım olduğu zaman ortaya çıkar. BađdaŖım bireyin sağlıklı bir benlik tasarımı geliŖtirmesinin temelidir(Rogers, 1950,s:250).

Rogers "Olumlu saygı" ve "Olumlu Benlik Saygısı" olmak üzere iki gereksinim üzerinde durur. Olumlu saygı, bireyin baŖkaları tarafından kabul ve saygı görmesi, sevilmesi ve baŖkaları tarafından beğerilmesi gibi yaŖantıları içerir. Bu tür yaŖantılara sahip olan kimse, kendisine de saygı duyar. Olumlu benlik saygısı, bireyin kendi benliğine karŖı olan olumlu tutumudur. BaŖkalarının tutumuna bağlı değildir. Bu gereksinimlerin her ikisi de bebeklikten itibaren kazanılır. Özellikle sevgi konusunda ilk doyum kaynağı annedir. Rogers'ın önemli kavramlarından biri de bireyin gerçeği kendisine , öznel dünyasına göre algılamasıdır. BaŖka bir deyiŖle , dıŖ koŖullar bireyde uyandırdığı tepkilere göre bireyi etkiler(Aslan, 1992,s. 8).

Rogers(1959) .kişinin yeterlilik ve değerlilik duygularında aile ortamı ve diğer sosyal çevrenin etkisinden söz etmektedir . Ona göre benlik imajı, olumlu ya da olumsuz çevre etkileriyle oluşmaktadır.

Rogers' a göre benlik, insanın kendine ilişkin algılamalarının düzenlenmiş şeklidir örneğin insan zamanla ne kadar değişirse değişsin yine de kendisinin aynı insan olduğuna dair içsel bir bilince sahiptir.

Rogers' a göre benlik kavramı, bireyin mevcut bilinçli algılarını sembolize eder. Benlik kavramı, kişinin ne olduğu konusundaki görüşlerinin yanı sıra, ne olması gerektiği ve ne olmak istediği konusundaki görüşlerini de içerir. Kişinin ne olmak istediği konusundaki görüşleri ideal benliği oluşturur. Aslında Rogers' a göre benlik kavramı kişinin kendi hakkında doğru ya da yanlış birtakım hipotezleridir Bu hipotezlerin örgütlenmesi ile bir benlik yapısından söz edilmektedir (Yanbastı, 1990,s.255).

Rogers' a göre bireyin benlik yapısı onun fenomendi (görüngüsel) alanını oluşturur. Birey bu yapılanım içerisinde olayları algılar ve anlamlandırır. Gerçek, bireyin algıladığı biçimde yorumlanır ve bu yorum kendi ben kavramına uygun olarak yapılır. Bireyin davranışlarını belirleyen de bu algılama biçimidir.

Rogers, benlik kavramını kendini gerçekleştirmenin anahtarı olarak ifade etmiştir. Benlik kavramı da süreç içerisinde, tâ çocukluktan itibaren kazanılan, yaşanılan deneyimlerin bir sonucu olarak gelişir (Calhoun ve Acocella, 1990,s.25).

Benlik kavramının bir boyutu da bireyin kendini değerlendirmesidir. Bu değerlendirme, bireyin annesi, babası ve hayatındaki önemli kişilerin onu değerlendirmesiyle paralel olmaktadır. Kabul gören, değer verilen birey, kendisini

kabul edecek ve değerli görecektir. Bunun sonucunda da yüksek benlik saygısına sahip olacaktır (Calhoun ve Acocella, 1990,s.65).

Rogers' a göre kendini kabul tutumu ve benlik saygısı, bireyin sosyal çevresiyle olan ilişkileri, faaliyetleri, yeteneklerinin bilişsel ve algısal yapısı sonucunda oluşmaktadır. Rogers, benlik saygısı kavramını, kendini kabul, kendine saygı tutumu içinde ifade etmiştir. Rogers, çatışmaları azaltıcı ve kendini kabulü kolaylaştırıcı şartları tartışmış, benlik saygısının kökenlerini anlamamıza katkıda bulunmuştur.

Rogers' a göre (1950:,s.374-382) katı ve reddedici, kendini ifade etmesine olanak sağlanmayan ortamdaki birey, düşük benlik saygısına; kabul edilen, esnek ve kendini ortaya koymasına olanak sağlanan ortamdaki birey ise yüksek benlik saygısına sahip olacaktır. Bu yolla birey kendine saygı duyar, sahip olduğu değerlerinin farkına varır ve kendine güvenmeyi öğrenir.

2.2.3.Abraham.Maslow

A. Maslow (1970,s.:35-46, 155), benlik kavramı alanında çalışmış ve benlik saygısını da kendini gerçekleştirme fikri çerçevesinde ele almıştır. Maslow, bireyin ihtiyaçlarını beş grupta toplamış ve bunu ihtiyaçlar hiyerarşisi şeklinde ifade etmiştir. Ona göre birey, alttaki bir ihtiyacı gidermeden bir üst düzeye çıkamamaktadır. Bu ihtiyaçlar:

1. Temel fizyolojik ihtiyaçlar
2. Güvenlik ihtiyacı
3. Ait olma ve sevgi ihtiyacı
4. Saygı ve statü ihtiyacı
5. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı olarak ifade edilmiştir.

Buna göre bir insanın benlik saygısını geliştirebilmesi için önceki ilk üç ihtiyacın giderilmesi aynı zamanda kabul görmesi ve koşulsuz sevilmesi gerektiğini belirtmiştir.

2.2.4.Eric Fromm

Fromm, benlik saygısında toplumdan soyutlanma, ait olma ve özgürlük kavramlarının üzerinde durarak , yaratıcı ve nitelikli benlikler ve bireyler oluşturmada topluma uyum ile uyarlık arasındaki farkın önemine dikkat çekmiştir. Karakter ve sosyal süreçler üzerinde durmuştur. O'na göre sosyal karakter, ortak bir yaşantı tarzı ve temel yaşantıların sonuçları olarak gelişir ve bu sosyal süreçler kişiyi etkilemektedir. Grup içerisinde bireyin sevilmesi, saygı ve değer görmesi kişinin kendine güvenmesi açısından önemlidir. Kişi bireysel gelişim süreci içerisinde geliştikçe kendini yalnız ve soyutlanmış hisseder. Bu durum kişide kaygıya neden olur, bu da kişinin aşağılık duyguları hissetmesine ve benlik saygısının düşük olmasına neden olur (Lindzey ve Calvinz, 1973 s.:87).

2.2.5.Sigmund Freud

S. Freud, başlangıçta benlikten ziyade bir "ego" kavramı ile ilgilenmiştir Bu konudaki düşünceleri James ve Cooley' le hemen hemen aynı zamana rastlamaktadır.

Psikanalitik teoride benlik (self), analitik teorinin parçaları olan id-ego-süperego' yu kapsayan bir yapı olmuştur. Benlik genelde kişi ya da kişilik için eşanlamlı olarak kullanılan gene! bir ifade olmuştur.

Freud'un süperego ve ideal ben fikri, benlik yargısının yapılmasıyla oluşan sosyal görünüşü temsil etmektedir. Fakat sosyal benlik gibi bir yaklaşım getirmemiştir.

Freud'un benlik saygısı şeklinde bir değerlendirmesi olmamıştır Fakat kendini suçlama ve kendinden nefret etme gibi güçlü duygularla ilgilenmiştir.

Freud, başarı ya da başarısızlığın bir geçmişi olarak ya da yinelenen pekiştireçlerin bir sonucu olarak değil; sürecin farklı bir yönü olan ideal benle özdeşleşmenin bir sonucu olarak benlik değerlendirmesi sürecini tanımlamıştır (Freud, 1961,s.28).

Freud teorisinde kişilik yapısını id, ego ve süperegö olarak adlandırılan üç bileşen oluşturur. Ruhsal hayatın bilinçaltı yanına karşılık gelen id, kişiliğin en ilkel ve en az ulaşılabilir bölümüdür. Nesnel gerçekliğin şartlarını göz önüne almaksızın doyum arayan idin en güçlü etkileri arasında cinsellik ve saldırganlık içgüdüleri gelir.

Bireyin temel ruhsal enerjisi olan libidonun dengelenmesi gerilimin azaltılmasını gerektirir. İdden gelen isteklerin karşılanması için dış dünyayla uygun ve etkili bir iletişim kurulmalıdır ve bu işlev ego tarafından gerçekleştirilir. Ego, dış dünya ile id arasında arabuluculuk görevi yapar. Freud bu ilişkiyi at ve üzerindeki binici metaforuyla açıklamıştır. Ego idin denetimsiz ve ısrarlı tutkularının tersine, makul veya mantıklı ile kastedilen anlamları temsil eder. İd Freud'un haz ilkesi olarak adlandırdığı ilkeye göre işlerken ego ise gerçeklik ilkesi olarak adlandırdığı ilkeye göre işler. Kişilik yapısının üçüncü parçası ise süperegodur. Üstben olarak adlandırılan süperegö ebeveynin koyduğu kuralları, ödül ve cezaları gibi belli değerlerin sindirilmesi yoluyla ilk çocukluk yıllarında gelişir. Süperegö ilk başta Ebeveyn tarafından yönlendirilse de bir davranış modeli olarak bir kez şekillendiğinde birey tarafından yönetilmeye başlar. Egodan farklı olarak süperegö sadece idin doyumunu ertelemekle kalmaz, bu doyumunu tamamen engellemeye çalışır,

mükemmelliği arayan bir yapıdır. Freud teorisinde ego birbirine zıt güçlerin baskısı altındadır, bir yandan idden gelen dürtülerin gerilimini boşaltmak için gerçekliği algılamak ve ustalıkla yönetmek, bir yandan da süperegonun mükemmel olma çabalarıyla baş etmek zorundadır (Shultz ve Shultz, 2002). Benlik, sırasıyla oral, anal, fallik, gizil ve genital dönem olarak adlandırılan gelişimsel dönemdeki çatışmalara karşılık uygun savunma mekanizmalarının geliştirilmesine bağlı olarak yapılır.

2.2.6.Alfred Adler

Psikanalizin sosyal psikolojik dalının ilk yandaşı olduğu düşünülen Adler "sosyal ilgi"nin temel bir rol oynadığı bir teori geliştirmiştir. İnsan davranışının biyolojik güçler tarafından değil, sosyal güçler tarafından belirlendiğine inanmış, kişiliğin çeşitli kaynaklarını amaca doğru yönelten dinamik bir güdüleyici etki olarak üstünlük duygusu ve aşağılık duygusunu öne sürmüştür. Adler' e göre üstünlük için çabalayış doğuştan gelen bir özelliktir ve bireysel ilerlemenin yanı sıra uygarlığın ilerlemesi de bu çaba sayesinde mümkündür. Davranışların belirleyici gücü teoriye göre üstünlük çabasının diğer yüzü olan aşağılık kompleksidir. Adler' e göre (1996) bütün çocuklar dünyaya doğanın armağanı olan bir aşağılık duygusuyla gelirler. Aşağılık duygusu bireyin hayal gücünü uyatarak bu duygudan kurtulmasını sağlayacak çabalar için kamçılayıcı bir güç olur. Adler9 e göre bedensel işlev bozuklukları gösteren çocuklar hariç tutularak bütün çocuklar hor görülen ve aşın derecede şımartılan çocuklar olarak iki kategoriden birinde yer alır. Bu iki kategori çocuğun aynı gerçeğin iki yüzü gibi görünen üstünlük çabası veya aşağılık duygusu içinde büyümesiyle sonuçlanır. Her bireyin aşağılık duygusunu yenmek ve üstün

olmak yolundaki çabalan için kendine seçtiği yola Adler "yaşam tarzı" (style of life) demiştir. Çocuklukta şekillenen yaşam tarzı ilerleyen dönemde sabit ve değişmesi zor bir duruma gelir ve sonraki yaşantılarını yönetecek çerçeveyi oluşturur. Kişiliğin oluşmasında ilk Çocukluk yıllarına Freud kadar önem veren Adler'in Freud'dan ayrıldığı nokta bireyin yaşam tarzını bizzat kendisinin bilinçli olarak oluşturduğunu öne sürmesidir (Shultz ve Shultz, 2002).

A. Adler, Adleryan psikoloji, bir benlik saygısı psikolojisidir. Bu yaklaşım, davranışı anlamının temeli olarak sosyal çevre üzerinde önemle durmuştur. İlk kavram, algılama kavramıdır. İnsanlar, kendileriyle ilgili olarak düşündüklerinde eksikliklerinin ve yetersizliklerinin farkına varırlar. Bunu alt etmek için de üstünlük çabasına girerler. Adler' in "organ eksikliği" olarak ifade ettiği fiziksel özellikler ve eksiklikler, üstünlük çabası için asıl nedendir. Örneğin, bedensel yetersizliği olan bir bireyin entelektüel alanlarda kendini geliştirmesi, saygınlık kazanmak amacıyla girişilen bir çabadır Adler, destek ve kabulle bireylerin eksikliklerini kompanse edebileceklerini ifade etmiştir (Steffenhagen ve Burns, 1987,s.:9-17).

2.2.7.Harry S. Sullivan

H.S.Sullivan, kişiler arası öğrenilmiş ve değer biçilerek yapılanmış bir fenomen olarak benliği tanımlamıştır. Diğer insanların farkındalıkları değerlendirici bir unsura sahiptir. Sullivan' a göre benlik saygısının kaybına karşı birey kendini sürekli korumaktadır. Çünkü bu kayıp anksiyete yaratacaktır. İyi ya da kötü olaylar sonucunda ebeveynin tutumuna bağlı olarak çocuk "iyi ben", "kötü ben" ya da "benim önemim yok" gibi bir anlayış geliştirecektir. Bu da benlik saygısının düzeyini etkileyecektir (Josephs, 1991,s.7). Sullivan'a göre kişiler arası ilişkiler benlik

saygısını belirlemektedir. O'na göre insan doğum anında var olan yada olgunlaşma süreci içinde ortaya çıkan bazı tepki eğilimleriyle dünyaya gelir. İnsanın, fizyolojik ve duygusal gereksinimlerine doyum sağlama yönünden başkalarına bağımlı olması bir yana, yaşadığı her olay ve öğrendiği her şey ilişkilerinin içeriği tarafından etkilenir ve belirlenir. İnsan toplumsal bir varlıktır ve toplumsallaşma süreci , doğum anında ya da doğumdan kısa bir süre sonra başlar.

Sullivan, insan davranışlarının iki temel amaca hizmet etmek üzere örgütlendiğinden söz eder: Doyum ve güvenlik. Davranışlarımız, ya gereksinimlerin yoğunluğunu azaltmaya ya da anksiyeteden kaçınmaya yöneliktir. Kişi anksiyeteyi azaltmak yada ondan kaçınmak amacıyla koruyucu önlemler alır ve davranışlarını denetler. Bu koruyucu önlemler, bazı davranış biçimlerini onaylayan (iyi-ben), bazı davranış biçimlerini yasaklayan (kötü- ben) benlik sistemini oluşturur. Yasakladığı davranış biçimleri kötü- beni oluştururken, desteklenen davranışları iyi- beni oluşturmaktadır (Gençtan,1988,s:196-201).

2.2.8.Karen Horney

K. Horney. karakter yapısının kişiler arası bir görüntü olduğunu savunmuştur. Horney' e göre çocuk varolan potansiyelini kendisi gerçekleştiremez. Anne ve babası bu potansiyeli geliştirmede kolaylaştırıcı bir rol oynarlar. Eğer ailesi çocuğun potansiyelini gerçekleştirmesinde başarısız olursa, çocuk da gerçek benliğinden uzaklaşacak ve sonuçta düşük bir benlik saygısı geliştirecektir (Josephs, 1991,s.8).

Karen Horney, benlik saygısı gelişiminde çaresizlik ve yalnızlık duygulan ile bunları üretebilen faktörler üzerinde durmuştur. Temel kaygı diye isimlendirdiği bu duyguların mutsuzluğun en büyük kaynağı olduğuna ve bireyin etkinliğini azalttığına

inanmaktadır. Horney'e göre, kaygı doğuran koşullar; yargılama, ilgisizlik, saygı yokluğu, yakın ilişkilerden yoksun olmak ve yalnızlıktır. Bu koşulların geçmişe yönelik ortak ön koşulunun ana-baba ile çocuk arasındaki ilişki bozuklukları olduğunu vurgulamaktadır. Ancak Horney, mevcut konuya en büyük katkısını sonuçların ve kaygı durumlarına karşı savunmaların tartışmasında yapmaktadır. Horney, savunmalardan söz ederken, kaygı ile baş etmenin yollarından birinin, bir kimsenin kapasitelerinin ve amaçlarının idealize edilmiş imajının bir fonksiyonu olduğunu belirtir. Bu idealin gerçek olmayan düzeyleri, başarıya ulaşamadığında aynı zamanda tatminsizliğe götüren, benlik saygısını besleyen bir etkisi vardır. Bu idealize edilmiş imaj, kişinin kendisini değerlendirmesinde önemli bir rol oynar (Torucu, 1990, s.31-32).

2.2.9.Erik Erikson

Erik Erikson, bireyin 8 ayrı psikososyal gelişim döneminden söz ederken , benlik saygısının kökünün ilk basamaktaki temel güven ve güvensizlik duygularıyla kazanılan içsel ayrılık ve süreklilik duygusuna bağlı olduğunu söyler. İkinci dönem olan özerkliğe karşın kuşku ve utanç döneminde üstesinden gelinmesi gereken çatışma .özerklik yeteneğinin gelişmesidir.

Böylelikle karar verebilme, kendi başına düşünebilme, kendini çevreye kabul ettirebilme, çevreyi kendi iradesiyle kontrol altına alma gibi yeterliliklerin üstesinden gelecek ve benlik saygısı da artacaktır. Erikson, üçüncü dönem olan cinsel devinsel dönemi 3-6 yaş arasında alarak , bu dönemi girişimcilik yada suçluluk duygulan olarak nitelendirir. Çocuk ebeveynin koyduğu sınırlarla neyin yapıp neyin yapılamayacağını öğrenir ve böylece kontrol (self-control) gelişir. Ana babanın

olumlu tutumuyla daha az suçluluk daha çok girişimcilik çıktığında benlik saygısı yükselir. Gizil dönem olan dördüncü ego gelişim basamağında da uygun çevresel koşullar sağlanmasıyla çocuğun başarılı olduğu duygusu ön plana çıkar, aşağılık duygusu gelişmez. Bu dönemin başarıyla atlatılması ana baba kadar okul çevresiyle de yakından ilişkilidir. 12-20 yaşları arasındaki buluş çağı ve ergenlik döneminde ise kimlik kazanmaya karşın kimlik bocalaması söz konusudur. Kimliğini kazanmada başarılı olanların yani olumlu kimlik kazanmış olduğuna inananların., kendine güven, seksüel açıdan kendi rolünü kazanma, belli bir ideolojiye sahip olma, yaşamı anlamlı bulma gibi yönlerde kazanımlar! söz konusudur. Böylece genç ne olduğu ya da ne olmadığı , ya da neler yapıp neler yapamayacağına dair gerçekçi bir benlik saygısı geliştirmektedir (Maşrabacı, 1993,s.17-19).

2.2.10. Gordon Allport

Allport, ego ve benlik yapılarının bileşiminden oluşan "proprium" kavramını ileri sürmüştür. Proprium, bize özgü , kişiliğin içsel bir birlik oluşturan tüm yönlerini kapsar. Allport, benlik kavramını karşılayan yedi proprium duygusundan söz eder. Bu duygular zamanla gelişir ve birbirleriyle kaynaşarak bir bütün oluşturur:

- 1-Bedensel benlik,
- 2- Kendini tanıma,
- 3- Benliği geliştirme,
- 4-Ego sınırlarının genişlemesi,
- 5- Akılcı olma,
- 6- Benlik imgesi,
- 7-Uygun çaba(kendini bulma).

Allport' un ortaya koyduğu benliğin bu yönleri , bir bütün olarak işlevde bulunurlar, bireyin duyguları bu bütünün içinde yer alır ve proprium bireyin yaşamını anlamlı şekilde sürdürmesine olanak verir, bu bireyin benliğinin bütünlük kazanmasıdır(Gençtan, 1984 s:67).

2.2.11.Felker

Felker (1974) , benlik saygısını geliştirmede yararlı olacağına inanan beş adım önermiştir:

- 1 - Çocuk için önemli olan yetişkinler kendi kendilerini övmelidirler,
- 2 - Çocuklar, kendi davranışlarını gerçekçi bir şekilde değerlendirmelidirler.
- 3 - Çocukların mantıksal hedefler oluşturmaları gerekir,
- 4 - Çocukların kendilerini övmeleri gerekir,
- 5 - Çocukların başkalarını övmeleri gerekir.

1) Yetişkinler kendilerini övmelidirler.

Çocuklar, modelden öğrenirler. Eğer çocuğun kendini daha iyi hissetmesi istenirse, bunu yapacak somut yolların sergilenmesi gerekir. Çocuk için önemli olan kişilerin kendilerini övdüğünü gören çocukların, kendi kendilerini övme eğilimleri daha çok olur. Ancak abartılı bir övme kastedilmemektedir. Yetişkin bir iş başardığında "Aferin bana" , diye çocuğun önünde sözel bir tepki verdiğinde çocuk için somut bir örnek olur.

2) Çocukların kendi davranışlarını gerçekçi bir şekilde değerlendirmeleri gerekir.

Bireyin kendisi hakkındaki duyguları, kendi davranışlarıyla ilgili tutumlarından kaynaklanır. Eğer kişi kendini sürekli gerçekçi olmayan standartlara göre değerlendirirse , çabalarını mutlaka başarısızlık olarak algılar. Eğer çocuk çabalarını başarısızlık olarak algılsa , kendini övme ve kendini pekiştirme uygun değildir. Kendini pekiştirme .sadece başarı sağlandığında yerindedir. Eğer çocuk , gerçekçi olmayan temellere göre değerlendirilirse, büyük bir olasılıkla düşük bir benlik saygısı edinecektir.

3) Çocukların makul hedefler oluşturmaları gerekir.

Araştırmalar, olumsuz benlik saygısı olan insanların, hedeflerini ya gerçekçi olmayan bir şekilde yüksek, ya da düşük olarak belirleme eğilimleri olduğunu göstermiştir. Her iki halde de kaybetme durumu meydana gelir. Eğer çocuk, makul olmayan kendinden uzak bir hedef seçilirse, benlik kavramı daha olumsuz olur ve kendine değer vermez. Eğer çocuğun, kendi yeteneğinin altında bir hedefi varsa, hedefine ulaşır ama bu başarı değildir. Bu durumda da çocuk başarısızdır ve benlik kavramı daha da olumsuzlaşır ve her iki durumda da çocuk kaybeder.

4) Çocukların kendilerini övmeleri gerekir.

İnsanların ilk öğrenmeleri, onlar için önemli olan diğer insanlara bağlıdır. İlk öğrenmelerin sonuçları içselleştirilir, bireyin yaşantısını etkilemeye ve yönlendirmeye başlar. Çocuğun olumlu benlik saygısına sahip olabilmesi için , kendi kendini değerlendirmesi ve pekiştirmesi gerekir. Uygun olduğunda kendini övmek için gerekli alıştırmaları ve becerileri geliştirmelidir. Çocuğun kendini övmesi ,

döngüsel bir biçimdedir, çocuğun yaptığı davranış pekiştirilir ve böylece tekrarlanır. Başarılı davranış , olumlu cümleleri pekiştirir; biri diğeri için pekiştireç olur. Çocuk için önemli olan yetişkinler çocuğa etkin olarak kendini pekiştirmeyi ve övmeyi öğretmeli ve bu konuda çocuğa cesaret vermelidir.

5) Çocukların diğerklerini övmeleri gerekir.

Övme , ya kendini ya da başkalarına aynı durumlarda uygulanan öğrenilmiş becerilerdir. Beşinci basamak , dördüncü basamağı uygulayan bir araçtır. Başkalarını övmeyi öğrenen çocuk kendini daha rahat övebilir.

Çocuk için önemli olan yetişkinler, çocuklara diğerklerini övmesi için cesaret verirken, iki süreci dikkate almalıdırlar. Çocuğa diğerklerinin nasıl övüleceğim ve diğerkleri de kendilerini övdüğünde bu övgüyü nasıl karşılayacağını öğretmelidirler.

Bu beş basamağı izleyerek anne babalar, çocuğun benlik saygısını arttırabilirler. Benlik saygısı arttıkça, çocuğun davranışı ve performansı geliştirilebilir (Voltan, 1993,s.76-86).

2.2.12.Margaret S. Mahler:

“İnsan Yavrusunun Psikolojik Doğumu” adlı eserinde Mahler’in gelişim kuramı ve bireyin karakter oluşumu yaşamın ilk otuz altı ayında ele alınır. Benliğin temel taşlarının oluştuğı bu sürece genel olarak “ayrışma-birleşme” adı verilmektedir. Mahler’in teorisinde bebeğin ilk altı ay normal otizm ve normal ortak yaşamsal dönem olarak adlandırılır. Bu dönem de bebeğin annesiyle kendisi arasında bir ayrım yapamadığı, bilişsel ve duygusal yaşamın ilkel düzeyde olduğu varsayılır. Altıncı aydan itibaren başlayan ayrışma-birleşme döneminin dört alt evresi vardır.

Farklılaşma adlı birinci alt evrede bebek annesinin bedeninin farkına varmaya başlayarak kendini kucağa göre biçimlendirir, anne ve dış dünyayı incelemeye başlar, sosyal bir gülümse edinir. Altıncı yedinci aylarda bebeğin hareketlerinde amaç yönelimi göze çarpar. On-onyedinci aylardaki araştırma evresinde yürüme gibi özerk işlevlerin ortaya çıkması ve belli bir mesafeye kadar anneden uzaklaşabilme söz konusudur. Üçüncü alt dönem ise onyedi-yirmidördüncü aylar arasındaki yeniden yakınlaşma evresidir ve Mahler'e göre kişilik gelişiminde can alıcı bir önemi vardır. Bu dönemde çocuk giderek ayrı bir varlık olduğunun bilincine varmaya başlar. Bir yandan anne sevgisi ve ilgisine duyduğu ihtiyaç bir yandan da özerkleşme ihtiyacı çocuğu çatışmayla karşı karşıya bırakır. Bu dönemde çocuktaki doyumsuzluk, tutarsızlık, inat ve öfke krizleri anne için de zorluk yaratır. Tam da bu noktada annenin çocuğun çift eğilimli gereksinimlerine tahammül edebilme ve uygun cevaplar verebilme gücünün çocuğun benlik gelişiminin temelini oluşturduğu varsayılmaktadır. (Mahler, Berkman ve Pine, 2003).

2.3.Benlik Saygısı Teorileri

Benlik saygısının gelişimini incelemeyi amaçlayan birkaç teorik çalışma vardır. Rosenberg' in, Coopersmith' in ve az sayıda Ziller ve Fitts' in çalışmaları benlik saygısı ve onunla ilişkili çalışmalar üzerine temellendirilmiştir. Burada Rosenberg ve Coopersmith' in yaklaşımlarına kısaca değinilecektir.

2.3.1.Morris Rosenberg

Rosenberg' in çalışmaları ergenlik dönemindeki olumlu benlik imajı gelişiminin dinamikleri üzerinde odaklanmıştır. Ailenin özellikleri ve sosyal çevre

içinde kendini değerlendirme davranışının gelişimini araştırmış, sonradan da sosyal davranışların benlik saygısıyla ilişkisine bakmıştır. Ergenlerin farklı yaş dönemlerinde benlik saygısı puanlarındaki değişmelere, beyaz ve zenci ergenler arasındaki farklılıklara, benlik saygısında grup farklılıklarına dair incelemeler yapmıştır.

Rosenberg (1968,s:341;1972,s.:267-269), düşük benlik saygısına sahip bireylerin, yüksek benlik saygısına sahip bireylere göre başarmak için daha az istek ve beklentiye sahip olduklarını, sosyal etkileşimde tutukluk ve zorluk yaşadıklarını, genellikle nörotik eğilimleri içeren daha olumsuz kişilik özellikleri sergilediklerini öne sürmüştür.

2.3.2.Stanley Coopersmith

Coopersmith, benlik saygısının gelişimiyle ilgilenmiştir. Rosenberg için benlik saygısı, özel bir nesne gibi oldukça boyutsuz bîr fenomendir. Fakat Coopersmith için benlik saygısı fazlasıyla karmaşıktır.

Benlik saygısı, benlik değerlendirmesini, savunma tepkisini ve bu süreçlerin açık değişkenlerini içermektedir. Önceden de ifade edildiği gibi Coopersmith' e göre (1967,s.5) benlik saygısı, "bireyin kendine karşı takındığı tutumların ifadesi olarak, kişisel değerlilik yargısıdır".

Coopersmith, benlik saygısı incelemelerini iki bölüme ayırmıştır, öznel ifade (bireyin benlik algısı ve kendini tanımlaması) ile davranışsal ifade (halihazırda dışarıda gözlenebilen, bireyin benlik saygısının açık davranışsal ifadesi).

Yine Coopersmith, gerçek benlik saygısı (kişi kendini gerçekte değerli ve önemli görür) ile savunucu benlik saygısına da (kişi kendini gerçekte değersiz görür fakat bunu tehdit olarak kabul etmeyebilir) değinmiştir.

Coopersmith (1967,s.37), benlik saygısını belirlemede dört değişken grup kabul etmiştir:

1. Bireyin hayatındaki önemli kişilerden gördüğü ilgili davranışlar ve kabul gördüğü saygınlık düzeyi
2. Bireyin kendi kendisine verdiği değer ve geliştirdiği benlik imajı
3. Başarıları, değerleri ve istekleri
4. Savunmaları.

Sonuç olarak Coopersmith (1967,s.236), araştırmaları neticesinde yüksek benlik saygısı için üç önemli koşu! Sıralamıştır:

1. Ebeveynlerin çocuklarını tamamen ya da büyük oranda kabul etmesi (ileri yaşlarda öğretmen ve otorite figürü olan kişilerin benzer tutumu).
2. Kuralların açık ve net olarak ortaya konduğu bir ortam,
3. Bu sınırlar içinde ebeveynlerin (otorite figürünün) hoşgörülü ve tutarlı olması ve bireyin teşebbüsüne saygı duyması şeklinde ifade edilmiştir.

Buraya kadar benlik sistemi ve onun önemi bir unsuru olan benlik saygısından bahsedildi. Bundan sonra ise benlik sisteminin kontrol mekanizması bağlamında fonksiyonundan bahsedilecektir.

Coopersmith (1974), gerçek ve savunucu benlik saygısı olarak iki benlik saygısı görünümünden söz eder. Gerçek benlik saygısı, gerçekten kendilerini değerli

ve saygın hissedenlerde, savunucu benlik saygısının da; gerçekten kendilerini değersiz hisseden fakat böyle bir bilgiyi kabul etmeyen kişilerde bulunduğunu belirtir. Yüksek ve düşük benlik saygısı olan kişilerin gelecekle ilgili farklı beklentileri olduğunu, kişiler arası ilişkilerde farklılık gösterdiklerini ve sorunlarla başa çıkmada değişik yaklaşımlara sahip olduğunu ileri sürer. Benlik saygısı düzeyi yüksek olanların, olaylara ve insanlara, başarılı olacakları ve iyi karşılanacakları beklentisi ile yaklaştıklarını belirtir. Genellikle kendini olumlu bir şekilde değerlendiren kişiler, kendi algılamalarına ve kendi yargılarına güven duyarlar, çaba gösterdikleri zaman sorunlara çözüm getirebileceklerine inanırlar. Aynı zamanda sosyal ilişkilerde daha etkin ve girişimcidirler. Düşük benlik saygısı olan bireyleri Coopersmith şöyle tanımlar: "Bu kişiler kendilerine güvenmezler, değişik düşünceler ileri sürmekten kaygı duyarlar. Sosyal grupların gölgesinde dinlemeyi, katılmaya tercih ederler. Sonuçta: bu kişiler sosyal ilişkilerini gittikçe sınırlandırır ve yakın ilişkilerden yoksun hale gelirler" (Torucu, 1990, s. 30-31).

Benlik saygısı yüksek ve kendinden hoşnut olan bir bireyin özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür: Kendi ile uyum içinde yaşayabilmek, değişime açık olmak, kendi yetenekleri hakkında gerçekçi düşünebilmek, yeteneklerini serbestçe kullanabilmek, kendine yaşama ve varolma hakkını tanımak, ileriye atılım yapmasına, denemesine imkan veren içgüdülere sahip olmak, iyi ve kötü çeşitli duyguları yaşamak ve duymak hakkını kendine tanımak.

Düşük benlik saygısına sahip ve kendinden hoşnut olmayan bir bireyin özellikleri şu şekilde sıralanabilmektedir: kendisi ile uyum içinde olmamak, kendini suçlama eğilimi göstermek, kendine düşük değer biçmek, yaptığı iyi şeyleri

küçümsemek, kendini aşmak için aşırı bir ihtiyaç duymak, katı ve değişmez olmak, doğallıktan yoksun olmak.

Ergenliğin esas teması; bireyin kim olduğunu, neye inanıp değer verdiğini, hayattan ne elde etmeyi beklediğini değerlendirmesini içeren bir kimlik kazanma sorunudur.

Büyük çapta yapılan araştırmalar uygun ve doğru bir kişisel değerlendirme için tercih edilen sosyal kıyaslama hedefinin " kendisine benzeyen kişilerin çok az bir oranda kendisinden daha iyi olması" olduğunu ortaya koymuştur.

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 yanı sıra 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 yanı sıra 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 yönlendiricidir. 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, hem de çevreye bağlı etkenler olmaktadır. Başarı en genel anlamıyla uyumlu ve doyumlu yaşamaktır. Birey için anlamlı amaçların yapılmış olan günlük programlarla adım adım 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,s.159-170).

Okul öğrencilerden belirli bir ilgi ve çalışma şekilleri bekler; öğrenci çalıştığının ve öğrendiğinin sonuçlarını göstermek zorundadır. Okul başarısı veya başarısız olarak okuldan atılma, öğrencinin daha sonraki hayatını tümünden etkileyecektir (Ergim, 1987, s.58-59).

Akademik başarı, çocuğun bütün hayatı boyunca ilköğretimden, yüksek öğretimin sonuna kadar tüm öğretim kademelerinde görülen bir olgudur. Hem çocuk

hem de ailesi için büyük önem taşır. Öğrencinin akademik potansiyelini kullanabilmesi için çalışmaya teşvik edilmesi gerekir. Başarılı olan öğrenci, öğrenmeye ilgi duymakta, aldığı yüksek notlar, ona zevk vermektedir. Buna karşılık, akademik amaçlara yönlendirilmemiş öğrencinin, okulda kendini gerçekleştirme motivasyonu düşük olmakta ya da hiç bulunmamaktadır. (Yavuzer, 1993, s. 190-191)

Çocuğun okuldaki akademik başarısı çok çeşitli nedenlere bağlıdır, Bunlar başlıca sosyokültürel, psikolojik ve bireysel sebeplerdir.

1) Sosyo-Kültürel Nedenler

a) Aileden Kaynaklanan Nedenler: Kùltürler arası karşılaştırmalı olarak yapılan ve Kağıtçıbaşı' nın katıldığı bir araştırmaya ùlkemizde annelerin, çocuklarından, "anne-babaya saygı" ve "iyi insan olma" niteliklerinin ardından gelen üçüncü beklentilerinin "başarılı olmaklarıdır. İlginç olan nokta, araştırmaya katılan 9 ùlke arasında bu niteliğı çocuklarından en yüksek düzeyde bekleyenlerin Türk anneleri olmasıdır (Hoffinan, 1987).

Aile içi ilişkilerin dengeli ve düzenli olması, çocuğun akademik başarısını olumlu açıdan etkiler. Sağlıklı bir aile ortamında çocuk, karşısında anlayışlı, kendine güven veren, sorunları ile yakından ilgilenen bir anne-baba bulur. Yeterli duygusal ve toplumsal etkileşim ortamının bulunmadığı ailelerde, çocuğun başarısının olumsuz açıdan etkilendiğı gör÷lmektedir. Çocuğun yeterli derecede ilgi ve sevgi göremediğı bu tür ailelerde aile içi dengesizlik ve geçimsizlikler, çocuğun çalışmasını olumsuz yönde etkiler (Tezcan, 1988, 338-341).

Çocuğun aile içinde geçirdiği yaşantılar sonucu elde ettiği bilgi ve beceriler onun okuldaki başarısını etkiler. Çocuğun aile içinde öğrendiği bilgi, tutum ve beceriler,, okulda öğrendiklerini destekler nitelikte ise çocuk okulda daha başarılı olur. Okul ile ailenin öğrettikleri arasında çelişki olursa bu durum çocuğun başarısını olumsuz yönde etkiler. Bunun yanı sıra, aile içindeki huzursuzluklar, ailenin ait olduğu alt kültürün özellikleri, aile üyelerinin eğitim durumu ve okula karşı tutumu da çocuğun başarısını etkileyen etkenlerden bazılarıdır (Fidan ve Erden, 1991, s.77).

Çocukların yetenekleri ailece zorlanmamalıdır. Zorlandığında başarısızlık söz konusu olur. Çocukluk döneminde annenin, çocuğuna okulda iyi notlar alması, başarılı olması için ısrarlı bir tutum benimsemesi, onu diğer çocuklarla kıyaslayıp, onlardan daha başarılı olmaya zorlaması doğal olarak çocuk üzerinde psikolojik bir baskı doğuracak, bir stres ve kaygı oluşturacaktır. Hele bu baskının otorite figürü, katı ve cezalandırıcı baba gösterilmesi, çocuk için daha tehdit edici bir olmaktadır. Böylece kendinden beklenileni yerine getirememesi, anne-babanın sevgisini kaybetme, kırıklığına uğratma kaygısı ya da fiziksel - duygusal ceza korkusu, kısacası bu baskının yaratacağı olumsuz duygular çocuğun çaresizliği benimsemesine yol ve dışsal denetimliliği oluşturabilmektedir. Ailenin çocuğa karşı ilgisizliği de başarısızlığa yol açan eğitimsel bir hatadır. Ödüllendirilmeyen, cezalandırılmayan çocuk, okula karşı kendisi de ilgisiz kalır. Okuldan soğur, ders çalışmaz. Dolayısıyla akademik başarısı olumsuz yönde etkilenir. Yapılan araştırmalar çocuğun akademik başarısına karşı ailenin ilgisizliği ile okul başarısı sorunları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. (Yavuzer, 1987, s.92)

Ailenin bulunduğu sosyal çocuğun okula karşı duygularını etkileyen önemli bir faktördür. Orta ve üst sınıfa mensup aileler okulu çocuklarını yaşama hazırlayıcı

yol olarak görmekte ve çocuklarına okul faaliyetleri konusunda yardımcı olarak akademik başarılarını ödüllendirmektedirler. Bunun yanı sıra alt sosyal gruptan aileler çocuklarının okula gitmesini genellikle yasal bir zorunluluk olarak görmekte çevresinde olumlu bir etki olmadıktan sonra çocuklarının akademik başarılarına fazla önem vermemektedirler.

Cutler (1989); parçalanmamış, orta ve ortanın üstü sosyal sınıfa mensup 122 aile üzerinde yaptığı çalışmada, ailenin "çocuğun okul hayatını paylaşma" düzeyim araştırmıştır. En fazla temel eğitim çağındaki çocukların anne-babalarının okul yaşamı ile ilgilendikleri ve çocukların başarılarının söz konusu paylaşmadan önemli ölçüde etkilendiği ortaya konmuştur (Yılmaz, 1994, s.302-303).

Anne-babanın çok sert, otoriter oluşları da yanı baskı yoluyla disiplin sağlamaları, çocuğun hiçbir başarısızlığının hoşgörü ve anlayışla karşılanmaması, çocuğun her fırsatta azarlanıp, eleştirilip, cezalandırılıp, dövülmesi akademik başarıyı olumsuz yönde etkiler.

Adler'e göre (1996) aile içi eğitimden kaynaklanan sorunların belirlenmesinde çocuğun okuldaki durumundan bir gösterge gibi yararlanılabilir. Aile içi tutum ve davranışlardaki hatalar çocuğun duygusal ve sosyal gelişimini kısıtladığından bu çocuklar okulda davranış bozuklukları gösterirler ve okul başarıları düşüktür. Burada söz konusu olan genellikle öğrenme güçlüğü değil, "ruhsal bakımdan bir başarısızlıktır. Bu başarısızlık çocuğun özgüvenini yitirmekte olduğunu gösterir ve özgüvenini yitiren çocuklar sorumluluk ve ödevlerine sırt çevirir, yılgınlığa kapılır, kaçamak yollarla kendince başarı elde etmeye çalışırlar. Ailenin çocuğu aşın derecede şımartması veya horgörmesi Adler'e göre çocuğun özgüvenini olumsuz yönde etkileyeceğinden okul başarısı da bundan etkilenmektedir.

b) Okuldan Kaynaklanan Nedenler: Okul hayatındaki başarının çocuk üzerinde çok büyük önemi vardır. Çocuk doğduğu andan itibaren toplum içinde yaşar. Bebeklik çağından sonra, sosyal ilişkileri da gelişir. Çocuk okula başladığında, kendisim çok daha geniş ve değişik bir toplum içinde bulur. Bu toplum içinde bir yen vardır, Bazı sorumluluklar yüklenmiştir. Yaptığı işlerin bir değerlendirmesi yapılır (karne, not vb.). Bu çağda çocuklar, hem grup başarılarına hem de bireysel başarılarına ilgi duyarlar. Birlikte çalışmaktan ve birbirlerine yardım etmekten zevk alırlar. Okul çağında çocuğun kazandığı karakter onu topluma hazırlaması açısından önem taşır ve kişiliği üzerinde etkisi büyüktür. Bu çağda çocuk yeni hayatına alışana kadar bazı sıkıntılar geçirir, ilk defa ailesinden ayrıldığı için kendini yalnız hisseder. Eğer bir çocuğun okul hayatı başarılı geçmişse hayata atıldığı zaman daha güçlü olur. Başarılı bir kimse kendine güven, rekabet hissi, azım, çalışma isteği duyar, insanın mutluluğu ve ruh sağlığı büyük ölçüde onun başarısına bağlıdır, istisnalar olmakla birlikte genel bir kural olarak okulda basanlı olan çocuğun hayatta da başarılı olacağı kabul edilir, içinde yaşadığımız kültürde başarıya büyük önem verilmektedir. Toplum insanları başarıya göre değerlendirmekte, buna göre bir mevki ve statü vermektedir. Okul dışındaki kapılar, kişinin başarısına göre açılıp kapanmaktadır. Kişi hakkında alınacak bütün kararlarda, akademik başarısı daha ağır basmaktadır. Bu kültürel baskıyı öğrenci, okulda derin bir şekilde hisseder.

Öğretmen, okul yönetimi, ders programları, öğretim yöntemleri akademik başarı üzerinde önemli rol oynar. Öğretimin bireysel yöntemlere dayanılarak yapılmaması, akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biridir. Her çocuğa aynı biçimde öğretim yapmayı gerektiren bir program, öğrencinin bireysel

özelliklerini dikkate almaz. Bir sınıfta ağır öğrenenler olduğu gibi üstün zekalılarda vardır. Bu çocuklar için hazırlanacak olan özel eğitim programlarında, onların gelişim düzeyleri ve yetenekleri dikkate alınmalıdır.

Ezberciliğe yol açan eğitim programları da başarısızlığa yol açar. Bu tür programlarda çocuk araştırma, bilimsel düşünme, karşılaştırma ve senteze varma imkanından yoksun bırakılmaktadır. Daha önce öğrendiklerim özümlemeden, yeni şeyler öğrenmesi gereken çocuk, yem bilgiyi alamaz alsa bile çok çabuk unuttur ya da nerede, ne zaman kullanacağını kestiremez. Önemli olan çocuğun bilgisinden yararlanmasını sağlamak, belli bir bilgiyi ona nerede bulacağını öğretmektir.

Başarılı bir öğrenme ortamının oluşturulması, çoğunlukla başarılı bir öğretmen-öğrenci diyaloguna bağlıdır. Öğretmenin olumsuz davranışları, otoriter tutumları, bilgi yetersizliği, çocuklara ve mesleğine karşı ilgisizliği ile öğrencileri başarısızlığa iter.

Olumlu tutumları ile öğrenci başarısını arttırabilen öğretmenin, öncelikle öğrencilerinin bireysel özelliklerini bilmesi ve buna uygun sağlıklı iletişimler kurabilmesi gerekir. Dersi cazip kılmak, öğrencinin ilgi ve dikkatini uyanık tutmak, ödüllendirme, ödevlen değerlendirme gibi yöntemlerle okulu sevdirmek, çocuğun psikolojisini bilmek, uygun öğretim yöntemini seçmek, çocuklara çalışına alışkanlığı kazandırmak gibi olumlu öğretmen davranışları öğrencinin akademik başarısını arttırmada önemli bir etkidir.

Akademik başarıyı sağlamada, öğrenci özgüveninin büyük önemi vardır. (Uluğ, 1993, s.52) Öğrencilerin belli derslerdeki yetenekleri hakkında öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirildikleri konusundaki düşünceleri, çocukların akademik başarıya bağlı özgüvenlerini etkileyen bir faktör olduğu saptanmıştır

(Arseven,1986,s.15-17). Çocukta güven duygusu, sınıf içindeki uyumunda olduğu gibi akademik başarısında da büyük önem taşır (Yavuzer, 1993, s.205).

c) Ekonomik Durumdan Kaynaklanan Nedenler: Ailenin ekonomik imkanları akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biridir. Öyle ki çocuğa okul araç-gereçlerini, boş zaman değerlendirme imkanını, biyolojik ihtiyaçlarını, fiziki ortamı ve beslenmesini sağlayamayan ailelerin çocuklarında okuldaki akademik başarısızlık yaygındır.

Patterson ve arkadaşları (1990); çocukların okuldaki yeterlilikleri ile, ailenin gelir düzeyi, mensup olduğu etnik grup, ailenin çevresinin sosyo ekonomik düzeyi arasında ilişki aramışlardır. Çocukların okul yeterliliği ise özellikle, "çocukların çevrelen ile sağlıklı ilişkiler kurabilmelerindeki başarı" değişkeni açısından incelenmiştir. Aile çevresine ilişkin özelliklerin ve ailenin yapısının, özellikle akademik başarı üzerinde etkili olduğu; buna karşılık, çocukların çevrelen ile iletişimi yeterliliklerinin ise daha çok gelir durumu ve cinsiyet değişkenlerinin belirlediği gözlenmiştir (Yılmaz, 1994,S.302-303).

2) Psikolojik Durumdan Kaynaklanan Nedenler:

Öğrenme ile doğrudan ilişkili olmamakla birlikte gelişimsel özellikler ve psikopatolojik sorunlar, Öğrenme sürecine karşı takınılan olumsuz tavır, Başarısızlığa yol açan aile içi etkileşim hataları ve yetersizlikleridir (Yavuzer, 1993, s. 198-199).

Psikolojik durumdan kaynaklanan nedenlere kaygı ve depresyonu verebiliriz;

a)Kaygı (Anksiyete)

Kaygı (anksiyete); korku, endişe, gerginlik gibi sübjektif olarak hissedilen bir duygudur ve şahsiyetin bütünlüğünün tehdit edildiği herhangi bir durumda ortaya çıkar (Kozacıoğlu, Gördürür, 1995, s.130).

Kaygının belirtilen korkuya benzer, ancak burada kaygıya sebep olan neden belli değildir. Bireyde sübjektif bir beklenti hissi, dehşet, endişe, bir felaketin yaşanacağı duygusu vardır.

Kaygının düzeyi, panik düzeyde yoğun anksiyete ile hafif belirtiler arasında değişkenlik gösterir (Yüksel, 2001, s, 168). Bazı durumlarda kaygı sürekli ve rahatsız kadar şiddetli olabilir. Diğer örneklerde ise birkaç saatten birkaç güne süren ani krizler biçiminde ortaya çıkabilir (Morgan, 1993, s.337).

Her insan hayatı boyunca zaman zaman kaygı duygusunu yaşar; bir sınava girecek olmak veya bir iş görüşmesi gibi durumlar günlük yaşamımızda karşımıza çıkan ve kaygı yaratabilecek durumlardır. Kişi tehlikeli koşullarda geçici olarak duruma bağlı bir kaygı yaşar, buna durumluk kaygı denir. Bazı bireyler ise sürekli olarak huzursuzluk içinde yaşar, genellikle mutsuzdurlar. Doğrudan doğruya çevreden gelen tehlikelere bağlı olmaksızın içten gelen sürekli bir kaygı durumu içindedirler, buna sürekli kaygı denir. Tehlikeli koşulların yarattığı korku ve tedirginlik, bireyin yaşadığı geçici ve normal bir kaygı olarak kabul edilirken, kişinin o anda içinde bulunduğu duruma doğrudan bağlı olmayan sürekli kaygı ise bir kişilik özelliğini belirler (Öner, Le Compte, 1985).

Kaygının psikolojik belirtileri ise şöyledir: endişe, gerginlik, korku, şaşkınlık, panik, tedirginlik. Psikolojik belirtilen de kişiden kişiye değişiklik gösterir. Kaygı

durumundan kurtulmak için savunma mekanizmaları kullanıldığı görülmektedir (Yaycı, 2000).

Cüceloğlu (1993), kaygının nedenlerini dört grupta toplamıştır:

1. Desteğin çekilmesi: Alışlagelmiş çevrenin ortadan kalktığı durumlarda kişiler kaygı duyar. Böyle yeni durumlarda alışlagelmiş destekler yoktur.
2. Olumsuz bir sonucu beklemek: Pek hazırlanmadan sınava girmek, trafik cezasının belirleneceği trafik mahkemesinde duruşmayı beklemek gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı durumlarda kaygı duyarız.
3. İç çelişki: İnanılan, önem verilen bir fikirle, yapılan davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zaman kaygı türünden bir gerginlik duyulur.
4. Belirsizlik: Gelecekte ne olacağını bilememek insanlar için en belli başlı kaygı nedenlerinden biridir. Gelecekte olumsuz türden olayların olacağını bilmek, ne olacağını hiç bilmemeye tercih edilir. (Cüceloğlu, 1993, s.277)

b)Depresyon

Depresyon derin üzüntülü bir duygudurum içinde düşünce, konuşma, ve hareketlerde yavaşlama ve durgunluk, değersizlik, küçüklük, güçsüzlük, isteksizlik, karamsarlık duygu ve düşünceleriyle fizyolojik işlevlerde yavaşlama gibi belirtileri içeren bir sendromdur. (Öztürk, 1994, s.224)

Depresyon genellikle, sevilen bir kişinin ölümü, işten çıkarılma ya da çıkış yolu olmayan bir durumda sıkışıp kalma gibi olağan dışı bir olayı izler. (Morgan,1993) Depresif duygu durumunda sıradan üzüntüden farklı olarak karamsarlık, iştahsızlık, keder ve sıkıntı yaşanır. Düşünsel boyutunda birey kendisini "işe yaramaz" , "yetersiz" , "başarısız" olarak nitelendirir. Düşüncelerinde yavaşlama

ve dağınıklaşıma, dikkatinde zayıflama oluşabilir. Karar vermede güçlük çeker (Blackburn, 1993).

Depresyonun duygusal, zihinsel, davranışsal ve bedensel bazı belirtilen vardır:

Depresyon zihinsel faaliyetlerde de değişikliklere yol açar. En sık görülen belirtiler dikkatini toplayamama ve unutkanlıktır. Gelecekleri ile ilgili, yaşadıkları ile ilgili olarak hep kötümser düşünürler. Genel olarak ilgileri azalır. Benlik saygısında azalma veya kaybolma değişmez belirtidir. Aynı şekilde çaresizlik duygusu da sıktır. (Yüksel, 2001, s.220) İntihar olasılığı, umutsuzluk ve çaresizlik duygularının yoğunluğu nedeniyle depresif rahatsızlıklarda oldukça yüksektir. Bu olasılık, bazen yalnızca bir ölme isteği olarak kalırken, çoğunlukla da intihar girişimlerine dönüşebilir. (Blackburn, 1993)

Depresyondaki kişilerde enerji azalmasına bağlı olarak hareketlerde yavaşlama olur. Günlük işler bile altından kalkılamayacak görevler gibi görünür. Bu nedenle işler ya hiç yapılmaz ya da yapılması için çok fazla zaman ve çaba harcanır. Kişi genellikle yalnız kalmak ister. Sosyal ilişkiden kaçınır (Tuğrul, Sayılğan, 1994, s.4).

Depresyonun fiziksel belirtilen ise şöyledir: Depresif hastalarda sıklıkla iştah azlığı ve kilo kaybı görülmekle birlikte iştah artışı ve aşırı kilo alma da rastlanılan bir durumdur. Uykuya dalmada güçlük, uykuyu sürdürmede güçlük, sabahlan erken uyanma şeklinde uyku bozuklukları yaşanır.(Yüksel, 2001, s.221) Depresif kişinin yüzünde elemli ya da ifadesiz, maskemsi bir görünüm vardır. Huzursuzluk, çabuk kızma ve iç gerginlik gibi belirtileri olabilir. (Morgan, 1993, s.340)

Depresyonla ilgili yaklaşımlar genel olarak üç ana yaklaşım altında değerlendirilebilir; davranışçı yaklaşım, psikoanalitik yaklaşım ve bilişsel yaklaşım.

Davranışçı Yaklaşım:1975 yılında Seligman depresyonları "öğrenilmiş çaresizlik modeli"yle açıklamıştır. Öğrenilmiş çaresizlik modeline göre bireyler karşılaştıkları başarı ve başarısızlıklara, içsel-dışsal (internal-external), değişmez-değişebilir (stable-unstable) ve genel-özel (global-specific) olmak üzere üç değişik nedensel boyut üzerinde yüklemelerde bulunur. Depresif kişilerin olaylar karşısındaki nedensel yüklemeleri diğer kişilerden bazı sistematik farklar gösterir. Depresif yükleme biçimi olarak adlandırılan bu düşünce biçiminde; depresif bireyler karşılaştıkları başarısızlıkları; içsel, değişmez ve genel, başarılarını ise; dışsal, değişebilir ve özel nedenlerle açıklama eğilimi göstermektedirler. (Korkmaz, 2001, s.39)

Psikoanalitik Yaklaşım: Freud, depresyonun belirti ve bulgularını toparlayarak şu şekilde tanımlamıştır (Tuğrul, Sayılğan, 1994, s.179):

- Derin bir acı, elem ve yas duygusu,
- Dış çevreyle, dünyayla ilgi ve ilişkinin kesilmesi,
- İlgi ve sevginin yitirilmesi,
- Etkinlikte azalma,
- Benlik saygısının azalması ya da tümüyle kaybolması,
- Suçlanma ve cezayı bekleyen düşünce içeriği.

Psikoanalitik benlik psikolojisinde önemli yeri olan Bibring, depresyonu ego psikolojisine göre açıklamıştır. Benliğin narsistik emellerinin çok güçlü olarak sürdüğü diğer yandan da bu emellerin gerçekleşmeyeceğinin algılandığı durumlarda benlik içinde bir çatışma doğmuştur. Bir yandan çok güçlü emeller, bir yandan da bunların gerçekleşmeme duygusu ile benlik güçsüz ve çaresiz kalır, özsaygı düşer. Artık bu bir depresyon durumudur. (Öztürk, 1994, s.213)

Bilişsel Yaklaşım:Bilişsel kuram, Kelly, Bandura ve Beck gibi araştırmacıların çalışmalarında açıklanmış olan farklı yaklaşımları içerir. Bu yaklaşıma göre sorunlu heyecan ve davranışların nedeni uyumlu ve akılcı olmayan bilişlerdir.

Depresyon temelde yalnızca bir duygulanım bozukluğu değil, bilişsel bir bozukluktur.Depresyonun oluşumundan öncelikle bilişler (cognition) sorumludur.

Beck'in bilişsel kuramında 4 temel öge vardır:

- 1.Olumsuz üçlü: Kendini, dünya ve yaşantıları, geleceği olumsuz algılama
- 2.Olumsuz düşüncelerin otomatik olarak ortaya çıkması
- 3.Bilgi işlemede ve algıda sistematik hataların olması
- 4.Temel işlevsel olmayan sayılıtların ortaya çıkması. (Savaşır, Yıldız, 1996 s.20)

Beck, bilişsel üçlünün depresyon belirtilerinin oluşmasından sorumlu olduğunu belirtir. Bilişsel modele göre kişi öncelikle kendine ilişkin olumsuz algılamalara sahiptir. Daha sonra dünyayı ve geleceği olumsuz olarak algılar. Kendisini yetersiz ve yeteneksiz olarak algılayan kişinin çevresindeki her şey onun için engelleyici olmaktadır. (Batıgün, 2001, s.20)

Beck(1972), depresyon belirtilerini emosyonel, bilişsel ve motivasyonel, fiziksel ve vejetatif olmak üzere üç sınıfta değerlendirir. Emosyonel belirtilerin kapsamında kederli duygu-durum, kendinden hoşnutsuzluk, doyumsuzluk, ilgi azalması, ağlama nöbetleri ve neşesizlik yer almaktadır.

Bilişsel ve motivasyonel belirtileri ise düşük kendilik değeri, olumsuz beklentiler, kendini suçlama ve eleştirme, kararsızlık, çarpıtılmış beden imgesi, motivasyon azalması ve intihar istekleri içermektedir. Fiziksel ve vejetatif belirtilerin kapsamında ise iştahsızlık, uyku bozukluğu, cinsel dürtü kaybı ve yorgunluk vardır. Beck'in modelinde depresyonun oluşumunda öncelikli bilişler (cognition)

sorumludur. Duygulanım (affection) bozukluğundan da düşüncelerin bozulması sorumlu tutulmaktadır. Depresyonun oluşumuna neden olan bilişsel yapılar ise bilişsel üçlü (cognitive triad), bilişsel şemalar(cognitive schemata) ve bilişsel hatalardır(cognitive errors).

Bilişsel üçlü kişinin kendisini, çevresini ve geleceğini olumsuz değerlendirmesini kapsamaktadır. Kişi kendini değersiz, yetersiz ve kusurlu biri olarak değerlendirirken olumsuz benlik kavramı kişinin kendisini inkar etmesine sebep olur. Ayrıca kişi çevresinin ve yaşamının anlamını inkar etmektedir. Yaşamda amaçlara ulaşırken engeller ve zorluklar vardır. Bunlar kendisini yenilgilere ve başarısızlıklara götürecektir. Sonuçta kişi geleceğini de olumsuz görmektedir. Gelecek de güncel problemleri içerecektir (Aydın,1990).

Olumsuz düşüncelerin otomatik olarak ortaya çıkması da depresyonun bilişsel kuramının önemli bir yönüdür. Bu işlevsel olmayan düşünceler, hasta önceden planlamadan, yargılamadan, düşünmeden çabuk ve otomatik olarak ortaya çıkarlar. Otomatik düşünceler doğrudan daha temel işlevsel olmayan şemaları ya da sayıltıları yansıtır ve hasta tarafından doğru olarak kabul edilirler. Bu düşünceler bazen o kadar çabuk oluşurlar ki hasta bunların farkında olmayabilir. (Savaşır, Yıldız, 1996, s.21)

Sistemik hatalar (bilişsel hatalar) otomatik olarak ortaya çıkmaktadırlar. Bu hatalar bireyin negatif düşünce ve depresif inançlarının sürmesine neden olur. Kişi bunların farkında değildir. Bu hatalardan bazıları şunlardır (Batıgün, 2001):

- "Ya hep ya hiç" türü düşünme. Kişi kendini tanımlarken en uç negatif kategorileri kullanır.

-Aşırı genelleme. Yaşanan bir olay ya da deneyimin sürekli olarak aynı şekilde olacağının düşünülmesidir.

-Zihinsel süzgeç. Kişinin her olayda hep olumsuz görüp,olumluları görmemesidir.

-Hemen sonuca varma. Hiçbir kanıt toplamadan, kontrol etmeden, araştırmadan olumsuz varsayımlarda bulunma.

-Aşırı büyütme ve aşırı küçültme. Olumsuz yaşantılarını ve hatalarını abartıp, olumlu yaşantı ve olumlu özelliklerini görmemezlikten gelmek, hak ettiği değeri vermemek.

-Duygusal mantık yürütme. Duygusal yaşantılarını temel alarak, bunları gerçeğin kanıtı olarak kullanmak.

-“me”li “ma”lı tümceler.

-Etiketleme ve yanlış etiketleme. Aşırı genellemenin bir başka türüdür Bu tür bir işleyişte, kişi herhangi bir olaydan söz ederken duygu yüklü ve renkli bir dil kullanır.

-Kişiselleştirme. Her olumsuz olaydan kendini sorumlu tutmaktır.

Bu tip bilişsel hatalar, sağlıklı insanlarda da görülmektedir. Ancak, depresyondaki hastalar bu hataları çok sık ve yoğun olarak yaşamakta ve onları değiştirmek ellerinde değilmiş gibi algılamaktadırlar.(Batıgün, 2001)

İşlevsel olmayan şemalar ya da inançlar genellikle başlangıcı çocukluk döneminde olan, yaşam boyu gelişen, oldukça değişmez ve kalıcı özelliklerdir. Bireyin ne yaparsa yapsın kendini değerli hissedebilmesi için başkalarının onayının gerektiğine inanması, başarılı sayılabilmek için her alanda başarılı olma zorunluluğunu hissetme ya da yaşamda her şeyin kontrol edilebileceğine inanma

işlevsel olmayan düşüncelere örnek olarak verilebilir. Bu çeşit fikir ve inançlar bilişsel çarpıtmalarla desteklenmektedir. (Savaşır,. Yıldız, 1996, s.22) Bu şemalar bir yaşam olayına dek uykuda, yani kişinin farkındalığının dışında olma eğilimindedir. Bu şema bir kez harekete geçtikten sonra bireyi, olayları karakteristik ve öngörülebilir bir biçimde çarpıtmaya yatkın kılar. (Korkmaz,2001, s.42)

3) Bireysel Özelliklerden Kaynaklanan Nedenler:

Akademik başarıyı etkileyen faktörler arasında, öğrencinin doğuştan getirdiği kalıtsal nedenler, bireysel özellikler söz konusudur. Özellikle okul gibi akademik bir çalışma alanında başarının, bir ölçüde kişinin zeka derecesine, zihinsel potansiyeline bağlı olması gerekir. Yapılan araştırmalar okul başarısının zihin gücü ile akademik başarı arasında sıkı ilişki olduğunu göstermektedir (Jersild, 1979, s.569-570).

Bedensel ve zihinsel sağlık, öğrenmenin, dolayısıyla okul başarısının en temel koşuludur, sağlıklı bir bedensel yapıya sahip olmayan, hasta, zihinsel veya bedensel engelli öğrencilerin "normal" müfredat uygulandığında başarılı olmaları beklenemez (Uluğ, 1995).

Öğrencinin okulda başarılı olabilmesi için aldığı eğitimin gelişimsel düzeyine uygun olması gerekir. Bireyin öğrenmeye hazır oluşu, 6-12 yaşları arasında okulda kazanılması gereken okuma yazma ve aritmetikle ilgili üç temel becerinin kazanılabilmesi için olmazsa olmaz koşuldur. Zihinsel gelişimin takvim yaşına paralel gitmesinin yarı sıra çocuğun duygusal ve sosyal olgunluğu okul başarısı için en önemli bileşenlerdir (Kılıççı, 2000).

Ayrıca yeteneğin yarı sıra öğrencinin merak ve ilgisi, öğrenmeye dair içsel ve dışsal motivasyonları da bireysel etkenler arasında sayılabilir.

Bazı hallerde zeka seviyesi düşük olduğundan zannedilen okul başarısızlığı çocuğun öğrenme süratinin ağırlığından kaynaklanabilir. Bu çocuklar, yaşıtlarından daha ağır öğrenen, daha yavaş gelişen çocuklardır. Gelişme ve öğrenme süratleri yaşıtlarından daha ağır olan bu çocukları, özel eğitimle geliştirmek ve yetiştirmek gerekir (Razon, 1981, s.38).

İşitme azlığı ve işitmemek, görme yetersizliği, çeşitli konuşma kusurları, epilepsi önemli başarısızlık sebepleridir. Ellerin becerikli kullanılmasını engelleyen el titremesi, ellerde apraksi, çocuğun her iki elini eşit kullanmaması başlıca organik sebeplerdir. Diğer bir faktör de, çocuklarda sık görülen gevşeklik halidir. Çocuk halsizlik ve yorgunluktan şikayetçidir. Çabuk kızar, rengi soluktur. Beslenme yetersizliği evde ve okulda istenen süreli ödevlerin ağırlığı bunun sebepleri arasındadır. Sebepleri bilinmeyen okuma bozukluğu da öğrenme güçlüğüne doğuran eksikliklerden biridir.

Okula devamsızlık bedence sakatlıktan ileri gelen aşağılık duygusu, iyi beslenememe, sinema ve televizyona düşkünlük diğer başarısızlık sebepleri arasındadır (Razon, 1976, s. 105).

Bunalım ve endişe hallerinin tümünün okul başarısında engelleyici rolü vardır. Eğer düşük başarının sebebi psikopatolojik nedenlere dayanıyorsa, sorun çözümlendikten sonra okul başarısı yeniden yükselebilecektir. (Yavuzer, 1993, s.205)

Anne-babalar; çocuğu başarısızlığa itebilecek çok sayıdaki faktör hakkında bilgi sahibi olmalı, bu durumu değerlendirmeli ve buna göre tedbir almalıdır. Başarısızlığın temelinde aile hayatının düzensizliği ve problemleri olabileceği gibi okul hayatı, öğretmen-öğrenci ilişkisi, uygulanan müfredat programının ağırlığı gibi

konularda etkili olmaktadır. Bunun yanı sıra, okul başarısızlığı çocukta organik ya da psikolojik problemlere dayalı olduğunda bu sorunları çözümleyebilmek için bir uzmana baş vurulmalıdır.

Anne-babalar, düşük akademik başarıyı doğurduğu zayıf notlar karşısında paniğe veya öfkeye kapılmamalı, öncelikle başarısızlığın nedenlerini araştırmalı ve çocuklarıyla beraber ortak çözümler aramalıdır. Çocuklarına güvenerek, yakın ilgi göstererek ve başarılarından dolayı ödüllendirerek onlara destek olmalıdırlar (Yavuzer, 1993, s.206-207). Paulsen, E. (1993) 9 uncu sınıf 247 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada anne-baba tutumunun ve anne-baba katılımının akademik başarı ile ilişkisini araştırmıştır. Bulgulara göre; anne-babanın beklentisi, ilgili tutumları ve çocuğun akademik uğraşlarında katılımcı olması akademik başarıyı anlamlı bir düzeyde etkilemekte; çocuğun akademik başarısını anne-babanın kişisel değerlendirmelerinden çok daha fazla bu tutumlara ilişkin kendi değerlendirmesi etkilemektedir (Soner,1995, s.40-45).

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,s.161-219).

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.

KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

1. Rekabetçilik ve Başarı Konusunda Yapılan Araştırmalar

Skon (1981) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrenme üzerinde durulmuş ve öğrencilerin bağımsız, rekabetçi ve işbirlikçi yollardan hangisini kullandığında daha iyi öğrenebildikleri ve daha başarılı oldukları saptanmaya çalışılmıştır. Akademik yetenek açısından eşit düzeyde olan 86 öğrenci ile yapılan çalışmada, akranlarıyla işbirliği içinde çalışan öğrencilerin, bağımsız çalışan ya da rekabetçi öğrenime göre daha başarılı oldukları ve kognitif akıl yürütme stratejilerini daha iyi kullanabildikleri görülmüştür. İşbirlikçi akran etkileşiminin, rekabetçi veya bireysel çalışmaya nazaran, daha yüksek kognitif akıl yürütme stratejisi yaratmasının nedeninin, işbirlikçi öğrenme durumunda öğrencilerin amaç başarmalarının pozitif olarak ilişkilendirilmesi olduğu belirtilmiştir. Bir öğrenci amacı başardığında onunla işbirliği içinde olan diğer öğrenciler de amacı başarmış olurlar. Rekabetçi durumlarda ise, bir kişi amaca ulaşırken onunla yarışan diğerleri kaybetmiş olmaktadır. Bireysel öğrenmede, amacın bağımsız olduğu ve diğerlerini etkilemediği belirtilmiştir.

Johnson ve Johnson (1982), işbirlikçi, rekabetçi ve bireysel öğrenme deneyimlerinin, farklı etnik kökenlerden gelen kişiler arasındaki etkileşime olan etkisini, kız ve erkek öğrencilerden oluşan 76 lise öğrencisi ile yaptıkları bir araştırmada incelemişlerdir. 15 eğitim günü boyunca günde 45 dakikalık bir eğitim oturumu düzenleyerek, gerek bu oturumlar esnasında gerekse oturumlar arasındaki boş zamanlarda, farklı etnik kökenler arasındaki etkileşimleri, üç farklı durumda

inceleyen araştırmacılar, sonuç olarak bu üç durumdan, rekabetçi ve bireysel öğrenme deneyimleriyle kıyaslandığında işbirlikçi öğrenme deneyimlerinin daha fazla etkileşim ve daha olumlu kültürlerarası tutumlar geliştirdiğini saptamışlardır.

Johnson ve Johnson (1984) tarafından yapılan diğerk bir çalışmada, 51 dördüncü sınıf ğrencisi 10 gün süresince 55 dakika süren bir grup çalışmasına dahil edilerek işbirlikçi ve rekabetçi durumlara maruz bırakılmışlardır. Bu ğrencilerin bir kısmı yüksek statülü ve akademik olarak daha başarılı iken, bir kısmı düşük statülü ve akademik olarak daha başarısızdır. Bu öğrencilerden oluşturulan grupların birbirleri ile rekabet ve işbirliğı içerisinde oldukları durumlarda, öğrencilerin birbirleri ile etkileşimine ve öğrenme tepkilerine bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda, rekabetçi duruma nazaran işbirlikçi durumda, öğrenciler arasında daha fazla olumlu etkileşimler yaşandığı ve bu durumun her statü ve başarıdaki ğrenci için aynı olduğı görülmüştür. Ayrıca rekabetçi durumdaki grup içinde, üyeler arasında daha fazla çatışmanın yaşandığı, akademik olarak daha yetersiz olan öğrencilerin işbirlikçi grup içinde daha fazla ait olma duygusu geliştirdiğı, daha fazla kaynaştığı, akranlarından daha fazla destek aldığı, grup üyelerinden daha fazla yardım ve işbirliğı gördükleri ve grubun çalışmalarından daha fazla hoşnutluk duydukları saptanmıştır.

Yine Johnson ve Johnson (1985) tarafından yapılan bir başka çalışmada, farklı etnik gruplar arasındaki ilişkilere etkisi açısından rekabet ve işbirliğı incelenmiştir. Bu amaçla, 48 altıncı sınıf ğrencisi, zenci ve beyaz olmaları, statüleri, yetenekleri ve cinsiyetleri açısından gruplandırılmışlardır. Araştırmacılar, 28 zenci, 20 beyaz; 25 erkek, 23 kız öğrencinin katıldığı rneklemi oluşturan grupları, on eğitim günü boyunca günde 55 dakika süren bir çalışmaya dahil ettiklerini

belirtmektedirler. Bu çalışmada bir grup öğrenci rekabetçi bir öğrenme ortamına, diğer bir grup öğrenci ise işbirlikçi bir öğrenme ortamına sokulmuşlardır. İşbirlikçi ortamda, azınlık olarak değerlendirilen zenciler ile beyazlar arasında daha güçlü kişiler arası ilişkilerin geliştiği, rekabetçi ortamda ise grup içindeki sürtüşmelerin arttığı ve yardımlaşmanın azaldığı görülmüştür. İşbirliği ortamında azınlık öğrencilerinin (zenciler), çoğunluk öğrencilerinden (beyazlar) daha fazla oranda olumlu akademik özdeğer geliştirdikleri saptanmıştır. Fakat rekabet ortamında bunun tam tersi görülmüştür.

Spilberger'in Manifest Anksiyete Teorisinden yola çıktıklarını belirten McCann ve Meen (1984) tarafından yapılan bir çalışmada, anksiyetenin, zeki öğrencilerin başarısını arttırıp, düşük zeka seviyeli öğrencilerin başarısını ketleyip ketlemediği sınanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla %63'ü bayan olan toplam 222 kişiden oluşan 11. ve 12. sınıf öğrenci grubuna, anksiyete ölçümü içm State-Trait Anxiety Inventory (STAJ) ile, entellektüel yetenek için Raven'ın progresif matrisleri ve Kanadalı Lorge-Thorndike Zeka Testleri ile ölçüm yapıldığı belirtilmektedir. Araştırmanın sonucunda, yüksek zekalı öğrenciler için daha fazla anksiyete ile daha büyük başarı arasında ilişki olduğu, yani yüksek anksiyetenin zeki öğrencilerde başarıyı arttırdığı bulunmuştur. Ancak daha düşük zeka seviyesindeki öğrenciler için yüksek anksiyetenin başarıyı düşürdüğü yolunda çok az bir ilişki görülmüştür.

McCann ve Meen (1984)'in Kanekar (1977)'dan aktardığına göre, benzer bir çalışma Kanekar tarafından da yapılmıştır. Wisconsin Kolej örneklemini kullanan Kanekar tarafından, çoktan seçmeli Psikoloji sınav notları ve anksiyete skoru arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin düşük zekalı öğrenciler için negatif, fakat yüksek zekalı öğrenciler için marjinal derecede negatif

ve önemsiz olduğunun saptandığı ve bu sonuçların Spilberger' in teorisiyle çelişkili ve genellikle zıt olduğu belirtilmektedir. Başarı konusunda Türkiye'de Kasatura tarafından 1970 yılında yapılan bir araştırmada, başarısız öğrencilerin genellikle rekabeti sevmeyen kişiler olduğu, ayrıca bu öğrencilerin kolayca yönetilen, kendine güvenli olmayan, kolayca etki altında kalan, başkalarının kararlarına uyan, başarı için şansın yardımına inanan dıştan denetimli diyebileceğimiz kişiler olarak nitelendirildikleri görülmüştür. Başarılı öğrencilerin ise tam tersine özelliklere sahip oldukları, lider olarak daha çok başarılı öğrencilerin seçildikleri ve lider olmak, kişileri yönetmek, fazla şeyler ummak gibi özelliklerin de başarısız öğrencilerin değil, başarılı öğrencilerin beklentileri arasında yer aldığı saptanmıştır. Başarısızlıktan korkmayan kendine güvenli öğrencilerin, tüm yaşantılarını seferber ederek çalıştıkları; kendine güvem olmayan ve başarısızlık korkusu taşıyan öğrencilerin ise bu korkulan yüzünden daha başarısız olabildikleri belirtilmiştir.

Okul çocuklarının kaygıları üzerine yapılan araştırmalarda, rekabete dayanan başarının kültürümüz içinde başlıca amaç olduğu ve bunun da öğrencilerde kaygı yarattığı görülmüştür. Başarısızlık korkusunun öğrencilerde yüksek kaygı yarattığı, başarının ise güven verdiği belirtilmiştir.

Kasatura (1991), güven ihtiyacının, son derece doğal bir ihtiyaç olmasına rağmen, çağdaş kültürde niçin rekabet yaratan bir özelliği olduğu sorusunun yanıtlanamamasının güç olduğunu belirtmektedir. Sanayi ve kapitalizmin gelişimi ile bireyselliğin ön plana çıkması ve başarının bir başkasından üstün olmayla ölçülmeye çalışılmasının bunun başlıca nedenlerinden biri olduğunu belirten araştırmacı, yaşanan kaygıların nedenlerine inildiğinde de

karşımıza aynı olgunun çıktığını dile getirmiştir. Öğrenci için arkadaşı kadar başarılı olamama, iş adamı için iş arkadaşları kadar başarılı olamama ve arkadaşlarının kendisini geçeceği düşüncesinin kişilerin kaygı düzeyini oldukça arttırıcı bir rol oynadığı, sosyal ve kültürel olarak yaratılan bu rekabetçi ortamın, bireylerin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediği bildirilmektedir.

Kasatura (1991), yaptığı araştırmanın sonuçlarının da bunu desteklediğini belirtmektedir. Okul başarısına göre "başardı" ve "başarısız" olarak iki gruba ayrılan öğrencilere kaygı testi uygulanmış ve başarılı öğrencilerde kaygı düzeyinin başarısızlara kıyasla oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ailesi ile tatmin edici bir iletişimi olmayan öğrencilerin, bu kaygının da yardımıyla ileri ki yaşamlarında başarıdan başka birşey düşünmeyen kısır bir yaşam çizgisine getirebileceği vurgulanmıştır.

Simmons ve diğerleri (1996)'nin belirttiğine göre, rekabetçilik konusundaki ilk ve köklü çalışmayı yapan araştırmacılardan biri Horner' dir Bu çalışmada rekabetçi stratejiler ele alınmış ve insanların rekabetçi ortamlarda başarısızlık korkusu nedeniyle, başarıma güdüsü yerine başarıdan kaçınma güdüsüyle davranabilecekleri ve kadınların başarmaya çalışırken, rekabetin getireceği olumsuz sonuçlardan çekindikleri ileri sürülmüştür. Araştırmanın sonucunda, kadınların genel olarak rekabetten kaçındıkları, başarılı ve hırslı olan kadınların ise daha erkeksi özellikler taşıdıkları bulunmuştur. Kadınsı özellikler taşıyan kadınların ise çevrelerinden etkilendikleri ve rekabet ve başarılı olma ile kadınlık rolü arasında bir çatışma yaşandığı görülmüştür (Uğur,1994,s.62-70).

Horner' in elde ettiği bulgular, "Başarıdan Kaçınma (Avoid Success)" kavramının ortaya çıkmasını sağlamakta ve insanların rekabetçi ortamlarda başarıdan kaçınabileceklerini dile getirdiklerini belirtmektedir(Simmons ve diğeri, 1986).

Peplau (1976) saldırganlık ve rekabet arasında bir bağ olduğunu ileri sürmüş ve geleneksel tutuma sahip olan ve başarısızlık korkusu yaşayan kadınlar için rekabetin, karşısındakini yaralamak ve egemen olmak için yapılan saldırgan bir davranış olduğunu düşünmüştür. Rekabetçilik konusunda kadınların cinsiyet rolü tutumları ve başarı korkularının etkisini inceleyen Peplau (1976), Horner' ın Başarı Korkusu Ölçeğinden yararlanarak, birbiriyle çıkan 91 üniversite öğrencisi çiftlerden oluşan bir örneklemle çalışmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, uygulanan kelime testinde, geleneksel cinsiyet rolünü benimsemiş olan kadınların, eşleriyle birlikte çalıştıkları durumda, tek başlarına erkek arkadaşlarına karşı yarıştıkları durumdan daha başarılı oldukları görülmüştür.

Rekabetçiliği, başkalarından daha iyi olmaktan ve kişiler arası rekabete girmekten hoşlanma olarak tanımlayan Riskind ve Wilson (1982), üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, rekabetçi insanların kişiler arası çekiciliğini incelemişlerdir. Bu amaçla Spence ve Helmreich (1978) tarafından geliştirilen iş ve Aile Oryantasyon Anketi (Work and Family Orentation Questionnaire-WOFO)' nin Rekabetçilik alt ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda rekabetçi erkeklerin kişiler arası çekiciliğinin yüksek olduğu, rekabetçi olan erkeklere, rekabetçi olmayan erkeklere oranla diğeri insanlar tarafından daha olumlu değerler atfedildiği ve diğeri insanlarda daha fazla hoşlanma duygusu yarattıkları görülmüştür. Aynı araştırmada, başarılı olma konusunda rekabetin dezavantajlar yaratabileceği ve iş ortamında kişi için zararlı sonuçlar doğurabileceği saptanmış, kişiler arası

ilişkilerdeki avantajlarının yanı sıra başarılı olma konusundaki dezavantajları nedeniyle rekabetçiliğin paradoksal bir özellik taşıdığı vurgulanmıştır (Riskind ve Wison, 1982,s.78-90).

Jain (1978), Hindistan'daki yüksek ve düşük nüfus yoğunluğuna sahip bölgelerle, kentsel ve kırsal alanlarda rekabete toleransı incelemiştir. Bu çalışmada, rekabet toleransı "bireyin rekabetçi durumlarla başa çıkma kapasitesi" olarak tanımlanmıştır. Her biri 50 kişiden oluşan dört grup üzerinde çalışılmıştır. Bu grupları "kentsel yüksek yoğunluklu", "kentsel düşük yoğunluklu", "kırsal yüksek yoğunluklu" ve "kırsal düşük yoğunluklu" alanlarda yaşayan katılımcılar oluşturmuştur. Katılımcılara bir rekabete tolerans testi uygulanmış ve Duncan' ın Ranj Testi ile gruplar arasındaki farklılaşmanın anlamlılığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, en yüksek puanları "kentsel yüksek yoğunluklu" alanlardan gelen kişilerin oluşturduğu grubun, en düşük puanları da "kırsal düşük yoğunluklu" alanlardan gelen kişilerin aldığı görülmüştür. Araştırmacı bu sonuçların, kentsel ve nüfus yoğunluğu yüksek olan alanlarda rekabetin yoğun olarak yaşandığını ve bunun rekabette daha fazla toleransa yol açtığını gösterdiğini belirtmiştir.

Busse ve Birk (1993) tarafından yapılan çalışmada, kendini açma (self-disclosure) ve yakın arkadaşlık kurma ile rekabetçilik arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla 35 yaş ve üzerindeki 235 üniversite mezunu yetişkine Yakın .Arkadaşlık Ölçeği (Close Friendship Scale), Rekabetçi-İşbirlikçi Tutum Ölçeği (Competitive-Cooperative Attitude Scale) ve Kendini Açma Anketi (Self-Disclosure Questionnaire) postalanmış, bunlardan 116 sı cevaplanarak geri gönderilmiş ve 100 tanesi işleme alınmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda rekabetçilik ile kendini açma arasında ters yönde, kendini açma ve yakın arkadaşlık kurma arasında

ise yüksek bir pozitif ilişki bulunmuştur. Rekabetçi insanların yakın arkadaşlarına bile kendini açmaması, buna karşılık işbirlikçi tutuma sahip insanların daha fazla kendilerini açmaları ilginç bir sonuç olarak değerlendirilmiştir (Busse ve Birk, 1993,s.112-115).

2. Akademik Başarıyı İnceleyen Araştırmalar

Ailenin sosyo-ekonomik durumundan aile içi iletişim örüntülerine kadar çok sayıda etki araştırılmaktadır. Bu konudaki görgül araştırmaların zenginliği ailevi etkenlerin diğer etkenlere göre ağır bastığı izlenimi vermektedir. Yapılan literatür taraması bu araştırmanın bağlamına uygun olarak demografik etkenler ve aile içi iletişim konuları üzerinde odaklanmıştır. Demografik ve psiko-sosyal etkenlerin okul başarısı üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmada (Munoz ve Portez, 2001) ekonomik koşullar, çalışma alışkanlıkları ve ödev yapmayı etkileyen zaman yönetimi, depresyon düzeyi ve ailedeki çatışmaların akademik başarıyla ilişkili olduğu öne sürülmüştür. Bu bulguyu destekleyen bir başka araştırmacı olan Chall (2000) sosyo-ekonomik seviyesi düşük ailelerden gelen öğrencilerin okul başarılarının genel olarak sosyo ekonomik seviyesi yüksek ailelerden gelenlere göre düşük olduğunu öne sürerek akademik başarıyı getiren koşulların başında aile ortamındaki düzeni evin işleyişinde belli kural ve rutinler olması, zaman ve mekanın kullanımında belli bir düzene önem verilmesi, evdeki faaliyetlerin çocuğun okul faaliyetleri ve ev ödevlerine göre düzenlenmesi, okul ödevlerine öncelik verilmesi şeklinde ortaya koymuştur. Ayrıca ebeveynin gerektiğinde okul ödevlerine veya kaynak bulmaya yardımcı ve destek olması, ev ortamının çeşitli fikir ve olayları tartışmaya, araştırmaya cesaret verici olması gibi konuların yanı sıra ebeveynin

öğrencinin okul durumuyla ilgili beklentisinin uygun seviyede olması ve okul başarısı konusunda öğrenciye gerçekçi standartlar koyması okul başarısında ailevi faktörlerin en önemlileri arasında belirtilmektedir. Annenin çalışma durumu ve ergenin okul başarısı arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırmada (Bogenschneider ve Steinberg, 1994) annenin çalışmasıyla erkek ergenlerin okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Erkek ergenlerde okul öncesi dönemde ve lise yıllarında annenin çalışmasıyla düşük akademik başarı arasında bağlantı gözükmemiştir. Kızlarda ise annenin okul öncesi dönemde çalışmasıyla düşük akademik başarı arasında ilişki bulunurken, annenin lise döneminde çalışmasıyla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ayrıca araştırma sonuçlarına göre çocuk beş yaşına gelene dek annenin tam zamanlı bir işte çalışmasıyla düşük akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Ailedeki demografik faktörler, kişilik özellikleri, denetim odağı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelendiği bir başka araştırmada (Davis, 1998) ebeveynlerin birlikte veya ayrı oluşlarının öğrencilerin akademik başarısıyla ilişkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ebeveyn ergen iletişimi, aile işlevselliği ve okul başarısı arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırmada (Masselam ve Ark., 1990) devlet okulunda okuyan, akademik ve sosyal yönden başarılı öğrencilerle, alternatif bir okulda okuyan, akademik başarısı düşük, devamsızlıkları yüksek, madde kullanan ve zaman zaman psikolojik tedavi gören ergenler arasında ailedeki iletişim, uyum ve bağlılık yönünden karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları devlet okulunda okuyan öğrencilerin ebeveynleri ile iletişimde açık, dürüst, güven verici, fikir alışverişinde bulunan kişiler olarak algılama düzeyleri alternatif okulda okuyan öğrencilere göre

yüksek bulunmuştur. Ayrıca ailenin bütünlüğü, bağlılığı ve dengesini değerlendirmede de devlet okulunda okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Aile ortamı ve okul başarısının incelendiği bir araştırmada okul başarısı yüksek olan ergenlerin ebeveynlerini ilgili, koruyucu ve destekleyici olarak algıladıkları ortaya konmuştur. Bu gençler ev ortamında annelerini sıcak, ihtiyaçlarını karşılayan bir atmosfer yaratıp bu atmosferi sürdüren kişiler olarak; babalarının ise çok çalışan, işinde başarılı ve mutlu bir kişi olarak görüp çalışma disiplini açısından model olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir (İmeryüz, 2003,s.83-87).

Öğrencinin kişilik özellikleri, aile ortamını algılayışı ile okul yaşantısı arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırmada (Ortiz-Longo, 1997) Puerto Rico' lu çocuklarda akademik başarı ve aile ortamını algılayış arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Algılanan aile ortamı, ebeveynlik stilleri ve okul başarısı arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırmada algılanan aile ortamı ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve çocukların başarılı olma yönünde motive edilmesinin, entellektüel ve kültürel bir ortamın yüksek not ortalamasının yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır (Schneider, 1990). Ebeveyn ilgisinin akademik başarıyla ilişkisini inceleyen bir başka araştırma ise Gonzales (2002) tarafından yapılmıştır. Lise öğrencilerinin okul başarıları ile ebeveynin ergenin okul durumuyla ilgilenmesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu olguyu destekleyen bir başka araştırmanın sonuçlarına göre ailelerin lise döneminde ergenin okula devamı, notları, tamamladığı kredi sayısı, okuldaki davranışları, okul ödevleriyle ilgili olması "akademik başarıyı etkilemektedir (Simon, 2001,s.79-82).

Ergenlerde ebeveynlerinin kendilerine karşı tutumlarını kararlı, demokratik, sıcak, kabul edici ve ilgili olarak algılama seviyesi yükseldikçe, okul başarısı yükselmektedir (Deslandes ve Ark., 1997). Bir başka araştırmada çocuklarının haklarına saygı gösteren, net kurallar koyan, bağımsızlıklarını ve bireyselleşmelerini cesaretlendiren, iletişime açık ebeveyn tutumuna sahip bireylerin çocuklarının okul başarıları, çocuklarını katı standartlarla denetleyen ve onlardan boyun eğicilik bekleyen bireylerin çocuklarının başarılarına göre yüksek bulunmuştur (Leung ve Ark., 1998). Bu olguyu destekleyen diğer iki araştırmada da ebeveynlerinin kendilerine karşı sıcak bir ilgi ve demokratik tutum içinde olduğunu ve kabul gördüklerini algılayan ergenlerde okul başarısı yükselmektedir (Steinberg ve Ark.,1989; Dornbusch ve Ark., 1987).

Okul başarısı, okuldaki bazı davranış örüntüleri ve bağlanma ilişkisinin incelendiği bir araştırmada 7, 12 ve 15 yaşındaki çocuk ve ergenlere ait bulgular güvenli bağlanan bireylerin okulda dikkatlerini toplama, derse katılma ve not ortalaması bakımından güvensiz bağlanan bireylere göre daha yüksek performans gösterdikleri ve kendilerine güven düzeylerinin de daha yüksek olduğu bulunmuştur (Jacobsen ve Hofmann, 1997).

Akademik başarı ve bağlanma ilişkisinin incelendiği uzun süreli bir araştırmada altı yaşındaki çocukların anneleriyle ilişki örüntüleri, bilişsel yönelimleri ve bağlanma tarzları değerlendirilmiş, iki yıl sonra da başarı motivasyonları ve akademik başarıları değerlendirilmiştir. Bulgular güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlananlara göre akademik başarı bakımından farklı skorlar almadığını fakat bilişsel yönelim ve beceri motivasyonlarında daha yüksek skorlar aldığını göstermiştir. Anne-çocuk ilişkisinde rollerin değişip çocukların bakım-veren rolünü

benimsediği "kontrolcü bağlanma" tarzına sahip çocukların benzer zeka puanları almalarına rağmen akademik başarıları en düşük seviyede gözükmüş, gelişimsel risk altında oldukları ortaya çıkmıştır (Moss ve St-Laurent, 2001).

Karamustafa (2000), Lise 2' nci sınıf öğrencilerine yaptığı tez çalışmasında alanlarına göre, kişilik özellikleri, mesleki ilgileri ve akademik başarıları incelenmektedir. Tezde kişilik özelliklerini belirlemek için Sıfat Tarama Listesi, mesleki ilgileri belirlemek için Kendini Değerlendirme Envanteri, akademik başarıları içinde birinci dönem not ortalamaları kullanılmıştır. Sonuç olarak;

1. Öğrencilerin öğrenim gördükleri alandaki öğrencilere atfettiği en yüksek puana sahip ilk beş kişilik özelliği Sosyal Bilgiler alanının beşinci kişilik özelliği hariç aynı çıkmıştır.
2. Alan dersleri ile alanın temsil eden mesleki ilgi ve yetenekler arasında birebir ilişki çıkmıştır.
3. Alanlara göre mesleki ilgi ve yeteneklerin farklılaştığı bulunmuştur.

Güleç(2002), bu araştırmayı ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile benlik, akademik başarı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzlarının cinsiyete, anne babanın eğitim durumuna, yaşa, okul türüne, anne babanın hayatta olup olmamasına, anne babanın birlikte yaşayıp yaşamamasına, anne babanın birlikte yaşamaması durumunda ergenin kiminle kaldığına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisel olarak incelenmiştir. Uygulanan istatistiksel analizler sonucu; sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile benlik algısı arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kızların erkeklere, babaları üniversite ve üstü mezunu olan ergenlerin diğer gruptakilere; 16 yaş ile, 17 yaş ve üstü ergenlerin 15 yaş ve altı

gruptakilere göre dışavurulmuş öfkeleri yüksek bulunmuştur. Sürekli öfke ve dışavurulmuş öfke okul türüne göre farklılaşma göstermektedir. Ayrıca anne ya da babasından birini kaybeden grubun dışavurulmuş öfkeleri yüksek bulunmuştur. Sonuçta, benlik sürekli öfke-öfke ifade tarzları; cinsiyet, babanın eğitim durumu, yaş, okul türü, anne-babadan birinin hayatta olmaması dışavurulmuş öfke; okul türü sürekli öfke üzerinde etkili değişkenlerdir.

Aydın (2003), bu araştırma ile ilköğretim 1. kademedeki sınıf öğretmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümü ilköğretimde rehberlik çalışmalarının yararlı olacağına inandıklarını, okullarında yürütülmekte olan rehberlik ve eğitici kol faaliyetlerinin ise yeterince etkili yapıldığını düşünmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük kısmı rehberlik çalışmalarındaki görev ve sorumluluklarını bildiklerini ve rehberlik görev ve sorumluluklarına ilişkin çoğu ifadeyi yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili düşünce ve yaptıkları çalışmalar hakkındaki ifadelere verdikleri cevaplarda cinsiyetlerine, çalıştıkları okul türüne, mesleki kıdemlerine, mezun oldukları kuruma göre manidar düzeyde farklılaşmalar tespit edilmiştir.

Türktan(2004)' ın 6. sınıf öğrencilerinin bağlanma düzeyleri ile algılanan özgüvenleri ve okul başarıları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama Ebeveyne Bağlanma Ölçeği'nin (IPPA) geçerlik ve güvenirlik çalışmasını kapsamaktadır. Bulgular ve yorum bölümünde gösterildiği gibi Ebeveyne Bağlanma Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır. İkinci aşamada ise öğrencilerin ebeveyne bağlanma düzeyleri

ile özgüven ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Deneklere araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi toplama formu, Ebeveyne Bağlanma Ölçeği (IPPA) ve Kendim Hakkında Düşüncelerim Anketi (WIFAM) uygulanmış ve veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre annesi ev kadını olan öğrencilerin babaya bağlanma düzeyi annesi çalışan öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Bunun yanı sıra babaları çalışan öğrencilerin anneye bağlanma düzeyi, babaları işsiz olan öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Anne babaları evli ve beraber yaşayan deneklerin anneye ve babaya bağlanma düzeyi, anne ve babaları ayrı olan deneklere göre yüksek çıkmıştır. Anne ve babası tarafından büyütülen çocukların babaya bağlanma düzeyi, aile büyükleri, bakıcı veya diğer kişiler tarafından büyütülen çocuklara göre daha yüksektir. Çekirdek ailede büyüyen çocukların babaya bağlanma düzeyi kalabalık ailede büyüyen çocuklara göre yüksek bulunmuştur. Devlet okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin babaya bağlanma düzeyi özel okullarda öğrenim gören öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Anneye bağlanma ve babaya bağlanma düzeyi yükseldikçe benlik kavramı düzeyi yükselmektedir. Anneye bağlanma düzeyi yükseldikçe akademik başarı artmaktadır. Benlik kavramı düzeyi yükseldikçe akademik başarı artmaktadır.

Özgür(2005), bu araştırmada, farklı geribildirim türlerinin akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada Geribildirimsiz Geribildirim (GG), Doğrulayıcı Geribildirim (DG) ve Ayrıntılandırılmış Geribildirim (AG) olmak üzere üç farklı geribildirim türü kullanılmıştır.

Araştırmanın denek grubunu 90 ilkokul 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada trafik işaret ve levhaları konusunu anlatan 1 saatlik bir öğretim materyali kullanılmıştır. Ön Araştırmaya katılan deneklere ön test uygulanmış ve ön

test sonuçlarına göre birbirine denk üç grup oluşturulmuştur. Birinci gruptaki deneklere Geribildirimsiz Geribildirim (GG), ikinci gruptaki deneklere Doğrulayıcı Geribildirim ve üçüncü gruptaki deneklere de Ayrıntılandırılmış Geribildirim kullanılarak eğitim verilmiştir. Eğitim sonunda deneklere başarı testi uygulanmıştır. Denemeden dört hafta sonra başarı testi, öğrenmenin kalıcılığını öğrenmek üzere yeniden uygulanmıştır.

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerinde ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi, eşleşmiş gruplar t-testi, ANOVA ve çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar topluca değerlendirildiğinde, geribildirim türü akademik başarıyı anlamlı olarak etkilemiştir. Bilgilerin kalıcılığının ölçüldüğü hatırlama testinde de geribildirim türünün hatırdaki kalıcılık üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür.

3. Benlik Saygısı İnceleyen Araştırmalar

Terman (1947), Gough (1949, 1953), Morgan (1952), Gowan (1957), Barislow (1962) başarılı öğrencilerin benlik saygılarının daha yüksek olduğunu, daha işin başında işi başaracaklarına dair daha iyimser olduklarını, başarısız olanların ise daha kötümser olduklarını vurgulamaktadır (Özgüven, 1974).

Mc Carthy ve Hoge (1982) ergenlerde benlik saygısı üzerinde yaş etkilen belirlemek üzere yaklaşık 2000 kişilik bir örnekleme Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğini uygulamışlardır. Bulgular ergenler yaşlan ilerledikçe benlik saygılarının da arttığını göstermektedir.

Bachman ve O'Malley çocuğun benlik saygısı ile akademik yeteneği ve okula başarısı arasında pozitif bir ilişkinin lisenin bitimine kadar var olduğunu ve daha sonrasında benlik saygısı ve mesleki mevkii arasında da pozitif bir ilişki olduğunu gözlemlemişlerdir (Samuel, 1981).

Bachman ve O' Malley (1977), akademik yetenek üzerinde sosyo ekonomik durumun güçlü etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Daha yüksek sosyo ekonomik gruptan gelen gençlerin akademik yeteneği de daha yüksektir. Bu faktör akademik performansı doğrudan doğruya belirlememekle birlikte, yüksek akademik yetenek ve performans yüksek benlik saygısının belirleyicisidir. Lise yıllarında benlik saygısının genç yetişkinlik yıllarındaki benlik saygısı üzerinde iki önemli etkisi vardır. Öncelikle yetişkinlikte ki yüksek benlik saygısının doğrudan belirleyicisidir. İkinci olarak ise, daha ileri düzeyde eğitimsel başarı ve mesleki statü üzerinde doğrudan etkisi vardır. Sonuç olarak okulla ilişkili faktörler ve sosyo ekonomik faktörler benlik saygısına katkıda bulunabilir (Adams, 1989).

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

Güngör'ün (1989) belirttiğine göre benlik saygısı üzerine ilk ampirik incelemeyi sosyolog Morris Rosenberg (1965) yapmıştır. Rosenberg'in bu araştırması, benlik saygısının artışı ve azalışı ile bağlantılı toplumsal koşulların çoğunun açıklığa kavuşturulmasında önemli bir adım oluşturmaktadır. Rosenberg sözü edilen araştırmasını, 15 ve 18 yaşlarındaki öğrencilerden oluşan 5024 kişilik bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonuçlarından bazılarını şu şekilde özetlemek mümkündür:

Toplumsal sınıf ve benlik saygısı arasında zayıf bir bağlantı olmakla birlikte, etnik grup üyesi olma ile benlik saygısı arasında hiçbir bağlantı bulunmamıştır. Toplumsal sınıf, din ve etnik gruplara göre değişen baba - erkil ilgi ve özen, benlik saygısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir . Babalarıyla yakın ilişki içinde olan gençler, daha uzak ilişki içinde olanlara göre, benlik saygısı bakımından üst düzeydedirler. Dinsel açıdan toplumsal saygınlık, benlik saygısı üzerinde pek etkili değildir. Genel toplumsal prestij sıralamasında toplumda daha aşağı düzeyde tutulan Yahudiler, benlik saygısı bakımından Katolik ve Protestanlardan daha üst düzeydedirler. Bu durum büyük ölçüde Yahudi çocuklarının, özellikle erkeklerin, anne ve babalarından gördükleri ilgi ve özenin çok olmasının bir sonucu olarak yorumlanmıştır. Ailedeki çocukların özellikle erkek çocukların üst düzeyde benlik saygısına sahip oldukları bulunmuştur (Rosenberg 1965. Akt. Güngör, 1989).

Coopersmith (1967), benlik saygısı gibi önemli bir temel ihtiyacı bütün boyutlarıyla sekiz yıl süren kapsamlı bir araştırmada ele alırken, ana - baba - çocuk ilişkilerinin etkilerini de önemli bir değişken olarak incelemiş bulunmaktadır.

Coopersmith, çalışmasını ilkokulun son yıllarına rastlayan sınıflarda yapmış ve benlik saygısı envanterini (Self-esteem Inventory) kullanarak, öğrencileri bu envanterden aldıkları puanlara göre benlik saygısı düşük ve benlik saygısı yüksek olmak üzere örnekleme iki alt gruba ayırmıştır. Araştırmada ana - babaların eğitim anlayışlarını ve çocuklarıyla olan ilişkilerini öğrenebilmek amacıyla, anneler için soru listeleri hazırlanmış ve ayrıca yapılandırılmış görüşme tekniğine de yer verilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda diğer bulgular yanında, ana -baba – çocuk ilişkileri açısından önemli sayılabilecek bazı bulgular elde edilmiştir. Benlik saygısı yüksek olan çocukların ana-babaları, çocuklarını kabul eden; çevreyi çocuklara göre

düzenlemek ve onlara özgürlük tanımakla birlikte, uymak zorunda oldukları kesin ve belli kurallar koyan; çocuklarının okul içinde veya okul dışında beklentilerine uygun başarılar ortaya koyacağına inanan ve bunun doğal olduğunu kabul eden ana-babalar olduğu gözlenmiştir. Oysa, benlik saygısı düşük çocukların ana-babaları ise, çocuklarını reddeden ve onlara soğuk davranan çocuklarını beklenti ve kural belirsizliği içinde yetiştiren ve taviz verici olan; daha çok cezalandırıcı olmaları yanında ne zaman verileceği belirsiz bir ödül-ceza yöntemi kullanan; çocuklarının başarısızlığını ilgisiz ve soğuk bir ifade içinde kabullenen ana-babalar olduğu saptanmıştır (Akt. Kılıççı, 1992).

Hart (1985), 128 lise öğrencisi üzerinde yaptığı bir çalışmada Coopersmith Benlik Saygısı Envanterini kullanmıştır. Akademik basan ve benlik saygısıyla ilgili olarak yapılan bu çalışmada; benlik saygısı, anksiyete düzeyi ve akademik benlik kavramı arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Ancak, akademik başarıyla benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Cheung (1986), Hong Kong' da % 52'si erkek, % 48'i kız olmak üzere 146 denekten oluşan 10-20 yaş grubu öğrencisine bir benlik saygısı ölçeğini uygulamıştır. Araştırmanın sonucuna göre; genel olarak, öğrencilerin benlik saygısı düzeyleriyle akademik başarılar arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ancak, kızlar ve erkekler arasında yapılan karşılaştırmada erkeklerin benlik saygısı düzeyleriyle akademik başarıları arasındaki ilişki katsayısı kızlara oranla daha yüksek bulunmuştur.

Chadha (1989), Hindistan'da 307 lise ikinci sınıf öğrencisine kendisinin geliştirmiş olduğu benlik saygısı ölçeğini uygulamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre akademik basan ile benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır (Akt. Pişkin, 1996).

Slee (1995), araştırmasında, 213 öğrenciye Benlik Saygısı Envanterini (SEI) ve Kendini Tanımlama Anketini uygulamıştır. Global benlik saygısı yüksek olduğunda akademik başarı yüksek, global benlik saygısı düşük olduğunda akademik başarı düşük olmaktadır. Öğrencilerin okul başarı, akranları ve ebeveynleri tarafından kabul görme oranına bağlı olarak etkilenmektedir. Başka bir deyişle olumlu geri iletiler alan ve genel olarak hayata bakış açıları olumlu olan çocuklar daha yüksek notlar almaktadırlar. Kısaca, okul başarı kendilik değerine ve okuldan alınan kişisel tatmine bağlanabilir. Başarı ve başarısızlık hem alınan notlar anlamında hem de arkadaşlık ilişkileri anlamında kullanılmıştır.

Chubb, Fertman ve Ross (1997), lise yıllarında benlik saygısında değişiklik olup olmadığını ve bunun ' cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlar, sonuçta kızlarda yıllar geçtikçe benlik saygısı düzeylerinde dūřme 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).

Gross ve John (1997), düşük benlik saygısı ve depresyon arasında yüksek düzeyde bir bağıntı bulmuşlardır. Düşük benlik saygısı ve depresyon, okuldaki düşük başarı ve davranışsal problemlerle doğrudan bağlantılıdır. 7-14 yaş arası öğrenciler ve onların ebeveynleri katılımcıları oluşturmaktadır. Katılımcılara performansı ve

algılanan performansı ölçen Akademik Performansı Değerlendirme Ölçeği (APR) uygulanmıştır. Acımasızca yapılan eleştiriler depresyonu arttırmakta, ve benlik saygısının düşmesine sebep olmaktadır. Çocuklar ve ebeveynleri, çocuklar ve akranları arasında ki olumsuz etkileşimler depresyonu arttırmaktadır.

Mullis, Mullis ve Normandin (1992) ergenlerin lise dönemi boyunca benlik saygısı düzeyini 14 - 19 yaşlarındaki 270 kişilik bir örneklem grubunda incelemişlerdir. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinin kullanıldığı araştırmada yaşın benlik saygısı ile doğrudan bağlantılı olduğu gözlenmiştir. Düşünsel gelişimin yaşla birlikte artmasının benlik saygısındaki artışa paralel gittiği belirtilmiştir. Benlik saygısındaki gelişim için en kritik dönemin ortaokuldan liseye geçiş dönemi olduğu da bildirilmiştir. Çalışmada ayrıca cinsiyet farklılıklarının benlik saygısının gelişiminde önemli rolü olmadığı; ancak aile gelirinin, eğitim düzeyinin ve SED'in önemli rol oynadığı ifade edilmektedir. O'Malley ve Bachman (1983) da yaptıkları çalışmada, kız ve erkek ergenlerin birbirine yakın benlik saygısı düzeylerine sahip olduklarını saptamışlardır. Battle (1980) da cinsiyetler arası anlamlı fark bulamadığını bildirmiştir.

Peterson ve arkadaşları (1995)'nın 13-19 yaşları arasındaki 493 kişilik bir ergen grubu ile yaptıkları çalışmalarında, ergenlerin benlik saygılarının aileleri ve arkadaşlarından gördükleri yakınlık ve sosyal destekten çok, onların ailelerine ve arkadaşlarına yönelik duygularının niteliği (quality of affect) ile yakından ve güçlü bir ilişki içinde olduğunu belirtmektedirler.

Özsaygı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi öğrenim düzeyleri açısından inceleyen Shaw & Ahves (1963), yaptıkları araştırmalarda, benlik kavramı ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişkinin her öğrenim düzeyi açısından hem kız

hem de erkeklerde önemli olduğunu göstermiştir. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin benlik kavram-larının, akademik başarısı düşük olanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Kugle & Clements & Powell (1983), 49 erkek ve 38 kızdan oluşan 87 kişilik 2. sınıf öğrencisi ile yaptıkları inceleme sonucunda; akademik başarı ile özsaygı düzeyi arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulmuşlardır ($r = .18$). Ayrıca Atherley (1990), akademik seviyenin benlik kavramı üzerinde etkili olduğunu bulmuştur.

Başka bir araştırma Awana & Kehle & Jenson (1986) tarafından 7. sınıfa devam eden 135 öğrenci ile yapılmış ve grup alt düzeyde başarılı, orta düzeyde başarılı ve üst düzeyde başarılı olarak üçe ayrılmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Lise öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmada akademik başarı, motivasyon, özsaygı arasındaki ilişki incelenmiş, kız ve erkekler arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Leondari & Syngollitou 1998).

Kuzgun (1972) üniversite öğrencilerinin benlik saygıları ile, aile sevgisi arasında önemli ilişkiler bulunduğunu, demokratik ana-babaların çocuklarının benlik saygılarının ilgisiz ve otoriter ana-babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir (Can, 1991).

Arseven' in (1981) belirttiğine göre, öğrencilerin okuldaki akademik başarıları ile kendine güven duygularının (akademik benlik tasarımlarının) ilişkilerine dair pek çok araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların bulgularına göre, öğrencilerin kendilerine güven duygusunu ölçen ölçme aracından aldıkları puanlar ile okuldaki akademik başarıları (özellikle Türkçe, Matematik ve Fen derslerindeki

başarılan) arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişki vardır. Bir başka deyişle, eğer öğrencinin kendine güven duygusu yetersiz ise, akademik başarısı da yetersizdir.

Onur(1985),"Çocuklarda Özgüven ve Ön Koşulları" konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmada benlik saygısı düzeyini ölçmek için Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri (Coopersmith Self- Esteem Inventory) kullanılmıştır . Anne - baba tutumlarını ölçmek için kullanılan ölçek ise, Coopersmith, Bell ve Schaefer'ın geliştirdiği “ Parent Attitude Research Instrument (PARI)" adlı araçtır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan anne - baba tutumları boyutunun demokratik ucunda yer alan çocuklarda, özgüvenin anne - baba tutumları boyutunun baskıcı ucunda yer alanlarınkinden daha yüksek olduğu; benimseyici tutum ile özgüven arasında da olumlu ve yüksek bir korelasyon bulunduğu anlaşılmaktadır. Temel anne - baba tutumları ve başka değişkenlerin çocukların özgüveni üzerindeki etkilerini Türkiye koşulları içinde incelemek ve hangi etkenlerin yüksek özgüvene yol açtığını irdelenmek amacı ile yapılan söz konusu çalışmada, ayrıca, tek ve ilk doğan çocuklarda özgüvenin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çocukta yüksek benlik saygısına yol açan başlıca etkenin koşulsuz sevgi, kabul ve onun gereksinimlerine duyarlılık ve şefkatle yaklaşmayı içeren benimseme olduğu belirtilmektedir. Yine çocuktan aşın taleplerde bulunmak kadar hiçbir talepte bulunmamanın da benlik saygısına ket vurduğu saptanmıştır. Aynı şekilde kısıtlayıcı tutum kadar hiç kısıtlanmamanın da benlik saygısına ket vurucu etkenler olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, değer verilen çocuğun, değer yansımaları süreci sonucunda kendi değerine inandığı ve yüksek benlik saygısı duygusu geliştirmesine neden olduğu belirtilmektedir.

Uluğtekin (1985) tarafından 13-21 yaş arasındaki erkek hükümlü çocuklar üzerinde yapılmıştır. Araştırmada hükümlü çocukların benlik tasarımları içinde benlik saygısı, kendine güven, kendini kabul, kendine değer verme ve kendini olduğu gibi ifade etme gibi öğelerin bulunduğu “ Benlik Tasarımı Envanteri” ile ölçülmüştür. Hükümlü çocuğun kendine güven, benlik saygısı, kendini kabul, kendi kendine yeterli olma, kendine değer verme ve kendini olduğu gibi ifade etme öğelerini içeren benlik tasarımı ile yeniden toplumsallaşmaya yatkınlığı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukların benlik tasarımları düzeyi yükseldikçe, yani olumlu bir benlik tasarımına sahip oldukça yeniden toplumsallaşmaya yatkınlıklarının da arttığını göstermektedir (Akt. Güngör, 1989).

Çuhadaroğlu (1985)'nin gençlerde benlik saygısına ilişkin 15 - 18 yaş grubunda 205 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada, gençlerin benlik saygısını orta düzeyde ve yüksek düzey sınırına yakın bulmuştur. Kız ve erkek öğrenciler arasında fark saptanmamıştır. Ancak kızların benlik algılarındaki süreklilik anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Ayrıca Çuhadaroğlu (1989) ise ergenlerde benlik saygısını etkileyen faktörleri diğer çalışmalardaki bulgularla tutarlı olarak şöyle sıralamıştır:

- Anne yaşı küçüldükçe benlik saygısı oranı azalıyor.
- Anne eğitim düzeyi arttıkça benlik saygısı oranları artıyor.
- Annenin çalışıyor olması benlik saygısını olumlu yönde etkiliyor.
- Tek çocukların, kardeşi olanlara göre benlik saygısı daha yüksek bulunuyor.
- Ayrılmış, boşanmış ailelerin çocuklarında benlik saygısı düşük bulunuyor.
- Doğum sırası ilk çocuktan son çocuğa doğru kaydııkça benlik saygısı da yükseliyor.

Doğusal (1987), İlkokul öğrencilerinde benlik kavramının akademik başarıya etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Sonuçta, benlik kavranılan yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları yüksek , benlik kavranılan düşük olan öğrencilerin ise, akademik başarıları düşük bulunmuştur.

Yavuzer (1989), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde benlik kavramının akademik başarıya etkisini inceleyen çalışmasının sonucunda, benlik kavramı yüksek olan öğrencilerin akademik basan puan ortalamaları ile benlik kavramı düşük olan öğrencilerin akademik basan puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptamıştır.

Tufan (1988) yaş ortalamaları 20 olan 437 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, aile gelirini yeterli olarak değerlendiren, kendini başarılı olarak gören, okulda başarılı olan, derslerde söz alan, arkadaşlık kurmakta güçlük çekmeyen, karşı cinsle rahatlıkla arkadaşlık kurabilen gençlerin benlik saygılarının yüksek olduğunu; ders çalışmak için belirli bir yere sahip olmayan, yetersiz beslenen ve gelecekle ilgili endişe ve olumsuz düşüncelere sahip olan gençlerin ise benlik saygılarının düşük olduğunu saptamıştır. Bununla beraber, gencin cinsiyeti, anne babanın öğrenim durumu, ailenin yaşadığı yer, aile tipi, çocuk sayısı gibi faktörlerin benlik saygısı üzerinde etkisi olmadığı bildirilmektedir. Türköz ve ark. (1989) da kendi isteğiyle okulu seçenlerin, aile problemleri olmayanların, okul içi faaliyetlere katılanların, aile geliri yüksek olanların, anne babası öz ve sağ olanların, kentte yaşayanların benlik saygılarının yüksek olduğunu bulmuşlardır. Güngör (1989) de benzer şekilde kendini akademik olarak başarılı algılayan, yüksek SED'e sahip olan, ilk ve son çocuk olan ve aile ilişkileri iyi olan ergenlerin benlik saygılarının yüksek olduğunu

bildirmektedir. Onur (1984)'un yaptığı araştırmada, tek ve ilk doğan çocuklarda benlik saygısının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Gürkan (1990) Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ziraat Fakültesi ve Meslek Yüksekokulu öğrencileri arasından seçilen 300 öğrencide benlik saygısı, anksiyete ve depresyon düzeylerini karşılaştırarak bazı değişkenlerle olan ilişkilerini araştırmıştır. Bu amaçla demografik özelliklerle ilgili anket ve ülkemizde sınanmış Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri, Beck Depresyon Envanteri ile Durumluk Kaygı Envanteri ölçekleri kullanılmıştır. Benlik saygısı ile anksiyete ve depresyon düzeyleri arasında negatif ilişki, anksiyete ile depresyon düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu ve cinsiyetin benlik saygısı, depresyon ve durumluk kaygı düzeyleri üzerinde etkili olmadığı, ancak kızlarda sürekli kaygı düzeyinin anlamlı olarak yüksek olduğu saptanmıştır.

Karagöllü (1995) yaptığı araştırmada ilkökul öğrencilerinin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre okul başarı düzeyleri ile özsaygı düzeylerini incelemiştir. Cinsiyete göre özsaygı düzeyinin değişmediğini bulmuştur. Ayrıca, 9-14 yaş arasındaki 68 kız ve 66 erkek çocuk ile yapılan araştırmada da cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur (Çelik, 1993). Bu bulgu Duru (1995) tarafından İlkokul 5. sınıflar için ve Şahin (1994) tarafından yetiştirme yurdunda kalan çocuklar için desteklenmiştir.

Erdinç (1995) yaptığı araştırmada, 138 erkek ve 136 kız lise öğrencisi üzerinde çalışmış ve benlik kavramı örüntülerinin cinsiyete bağlı olarak Dürtü Kontrol, Duygusal Durum, Vücut ve Benlik İmajı alt skalalarında erkek öğrenciler lehine istatistik açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmektedir.

Bu bulgulardan farklı olarak Gür (1989), ergenlerle yaptığı araştırmada, yaş değişkeninin özsaygıyı anlamlı düzeyde etkilediğini bulmuştur. Araştırmada 13-14 ve 19-20 yaş gruplarının, 16-17 yaş grubundan anlamlı düzeyde yüksek özsaygı puan aldıkları görülmüştür. Can (1986)'nın araştırmasında benlik tasarım düzeylerinde yaşa göre yaşı küçük olanlar lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Aynı bulgu Dönmez (1985)'in yaptığı bir araştırma ile desteklenmiş ve örneklemini 42 erkek üniversite öğrencisi oluşturmuştur. 20-25 yaş grubundakilerin, 17-19 yaş grubuna göre daha yüksek özsaygıya sahip oldukları saptanmıştır.

Özcan (1996) araştırmasında, genel özgüven düzeyinde kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık bulmamıştır. Akademik başarı ve anne-baba tutumu cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermiştir. Özgüven yükseldikçe, öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği tespit edilmiştir. Baskı disiplinine dayalı ana -baba tutumları da, düşük özgüvenli aileler de daha yüksektir.

Pişkin (1996), Türk ve İngiliz lise öğrencileri üzerinde benlik saygısı ile ilgili olarak kültürler arası karşılaştırmalı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada 190 İngiliz, 315 Türk lise öğrencisi denek olarak kullanılmıştır. Araştırmada benlik saygısını ölçmek için Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, İngiliz deneklerin benlik saygısı puanlarının ortalamaları, Türk deneklerin benlik saygısı puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmada ise erkeklerin (İngiliz ve Türk) benlik saygısı puanları ile kızların (İngiliz ve Türk) benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır . Türk kızlar ile Türk erkeklerin benlik saygısı düzeyleri arasında da önemli bir farklılık bulunmazken; İngiliz erkeklerin benlik saygısı puanı ortalamalarının İngiliz kızlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Aynı araştırmada benlik saygısı ile akademik başarı arasındaki ilişki de araştırılmıştır. Buna göre, İngiliz ve Türk deneklerin benlik saygısı ölçeğinden aldıkları puanların akademik başarıları ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, İngilizlerde olduğu gibi Türk deneklerden de elde edilen ilişki değerlerinin anlamlı, fakat, orta veya düşük düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Tezcan' ın araştırmasında (1996), çocukluk dönemine ilişkin olarak algılanan anne davranışlarının ilköğretim düzeyinde eğitim görmekte olan ergenlerin benlik tasarım düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olduğu ortaya çıkarılmıştır. Çocuğa ilgi, şefkat göstermenin, amaçlarına ulaşmasında yardımcı olmanın ve tutarlı disiplinin ergenin benlik tasarımı düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca kızlara göre daha fazla fiziksel cezaya maruz kalmalarına rağmen, erkek ergenlerin benlik tasarım düzeylerinin kız ergenlerin benlik tasarım düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anne eğitim düzeyinin benlik tasarıma düzeyi üzerinde etkili bir değişken olmadığı da bulgular arasındadır.

Ergenlerin ailelerinin psikolojik sağlığını değerlendirdikleri bir araştırmada bu değerlendirme ile ebeveynlerin evlilik doyumları, ergenlerin benlik kavramı ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgulara göre gençlerin ailelerinin psikolojik sağlığı hakkındaki algılan ile benlik kavranılan ve depresyon seviyeleri arasında oldukça yüksek ve anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca gençlerin benlik kavranılan ve depresyon seviyeleri ile ebeveynlerin evlilikteki çatışma ve doyum seviyeleri arasında da yüksek ve anlamlı bir ilişki söz konusudur (İdiğ, 1990).

Ergenlerin kendine güvenlerinde anne, baba, öğretmen ve arkadaşlar gibi hayatlarındaki önemli kişilerin etkisini inceleyen bir araştırmada (Lackovic - Grgin ve Dekovic, 1990) bu kişilerin ergene dair değerlendirmelerinin özgüven üzerinde

önemli derecede katkısı olduğu sonucuna varılmıştır. Kızlarda özgüven düzeyi erkek ergenlere göre yüksek bulunmuş ve kızlarda yaş büyüdükçe önemli kişilerin özgüvenlerine olan katkısı artarken, erkeklerde bu durumun tersi gözükmiştir. Ayrıca ergenlerde yaş büyüdükçe arkadaş değerlendirmelerinin kendine güven üzerindeki katkısı artmıştır. Erkek ergenlerde yaş büyüdükçe babanın değerlendirmelerinin kendine güven üzerindeki etkisi artarken, kızlar için öğretmen değerlendirmelerinin önemli hale geldiği görülmüştür. Ebeveynlerin değerlendirmeleri kardeşler arasındaki ilişkilerde de benlik kavramı bakımından kendini göstermektedir. Singer ve Weinstein (2000), yaptıkları araştırmada ebeveynlerinin kendilerine daha farklı davrandığını algılayan ergenlerin kendilik algılarının ebeveynlerinin kardeşler arasında eşitlikçi bir anlayışa sahip olduğunu düşünen ergenlere göre düşük seviyede olduğunu ortaya koymuşlardır.

Arıca(1999) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının benlik saygısını ve mesleki benlik saygısını geliştirmeye yönelik bir program hazırlamak ve bu programın etkililiğini bir grupta psikolojik danışma çalışması ile sınamaktır. Programın asıl uygulaması için yansız olarak 26 birinci sınıf öğrencisi seçilmiştir. Bu öğrenciler yine yansız olarak deney ve kontrol grubuna atanmışlardır. Grupların denk olduğu istatistiksel olarak test edilmiştir. Grup çalışmalarından elde edilen bulgular ışığında yorumlar yapılmış ve programın, benlik saygısı ve mesleki benlik saygısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erol (2000), bu araştırmanın amacı; çalışan, resmi lise (RL) ve endüstri meslek liselerinde (EML) okuyan 15-16 yaşları arasındaki gençlerin özsaygı düzeyleri ve denetim odaklarının karşılaştırılmasıdır. Örneklemen özsaygı düzeylerini ve denetim odaklarını belirlemek için "Rosenberg Benlik Saygısı

Ölçeği", "Nowicki Strickland Denetim Odağı Ölçeği" ve demografik bilgilerini saptamak için hazırlanan "Kişisel Bilgi Formları" uygulanmıştır. Özsaygı alttestlerinden ve denetim odağı ölçeğinden elde edilen bulgular; EML öğrencilerinin özsaygı düzeylerinin çalışan ve RL devam edenlere göre daha yüksek olduğunu; çalışan ve RL devam edenlere göre daha içten denetimli oldukları sonucunu ortaya koymaktır.

Yaycı(2000), yaptığı araştırmada düşük benlik saygısı gösteren border zeka düzeyindeki Cerebral Palsy' li ergen ve erken erişkinlerle yapılan grupta psikolojik danışmanın benlik saygısı ve anksiyete düzeyine etkisini incelemektir. Çalışmada benlik saygısı düzeyini ölçmek için Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ve anksiyete düzeyini ölçmek için Beck Anksiyete Envanteri kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonunda deney grubu benlik saygısında anlamlı bir farklılık (yükselme) saptanmıştır. Anksiyete düzeyinde ise düşüş görünmüş olmasına rağmen, bu fark istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde değildir. Kontrol grubunda ise her iki alanda da anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bilgin (2001), bu çalışmada, farklı sosyo-ekonomik düzeyde yer alan 12, 13 ve 14 yaşındaki örgün eğitim kurumlarında okuyan ergenlerin kaygı düzeyi ve benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin yaşa, cinsiyete, anne-baba birlikte ya da ayrı oluşuna, anne ya da babanın kaybına, sosyo-ekonomik duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisel olarak incelenmiştir. Kaygı düzeylerini ölçmek üzere Spielberger Durumluk/Süreksiz-Sürekli Kaygı Envanteri ve benlik saygılarını ölçmek üzere Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ergenlerin benlik saygısı düzeyleri ile sürekli

kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre ergenlerin durumluk kaygı düzeyleri erkek ergenler aleyhine farklılaşmaktadır.

Pektaş (2002), bu araştırmada 9-12 yaş arasındaki korunmaya muhtaç çocukların benlik saygıları, kendileriyle ilgili algılamaları ve değerlendirmeleri ile zeka düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sözü edilen bu ilişki Kişisel Bilgi Formu, Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği-R (WISC-R) ve Piers Harris Çocuklar İçin Özkavramı Ölçeği uygulanarak incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde çocukların benlik saygı düzeyleri ve zeka alt boyutlarının kişisel özelliklere, yaş, cinsiyet, kalınan yer, anne babayla görüşme sıklığı, kurumda kardeşi olma, kurumda kendinden küçük ve büyük olmak üzere hemcinsleri ve karşı cinsle olan ilişkilerinin tanımı, kurumdaki bakıcı anne,öğretmen, sosyal hizmet uzmanı ve yönetici ile olan ilişkisinin tanımı değişkenlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla t-testi ve varyans analizi hesaplanmıştır. Varılan sonuçlara göre aile yanında kalan 9-12 yaş çocuklarının benlik saygıları, yuvalarda kalan 9-12 yaş çocuklarına oranla daha yüksektir.

Ayaz (2002), bu çalışma hemşirelerin, benlik saygısı ve atılganlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla tanımlayıcı olarak, hemşirelerin demografik özellikleri ve kişiler arası ilişkilerindeki davranış biçimlerini öğrenmeye yönelik "Tanıtıcı Bilgiler Formu", Tufan ve Turan tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği" ve Voltan tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Rathus Atılganlık Envanteri" kullanılmıştır. Sonuç olarak; hemşirelerin üstleri ile ilişkilerinde, astlarından ve üstlerinden istekte bulunurken genelde nasıl davrandıkları, politika ve başkalarının başarıları konusunda ve olumsuz duygularını ifade ederken nasıl davrandıkları, hayatlarının kontrolünün

kimde olduğu ile ilgili görüşleri, çalışma ortamındaki kişiler tarafından önemsenmediğini düşünme ve kendini önemsiz hissetme durumları ve beş yıl sonra kendilerini hangi konumda gördüklerine göre benlik saygısı ve atılganlık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Gürsoy (2003), bu çalışma, adolesan dönemde skolyoz tanısı konmuş ve cerrahi girişim yapılacak olan hastaların ameliyat öncesi ve ameliyat sonrası dönemde beden imajı ve benlik saygılarının karşılaştırılması amacıyla planlanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Bilgi Formu", "Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri" ve Vücut Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre; adolesan dönemdeki skolyoz hastaların ameliyat öncesi döneme göre ameliyat sonrasında hastalıktan etkilenen bölgelere yönelik beden imajı doyum düzeyinde azalma olduğu, benlik saygısı seviyesinin ise ameliyat öncesi ve sonrası dönemlerde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermediği, hastaların savunucu tutumlarının ameliyat sonrası dönemde anlamlı derecede azaldığı görülmüştür. Sonuç olarak, adolesan dönem skolyozlu hastaların biyopsikososyal yönden kapsamlı bir hemşirelik bakımına gereksinimleri olduğu saptanmıştır.

Bal(2003),bu çalışma, hastanede çalışan hemşire ve diğer bayan sağlık personelinin benlik saygısı ve atılganlık düzeylerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında, "Tanıtıcı Bilgiler Formu", geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış Tufan ve Turan'ın "Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği" ve Voltan 'ın "Rathus Atılganlık Envanteri" kullanılmıştır. Katılımcıların benlik saygısı ve atılganlık puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Kugle ve arkadaşları (1983) ikinci sınıf öğrencisi 49 erkek ve 38 kızdan oluşan 87 kişilik bir grup üzerinde yaptıkları inceleme sonucunda; özgüven düzeyi

ile akademik başarı arasında ve özgüvenin değişmezliği ile akademik başarı arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Brantley (1988) çalışmasında yüksek, orta ve düşük başarılı toplam 150 öğrenci üzerinde yaptığı çalışma sonucunda; özgüven ile akademik başarı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu ve etnik grup ve cinsiyetin, özgüven düzeyi üzerinde farklılık yaratan anlamlı bir etkisi bulunmadığı saptanmıştır.

Anadolu liseleri ve özel okullar giriş sınavına katılmış olan öğrencilerle yapılan bir araştırmada (İlkkaracan, 1988) çocukların benlik kavramını yordamada sınav kaygısı, cinsiyet, anne eğitimi, algılanan anne tutumu, algılanan aile içi uyum ve sınav sonrasındaki okul başarısı değişkenlerinin etkili olduğu bulunmuştur. Sonuçlara göre, sınavı kazanan veya kazanamayan öğreticilerin benlik kavramı düzeyleri arasında bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında sınav sonrasındaki akademik başarısı yüksek öğrencilerin benlik kavram düzeyleri akademik başarıları düşük olanlara göre yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin sınav kaygısı ile benlik kavram düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Roberts ve arkadaşları (1990) 6, 7 ve 8 inci sınıfta okuyan 242 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, 6 ve 7. sınıf kız ve erkek öğrencilerin akademik başarı ve özgüven düzeyleri arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Sapp (1990) 6, 7 ve 8 inci sınıfta okuyan 250 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada akademik özgüven ile akademik başarı arasında anlamlı pozitif bir ilişki saptamıştır.

Williams (1991) 116 lise öğrencisi üzerinde yaptığı incelemede özgüven ve sınav kaygısının akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bulgulara göre; akademik başarısı yüksek öğrencilerin sınav kaygısı düşük, özgüvenleri yüksek fakat

akademik başarıları düşük öğrencilerin ise sınav kaygısı yüksek, özgüvenleri de düşük olarak saptanmıştır.

Lyon (1993). 7 ve 8. sınıf öğrencisi 88 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada akademik başarı ile akademik özgüven düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgulara göre; akademik başarı ile akademik özgüven arasındaki ilişki , akademik başarı ile genel özgüven, motivasyon ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiye oranla çok daha yüksektir (Soner, 1995, s.47-50).

Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırmada lise öğrencilerinin akademik başarıları ve özgüvenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanında aile uyumu ve özgüven birlikte ele alındıklarında akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Soner, 1995). İlkokul öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmada ise tam tersi bir sonuca varılmış, öğrencilerin özgüvenleri yükseldikçe akademik başarılarının da yükseldiği, özgüvenin akademik başarıyı etkileyen bir faktör olduğu belirtilmiştir (Özcan, 1996; Kulaksızoğlu, 2001).

Olumsuz benlik saygısının başarısızlıkla paralel gittiği durumlarda çevresi tarafından küçümsenen bireylerin bu durumu içselleştirmesi sonucu, başarısızlığı benliğe imlettiklerini ve başarısızlıkla kendi benliklerini özdeşleştirdikleri, bu durumun da ilerideki başarılarını olumsuz yönde etkilediği öne sürülmektedir (Kılıççı, 2000).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırma modeli, evren ve örneklem, veriler ve toplaması, izlenen işlem yolu ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

1. Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel türde bir taramadır. Araştırmada, Lise 1.2.3. sınıf öğrencilerinin rekabetçi tutum, akademik başarı ve benlik saygısı düzeyi değişkenleri ile bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, okuduğu okul, okuduğu bölüm) arasındaki ilişkiye bakılacaktır.

2. Evren ve Örneklem

Örneklem Büyüklüğünün Hesaplanması;

Evren büyüklükleri ve güvenilirlik düzeylerine göre örneklem hacimlerinin belirlenmesi için çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bunlardan birisi de bu amaç için hazırlanmış tabloların kullanılmasıdır. Ana kütle büyüklükleri ve güvenilirlik düzeyine göre örneklem hacimlerinin nasıl belirleneceğine dair tablo aşağıda sunulmuştur(Bayram, 2004).

Anakütle Büyüküğü	Örneklem Büyüküklerinin Güvenilirliğı			
	$\pm \%1$	$\pm \%2$	$\pm \%3$	$\pm \%5$
1.000	*	*	473	244
2.000	*	*	619	278
3.000	*	1.206	690	291
4.000	*	1.341	732	299
5.000	*	1.437	760	303
10.000	4.465	1.678	823	313
20.000	5.749	1.832	858	318
50.000	6.946	1.939	881	321
100.000	7.465	1.977	888	321
500.000	7.939	2.009	895	322

Not.*durumlarında evrenin %50'sinden fazlasını almak gerekir.

Tabloya göre araştırmanın evrenini İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Resmi Liseler ve Resmi Anadolu Liseleri oluşturmaktadır. Bu okullardaki toplam öğrenci sayısının maksimum 20.000 olduğu göze alınırsa araştırmamızın örnekleme, %5 güvenilirlik düzeyine göre minimum 318 olması gerekmektedir. Örneklem hacmi ne kadar arttırılırsa tahminlerin güvenilirliği de artacağından yola çıkılarak örnekleme sayımız 458 olarak alınmıştır.

Bu araştırmanın örnekleme, İstanbul Maltepe ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi liselerden kura yoluyla seçilen; Maltepe Anadolu Lisesi, Kadir Has Anadolu Lisesi, Halit Armay Lisesi ve Hasan Şadoğlu Lisesi olarak belirlenmiştir. Bu liselerden de 2004-2005 Eğitim Öğretim Yılı içinde eğitim görmekte olan öğrencilerden her sınıf düzeyinden(9-10-11 sınıf) bir sınıf olmak üzere toplam 12 sınıf olarak kura yoluyla seçilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrenci sayısı 500 olmakla birlikte, geçersiz ölçeklerin elenmesiyle toplam örneklem sayısı 458'a düşürülmüştür.

3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla, öğrencilerin bazı kişisel özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Bireyi Tanıma Formu”, rekabet düzeyini belirlemek için Bilbey ve Aydın (1998) tarafından geliştirilen “Rekabetçi Tutum Ölçeği”, benlik saygısı düzeyini belirlemek için Coopersmith tarafından 1967 yılında geliştirilmiş ve Tufan tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri”, akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla ise yalnızlık düzeyini ölçmek için ise I. Dönem karne notları kullanılmıştır.

Araştırmaya ilişkin uygulamalar gerekli izinler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alındıktan sonra 2004-2005 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, İstanbul Maltepe İlçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi liselerden oluşan örneklem grubuna, önceden randevu alınarak ders saatleri içinde okul idaresinin ve rehber öğretmenlerinin yardımı ile araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır.

Bütün uygulamalar sırasında, öğrencilere araştırmanın amacı hakkında gereken bilgi verilmiştir. Kendilerinden ne istenildiği, form ve ölçeklerin nasıl cevaplandırılacağı açıklanmıştır. Cevap kağıtlarında ilgili herhangi bir karışmaya neden olmamak için Bireyi Tanıma Formu ve ölçekler birbirine eklenmiş olarak verilmiştir. Ölçeklerin cevaplanmasında öğrencilerde yanlışlık oluşturmaması için tüm ölçeklere “Tutum Ölçeği” adı verilmiştir. Sınıflarda uygulamanın tamamı yaklaşık olarak bir ders saati sürmüştür.

3.1.Bireyi Tanıma Formu

Lise 1.2.3. sınıf öğrencilerinin rekabet, benlik saygısı ve ders başarısını etkilediği düşünülen bazı değişkenlere ait verilerin elde edilmesi amacıyla “Bireyi Tanıma Formu” hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, okuduğu okul ve okudukları bölüme ilişkin sorular yer almaktadır (Ek 1)

3.2. Rekabetçi Tutum Ölçeği

Bu ölçek, Yadigar Bilbey Akbayırlı tarafından 1998 yılında Marmara Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünde Yüksek Lisans tez çalışması olarak geliştirilmiştir. Bilbey tarafından üniversite öğrencilerine uygulanan ölçeğin yapılan tüm analizler sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Her madde için, “Tamamen katılıyorum”, “Çoğunlukla katılıyorum”, “Kararsızım”, “Pek katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” şıklarından birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenmektedir. Yanıt anahtarına göre, bazı maddeler için “Tamamen katılıyorum”, bazı maddeler için ise “Kesinlikle katılmıyorum” yanıtlarına “5” puan verilmektedir. Diğer şıklara sırasıyla “4”, “3”, “2”, “1” puan verilmektedir.

3.3.Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri

Stanley Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen bu ölçek, kişinin çeşitli alanlarda kendisi hakkındaki tutumunu değerlendirmede kullanılan bir ölçme aracıdır. Benlik saygısı kavramı kişinin kendisi hakkında ve sürekliliği olan bir kavram olarak değerlendirmiştir. Ölçek için kabul edilen benlik saygısı tanımının üç özelliği vardır. (1) Benlik saygısı kişinin kendisi ile ilgili değerlendirmelerini yansıtan bir yargıdır. (2) Bu yargının görelisi olarak sürekliliği vardır, hemen

değişmez. (3) Bu yargı kişinin yaşına, cinsiyetine ve sosyal rollerine bağlı olarak değişebilir (Coopersmith, 1986).

Ölçek Rogers ve Dymond'un ölçeklerinin kullandıkları maddeler temel alınarak yapılmıştır (Coopersmith, 1967). Önceleri çocuklara uygulanmak üzere geliştirilen benlik saygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması 8-10 yaş arasındaki çocuklarla yapılmıştır. Ölçeğin halen çocuklara ve yetişkinlere uygulanan iki ayrı formu bulunmaktadır.

Yetişkinler formu 25 maddelik kısa form ve 58 maddelik uzun formlardan oluşmaktadır. Her iki formda 'Benim gibi' veya 'Benim gibi değil' şeklinde cevaplanabilen ifadelerden oluşmaktadır. Cümleler bireyin aile ilişkileri, hayata bakış açısı, ailenin ve sosyal çevrenin kendini değerlendirme algısından oluşmaktadır. Bazı maddelerde 'Benim gibi' bazı maddelerde ise 'Benim gibi değil' şikkını işaretleyenler 4 puan almaktadır. Alınabilecek en yüksek puan 100'dür.

Ölçeğin 5 hafta ve üç yıl arayla yapılan test- tekrar-test güvenirliği .88, .70 (n=30) bulunmuştur (Vaillant ve Swindle, 1985 ; akt, Tufan, 1988). Ölçeğin Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile .62, Edwards Ölçeği ile .75 ve Soares Ölçeği ile .70 korelasyon bulunmuş ve geçerli kabul edilmiştir (Tufan, 1988).

Ölçeği Türkçe'ye çeviren ve geçerlik- güvenirlik çalışmasını yapan Turan ve Tufan (1987)'dir. İlk uygulama 30 kanserli hasta üzerinde kısa form uygulanarak yapılmış ve test-tekrar-test güvenirliği .65 olarak bulunmuştur. Tufan (1988) bazı düzeltmelerden sonra 56 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında test-tekrar-

test güvenilirliğini .76 olarak bulmuştur. Elde edilen sonuçlar SEI' nın Türkçe' ye uyarlanmış şekliyle güvenilir bir ölçme aracı olduğunu destekler niteliktedir.

Ölçek ülkemizde Gürkan (1990), Pişkin (1996), Gür(1996), Arıçak (1999), Yayıcı(2000), Bilgin (2001) ve Bal (2003) gibi araştırmacıların çalışmalarında da kullanılmıştır.

4. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS (Sosyal Bilimler İçin Paket Programlar) kullanılarak bilgisayarda yapılmıştır.

Öncelikle ölçeklere ve bilgi formuna verilen cevapların değişkenlere dağılımı, grupların ortalamaları ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Araştırmada demografik değişkenleri rekabet ve benlik saygısıyla karşılaştırmada ANOVA kullanılmıştır. Ancak yaş değişkeninde $n < 30$ olduğundan Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Akademik Başarı, Rekabet ve Benlik Saygısının ilişkileri için ise Pearson Çarpım Moment Kolerasyon Katsayısı uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı olan “rekabetçi tutum, benlik saygısı, akademik başarı ilişkisi” ve bu temel değişkenlerden yola çıkarak oluşturulan diğer amaçlar çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdelere

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin *cinsiyet, yaş, öğrencilerin okuduğu okul, sınıf ve bölüm* değişkenlerine ait dağılımlar; ayrıca örnekleme oluşturan öğrencilere uygulanan Rekabetçi tutum ölçeği ve Coopersmith benlik saygısı ölçeği toplam puanlarının; $\bar{x}$, ss, $SH_{\bar{x}}$ değerleri tablolar halinde verilmiştir. Araştırmaya katılanların %.... sınıfı kız öğrenciler %....ını erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	N	%	Geçerli %	Yığılmış %
Kız	230	50.2	50.2	50.2
Erkek	228	49.8	49.8	100.0
Toplam	458	100.0	100.0	

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere örneklem grubu 230’ u (%50,23) kız, 228’i (%49,87) erkek olmak üzere toplam 458 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	N	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1987(18 yaş)	95	20.7	20.7	20.7
1988(17 yaş)	191	41.7	41.7	62.4
1989(16 yaş)	143	31.2	31.2	93.7
1990(15 yaş)	29	6.3	6.3	100.0
Toplam	458	100.0	100.0	

Tablo 2’den de anlaşılabacağı üzere örneklem grubu 95 ‘i (%20,7) 18, 131 ‘i (%41,7) 17, 143 ‘ü (%31,2) 16, 29 ‘u (%6,3) 15 yaşında olmak üzere toplam 458 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 3. Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

	N	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Maltepe Anadolu Lisesi	128	27.9	27.9	27.9
Kadir Has Anadolu Lisesi	94	20.5	20.5	48.5
Halit Armay Lisesi	141	30.8	30.8	79.3
Hasan Şadoğlu Lisesi	95	20.7	20.7	100.0
Toplam	458	100.0	100.0	

Tablo 3’den de anlaşılabacağı üzere örneklem grubu 128 ‘i (%27,9) Maltepe Anadolu Lisesi, 94 ‘ü (%20,5) Kadir Has Anadolu Lisesi, 141 ‘i (%30,8) Halit

Armay Lisesi, 95 'i (%20.7) Hasan Şadoğlu Lisesine gitmek üzere toplam 458 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 4. Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Adı	N	%	Geçerli %	Yığılmalı %
9. Sınıf	119	26.0	26.0	26.0
10. Sınıf	184	40.2	40.2	66.2
11. Sınıf	155	33.8	33.8	100.0
Toplam	458	100.0	100.0	

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere örneklem grubu 119 'u (%26,0) 9. sınıf, 184 'ü (%40,2) 10. sınıf, 155' i (%33,8) 11. sınıf olmak üzere toplam 458 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 5. Bölüm Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Adı	N	%	Geçerli %	Yığılmalı %
SAY.	153	33.4	43.6	43.6
EA.	144	31.4	41.0	84.6
SÖZ.	54	11.8	15.4	100.0
Toplam	351	76.6	100.0	
Bölümü Belli Olmayanlar	107	23.4	23.4	
Toplam	458	100.0	100.0	

Tablo 5 'ten de anlaşılacağı üzere örneklem grubu 153 'ü (%33,4) sayısal, 144 'ü (%31,4) eşit ağırlık, 54 'ü (%11,8) sözel olmak üzere toplam 351 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca 107 'si (%23,4) henüz bölüm seçmemiştir. Onlar istatistik hesaplamasında yok sayılacaktır.

REKABETÇİ TUTUM- BENLİK SAYGISI-AKADEMİK BAŞARIYA İLİŞKİN BULGULAR

I. Lise öğrencilerinin rekabetçilik düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 6.Lise öğrencilerine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	SH
Rekabetçi Tutum	458	81,37	14,000	,654

Tablo 6' dan da anlaşılacağı üzere, uygulanan Rekabetçi Tutum Ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=81.37$; dağılımın standart sapması $ss=14,000$; standart hatası $SH=,654$ olarak hesaplanmıştır.

Rekabetçi Tutum Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara İlişkin olarak

Gerçekleştirilen Analizler

Bu bölümde örnekleme oluşturan öğrencilerin Rekabetçi Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların *cinsiyet, yaş, okul, sınıf ve bölüm* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizlere yer verilmiştir.

Bu bağlamda, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Rekabetçi Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların; cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*, yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*, okuduğu okul, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına ilişkin tablolar amaç sırasına göre aşağıda sunulmuştur:

Tablo 7. Rekabetçi Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	T Testi		
				Sd	t	P
Kız	228	81,57	13,595	456	-,316	,752
Erkek	230	81,16	14,417			

Tablo 7' den de anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Rekabetçi Tutum Ölçeği'nden almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=-,316; p>.05$).

Tablo 8. Rekabetçi Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sd	X^2
1987(18 yaş)	95	227,52	3	,755
1988(17 yaş)	191	224,94		
1989(16 yaş)	143	233,98		
1990(15 yaş)	29	243,90		
Toplam	458			

Tablo 8’ den görülebileceği gibi, örneklemi oluşturan öğrencilerin Rekabetçi Tutum Ölçeği’nden almış oldukları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, farklı yaşlarda olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($X^2 = ,755$; $sd:3$; $p>.05$).

Tablo 9. Rekabetçi Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrencilerin Okuduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tüm Gruplar İçin n, x ve ss Değerleri					ANOVA				
Değişken	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Okul	M.A.L.	128	79,05	14,524					2,307
	K.H.A.L.	94	80,57	14,215	G.arası	1344,755	3	448,252	
	H.A.L.	141	83,13	13,088	G.İçi	88223,621	454	194,325	
	H.Ş.L.	95	82,66	14,089	Toplam	89568,376	457		
	Toplam	458	81,37	14,000					

Tablo 9’ da görülebileceği gibi, örneklemi oluşturan öğrencilerin Rekabetçi Tutum Ölçeği’nden almış oldukları puanların okudukları okul değişkenine göre anlamlı

bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, farklı okullarda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,307; p>.05$).

Tablo 10. Rekabetçi Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrencilerin Okuduğu Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tüm Gruplar İçin n, x ve ss Değerleri					ANOVA				
Değişken	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Okul	9.sınıf	119	81,08	14,932	G.arası	241,714	2	120,857	,616
	10.sınıf	184	80,71	13,588	G.İçi	89326,661	454	196,322	
	11.sınıf	155	82,36	13,776	Toplam	89568,376	457		
	Toplam	458	81,37	14,000					

Tablo 10' da görülebileceği gibi, örneklemini oluşturan öğrencilerin Rekabetçi Tutum Ölçeği'nden almış oldukları puanların okudukları sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, farklı sınıflarda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=,616; p>.05$).

Tablo 11. Rekabetçi Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrencilerin Okuduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tüm Gruplar İçin n, x ve ss Değerleri					ANOVA				
Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Okul	SAY.	153	81,41	12,845	G.arası	504,445	2	252,223	1,359
	EA.	144	80,99	14,807	G.İçi	64608,330	348	185,656	
	SÖZ.	54	84,48	12,418	Toplam	65112,775	350		
	Toplam	458	81,71	13,640					

Tablo 11’ de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Rekabetçi Tutum Ölçeği’nden almış oldukları puanların okudukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,359$ $p>.05$).

II. Lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 12. Lise öğrencilerine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	SH
Benlik Saygısı	458	70,23	16,267	,760

Tablo 12’ den da anlaşılaçağı üzere, uygulanan Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğı toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=70.23$; dağılımın standart sapması $ss=16,267$; standart hatası $SH=,760$ olarak hesaplanmıştır.

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğı’nden Elde Edilen Puanlara İlişkin olarak Gerçekleştirilen Analizler

Bu bölümde örnekleme oluşturan öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğı’nden aldıkları puanların *cinsiyet, yaş, okul, sınıf ve bölüm* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizlere yer verilmiştir.

Bu bağlamda, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğı’nden aldıkları puanların; cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*, yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*, okuduğı okul, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına ilişkin tablolar amaç sırasına göre aşağıda sunulmuştur:

Tablo 13. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğı Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	T Testi		
				Sd	t	P
Kız	228	69,22	16,051	456	1,327	,185
Erkek	230	71,23	16,451			

Tablo 13’ den de anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği’ nden almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,327; p>.05$).

Tablo 14. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sd	X^2
1987(18 yaş)	95	238,60	3	5,418
1988(17 yaş)	191	214,65		
1989(16 yaş)	143	246,02		
1990(15 yaş)	29	215,98		
Toplam	458			

Tablo 14’ ten görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği’ nden almış oldukları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, farklı yaşlarda olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($X^2=5,418; sd:3; p>.05$).

Tablo 15. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrencilerin Okuduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tüm Gruplar İçin n, x ve ss Değerleri					ANOVA				
Değişken	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Okul	M.A.L.	128	72,06	16,242					2,429
	K.H.A.L.	94	72,38	15,025	G.arası	1910,087	3	636,696	
	H.A.L.	141	69,21	17,173	G.İçi	119013,380	454	262,144	
	H.Ş.L.	95	67,16	15,720	Toplam	120923,467	457		
	Toplam	458	70,23	16,267					

Tablo 15’ ten görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği’ nden almış oldukları puanların okudukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, farklı okullarda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,429; p>.05$).

Tablo 16. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrencilerin Okuduğu Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tüm Gruplar İçin n, x ve ss Değerleri					ANOVA				
Değişken	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Okul	9.sınıf	119	72,37	16,210	G.arası	746,926	2	373,463	1,414
	10.sınıf	184	69,65	15,776	G.İçi	120176,541	455	264,124	
	11.sınıf	155	69,28	16,831	Toplam	120923,467	457		
	Toplam	458	70,23	16,267					

Tablo 16’ da görülebileceği gibi, örneklemini oluşturan öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği’ nden almış oldukları puanların okudukları sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, farklı sınıflarda okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,414; p>.05$).

Tablo 17. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrencilerin Okuduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tüm Gruplar İçin n, x ve ss Değerleri					ANOVA				
Değişken	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F
Okul	SAY.	153	69,83	16,422	G.arası	667,601	2	333,800	1,249
	EA.	144	68,81	15,593	G.İçi	93031,841	348	267,333	
	SÖZ.	54	72,93	18,051	Toplam	93699,442	350		
	Toplam	458	69,89	16,362					

Tablo 17’ de görülebileceği gibi, örneklemini oluşturan öğrencilerin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği’ nden almış oldukları puanların okudukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,249; p>.05$).

III. Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye ait Bulgular

Tablo 18. Lise öğrencilerine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	SH
Akademik Başarı	458	3,3873	1,01276	,04732

Tablo 18’ den de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin I. Döneme ait not ortalamalarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,3873$; dağılımın standart sapması $ss=1,01276$; standart hatası $SH=,04732$ olarak hesaplanmıştır.

Rekabetçi Tutum-Benlik Saygısı-Akademik Başarı Arasındaki İlişkiye İlişkin Gerçekleştirilen Analizler

Bu bölümde örnekleme oluşturan öğrencilerin Rekabetçi Tutum-Benlik Saygısı- Akademik Başarı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analizlere yer verilmiştir.

Bu bağlamda, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Rekabetçi Tutum-Benlik Saygısı- Akademik Başarı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Kolerasyon Katsayısı tekniği uygulanmıştır.

Tablo 19. Rekabetçi Tutum-Benlik Saygısı- Akademik Başarı puanlarına ilişkin Pearson Çarpım Moment Kolerasyon Katsayısı değerleri

		Akademik Başarı (Ortalama)	Benlik Saygısı Toplam Puanı	Rekabetçi Tutum Toplam Puanı
Akademik Başarı (Ortalama)	Pearson Kolerasyon	1	,105(*)	,160(**)
	P		,025	,001
	N	458	458	458
Benlik Saygısı Toplam Puanı	Pearson Kolerasyon	,105(*)	1	,049
	P	,025		,295
	N	458	458	458
Rekabetçi Tutum Toplam Puanı	Pearson Kolerasyon	,160(**)	,049	1
	P	,001	,295	
	N	458	458	458

Tablo 19’ dan da görüleceği üzere Akademik Başarı–Benlik Saygısı puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($r = ,105$; $p < ,05$). Akademik Başarı-Rekabetçilik puanları arasında ilişki pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($r = ,160$; $p < ,01$).

YORUM

I.Rekabetçi Tutum için Elde Edilen Bulguların Yorumu

1. Cinsiyete göre Rekabetçilik Düzeyi

Öğrencilerin kız ya da erkek oluşlarına göre rekabetçi tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Bkz. Tablo 7). Araştırmanın sonucu literatürdeki bazı araştırmalara ters düşmektedir. Horney yaptığı bir araştırmada erkeklerin kadınlardan daha rekabetçi olduğu, kadınların genelde rekabetten kaçındığı, başarılı ve hırslı olan kadınların ise daha erkeksi özellikler taşıdıkları bulunmuştur (Simmons ve diğerleri, 1986). Aynı sonuca Lynn (1992)' in yaptığı araştırmada da rastlanmıştır. Becker ve Miles (1978)' in yaptığı araştırmada erkeklerin işbirliğinden çok rekabeti içeren durumları tercih ettikleri ve rekabet ederken cinsiyet farkı gözetmedikleri kadınların ise bir kadınla rekabetten çok bir erkekler rekabet etmeyi tercih ettikleri görülmüştür.

Yapılan bu araştırmada her iki cinsiyet grubunun rekabetçilik düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu da lise sonrasında alınacak üniversite eğitiminin sınav ile olması ve her iki grup içinde aynı derecede önemli olması ile açıklanabilir.

Artık günümüz modern toplumunda kadınlarında kariyerlerine önem vermeleri ve meslekler arasında cinsiyet ayrımının gittikçe azalmasından dolayı öğrencilerin çalışma hayatına bakış açılarının değişmesiyle rekabetin artması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Türkiye koşullarında lisede okuyan öğrencilerin iyi bir gelecek için üniversitede okuma zorunluluğu ve bayanların da iş hayatında yerlerini almak istemelerinden dolayı cinsiyet açısından bir farka rastlanmadığı şeklinde yorumlanabilir.

2. Yaş göre Rekabetçilik Düzeyi

Yaş değışkenin göre öğrencilerin rekabetçi tutumunda herhangi bir fark bulunmamıştır (Bkz. Tablo 8). Bunun sebebinin öğrencilerin kendilerini daha küçük yaşta iken sınav ve puana dayalı bir ölçme değeriendirme sisteminin içinde buluyor olmaları ve bu sistemin ilköğretimden meslek yaşamına kadar her yaş düzeyinde devam etmesi olduğu düşünülmektedir. İlköğretim sonrasında liseye gitmek için girilen sınavlar, lise sonunda üniversiteye girmek için girilen sınavlar öğrencileri yaş düzeyi fark etmeksizin rekabetçi olmaya itmekte olduğunu, bu durumun da yaş faktöründen rekabetçiliğın bağımsız bir durum olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Öğrencilerin Okuduğı Okullara göre Rekabetçilik Düzeyi

Okul değışkenine göre bakıldığında Resmi Lise’de okumayla Anadolu Lisesi’nde okumanın öğrencilerin rekabetçi tutumunda herhangi bir fark yaratmadığı bulunmuştur. (Bkz. Tablo 9). Giriş sınavı ile öğrenci alan liselerde okuyan öğrenciler ile sınavsız giriş yapan öğrencilerin lise sonrasında üniversiteye aynı sınavla girmeleri nedeniyle rekabetçilik düzeyleri arasında bir fark yaratmadığı düşünülmektedir.

4. Öğrencilerin Okuduğı Sınıfa göre Rekabetçilik Düzeyi

Sınıf değışkenine göre öğrencilerin rekabetçi tutumunda herhangi bir fark bulunmamıştır (Bkz. Tablo 10). Rekabetçilik bir kişilik özeliğı olarak düşünüldüğünde zamanla farklılaşma göstermeyeceğı düşünülmektedir. Öğrenciler üniversite sınavında başarılı olabilmek için daha 9. sınıftan itibaren çalışmaya başladıklarından rekabetçi tutumları da bir fak bulunmamış olması olası bir sonuçtur. Bu yüzden de öğrencinin 9. 10. veya 11. sınıf olması rekabetçi tutumu açısında fark yaratmadığını düşündürmektedir.

5. Öğrencilerin Okuduğu Bölüme göre Rekabetçilik Düzeyi

Bölüm değişkenine göre öğrencilerin rekabetçi tutumunda herhangi bir fark bulunmamıştır (Bkz. Tablo 11). Günümüz sınav sisteminde iyi bir üniversiteye girmek için hem sayısal hem de sözel bölüm soruları cevaplanmaktadır. Öğrencilerin sayısal, sözel veya eşit ağırlıklı bölümü seçmesi ile rekabetçi tutumları arasından bir fark yaratmamıştır. Eğitim sistemimizin alan tercihi gerektirmeksizin sınava giren tüm öğrencilerde aynı başarıyı gerektirmesi öğrencinin okuduğu bölüme göre rekabetçilik düzeyinde bir fark yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

II.Benlik Saygısı için Elde Edilen Bulguların Yorumu

1. Cinsiyete göre Benlik Saygısı Düzeyi

Kız ya da erkek oluşlarına göre öğrencilerin benlik saygıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Bkz. Tablo 13). Literatür incelendiğinde benlik saygısı ve cinsiyetle ilgili yapılan araştırmaların birbirinden farklı sonuçlar içerdiği görülmektedir. Öncelikle araştırma sonucu ile tutarlı olan araştırmalara yer verilmiştir.

Güngör (1989)ve Tarhan (1995) lise öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarda cinsiyetin özsaygı düzeylerinde bir farklılık yaratmadığını saptamışlardır. Bu bulgu Gürkan (1990), Maşrabacı (1994), Ancak (1995) ve İnanç (1997) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalarla desteklenmiştir. Bu sonuçları ergenlerle yaptığı araştırma ile Gür (1996) desteklemiştir. Karagöllü (1995) 'de yaptığı araştırmada ilköğretim okulu öğrencilerinde cinsiyete göre özsaygı düzeyinin değişmediğini bulmuştur.

Bohan (1973) cinsiyet açısından bir fark bulamamıştır. Benzer şekilde, Wu & Smith, (1997)' in yaptığı araştırma ile aynı bulgu 4 ve 6. sınıflar için desteklenmiştir.

Tüm bu araştırmaların yanı sıra Chubb & Fertman, (1997) yaptıkları araştırmada diğer araştırma bulgularından farklı olarak 9. sınıftaki öğrenciler arasında kızların özsaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu gösteren önemli bir cinsiyet etkisi bulmuşlardır. Bu sonuç ve Watkins & Dong (1997) tarafından yapılan araştırma ile desteklenmiştir.

Aksoy (Cerit), (1992) yaptığı araştırma da ise öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklı bulmuştur, erkek ergenlerin kızlara göre daha olumlu benlik imajına sahip olduklarını bulmuştur.

Görüldüğü gibi yapılan bazı araştırmalarda, bu araştırmanın bulgusu ile karşıt olacak şekilde erkeklerin özsaygı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu farklılığın toplumumuzun da erkeklere daha fazla değer ve sorumluluk vermesi ile açıklanabilir. Bunun yanında son yıllarda kızlara verilen değerde artış olmasının ve bu araştırmanın İstanbul gibi metropol bir şehirde okuyan, daha çok kendini geliştirme imkanına sahip olan ve kızların eğitime önem veren ailelerden gelen öğrenciler üzerinde yapılmasının araştırma sonucunu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Türkiye koşullarında bu yaş grubundaki kız öğrencilerin genel kanı olarak erkeklere oranla daha fazla toplumsal baskı altında yetiştirildiği düşünülse de gerek sosyo-ekonomik koşullar gerek ana-baba tutumları gerekse eğitim sistemimizin eşitlik ilkesi nedeniyle benlik saygısı ile cinsiyet arasında fark bulunmamıştır. Ayrıca bu araştırma sonucu ile diğer araştırmaların sonuçlarının farklı olmasının, araştırma

örnekleminin, yönteminin ve araştırmada kullanılan ölçme araçlarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

2. Yaşa göre Benlik Saygısı Düzeyi

Yaş değişkenine göre öğrencilerin benlik saygıları tutumunda herhangi bir fark bulunmamıştır (Bkz. Tablo 14). Literatür incelendiğinde benlik saygısı ve yaş düzeyi ile ilgili yapılan araştırmaların birbirinden farklı sonuçlar verdiği görülmektedir. Öncelikle araştırma sonucu ile tutarlı olan araştırmalara yer verilmiştir.

Leondari & Syngollitou (1998)'nin yaptıkları araştırmada 14-15 yaşındaki toplam 289 öğrenci ile yapılan araştırmada yaş düzeyi anlamlı farklılaşmaya yol açmamıştır.

Tarhan (1995) ve Durak (1997) lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin yaşa göre değişmediğini bulmuştur. Bu bulgu Aksoy (Cerit), (1992) tarafından yapılan başka bir araştırma ile desteklenmiştir. Benlik saygısının gelişiminin düşük ya da yüksek olması ile öğrencilerin yaşları arasındaki farklılığın önemli olmadığı saptanmıştır. Ayrıca üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada Arıca (1995) ve Yüksekaya (1995) tarafından aynı bulgu elde edilmiştir.

Buna karşın, Dönmez (1985) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada 20-25 yaş grubundakilerin, 17-19 yaş grubuna göre daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları saptamıştır. Lise öğrencilerinin yaşları ve benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunun saptandığı araştırmada Gür (1989), yaş değişkeninin benlik saygısını anlamlı düzeyde etkilediğini bulmuştur.

Tüm bu sonuçlar incelendiğinde sonuçların farklı olması örneklemin durumu, seçilen ölçme aracı ve kullanılan yöntemlerin farklı olmasıyla açıklanabilir.

3. Öğrencilerin Okuduğu Okullara göre Benlik Saygısı Düzeyi

Okul değişkenine göre öğrencilerin benlik saygıları tutumunda herhangi bir fark bulunmamıştır (Bkz. Tablo 15). Suner (İkiz) (2000) yaptığı araştırmasında öğrencilerin okudukları okul ile benlik saygıları arasında anlamlı fark bulmamıştır. Okul değişkeni ele alındığında Akboy (1998)' un yaptığı bir çalışmada ise Özel Lise' de okuyan öğrencilerin benlik saygısının Resmi Lise' de okuyan öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

4. Öğrencilerin Okuduğu Sınıfa göre Benlik Saygısı Düzeyi

Sınıf değişkenine göre öğrencilerin benlik saygıları arasında herhangi bir fark bulunmamıştır (Bkz. Tablo 16).

Güngör (1989) lise 1. ve lise 3. öğrencileri ile yaptığı çalışmada sınıf düzeyinin benlik saygısı düzeylerinde bir farklılık yaratmadığını saptamıştır.

5. Öğrencilerin Okuduğu Bölüme göre Benlik Saygısı Düzeyi

Bölüm değişkenine göre öğrencilerin benlik saygıları tutumunda herhangi bir fark bulunmamıştır (Bkz. Tablo 17).

III. Rekabet-Akademik Başarı ve Benlik Saygısı için Elde Edilen Bulguların Yorumu

Akademik başarı yükseldikçe rekabetçi tutumun ve benlik saygısının yükseldiği tespit edilmiştir(Bkz. Tablo 19). İnanç (1997), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışma da benlik saygısı düzeyi ile akademik başarı arasında düşük düzeyde fakat anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yüksekaya (1995) ise çalışmasında özsaygının akademik başarı açısından anlamlı farklılaştığını belirlemiştir.Lise

öğrencilerinin özsaygı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştıran Erdinç (1995), öğrencilerin okul başarısı ile özsaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Aynı bulgu Doğusal (1987) ve Yavuzer (1989) tarafından ilkokul öğrencileri ile yapılan araştırmalarla desteklenmiştir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak başarılı olan öğrencilerin benlik saygılarının bu oranda yükseleceği ayrıca başarılı olan öğrencilerin rekabete yatkın bireyler oldukları yorumu yapılabilir.

BÖLÜM V

ÖZET VE ÖNERİLER

ÖZET

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmak istenmiştir. Bu üç özellik araştırmanın temel değişkenleri olarak kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra teorik anlamda ilişkili olduğu düşünülen diğer bir takım özelliklerinde bu temel değişkenlerle ilişkileri araştırılmak istenmiştir. Bu değişkenler; cinsiyet, yaş, okuduğu okul, sınıf ve bölümdür.

Uygulama 2004-2005 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan 4 lisede 9.10.11. sınıf öğrencilerinden 458 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla; “Bireyi Tanıma Formu”, “Rekabetçi Tutum Ölçeği” ve “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri” kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS ile bilgisayarda yapılmıştır. Araştırmada veri türlerine göre Bağımsız Grup t testi, ANOVA, Kruskal-Wallis testi ve Pearson Çarpım Moment Kolerasyon katsayısı kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular; rekabetçi tutum cinsiyete, yaşa, okuduğu okul, sınıf ve bölüme göre farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde benlik saygısı ile yapılan analizlerde de cinsiyet, yaş, okuduğu okul, sınıf ve bölüme göre farklılık bulunmamıştır. Yapılan bir diğer analiz sonucunda ise akademik başarı puanı ile rekabetçilik ve benlik saygısı puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani öğrencilerin akademik başarıları ne kadar yükselirse rekabetçi tutum ve benlik saygıları o kadar artmaktadır.

ÖNERİLER

1. Bu araştırma İstanbul Maltepe’de bulunan Maltepe Anadolu Lisesi, Kadir Has Anadolu Lisesi, Halit Armay Lisesi ve Hasan Şadoğlu Lisesi’ nde okuyan 9.10.11. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın farklı okullarda okuyan ve farklı öğrenim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

2. Rekabetçi tutumu etkileyebileceği düşünülen sosyo-ekonomik düzey, anne-baba tutumu, doğum sırası ve bir takım kişilik özellikleri ele alınarak farklı araştırmalar yapılabilir.

3. Rekabetçi tutum ile bireyin liderlik özelliği arasındaki ilişki araştırılarak iş dünyasında personel seçiminde kullanılabilir.

4. Okullardaki rehberlik servislerinde rekabetçi tutumu yüksek saptanan öğrencilerin, akademik başarıları düşük olanlar var ise onlara gerekli program hazırlanmasında rehberlik edilebilir. Aynı şekilde benlik saygısı yüksek saptanan öğrencilerin akademik başarıları düşük olanlar var ise onlara da gerekli program hazırlanmasında rehberlik edilebilir.

5. Rekabetçilik konusunda yurt dışında yapılan bazı çalışmaların benzeri Türk toplumu için yapılabilir. Rekabetçilik ile yakın arkadaşlık kurma, denetim odağı, yalnızlık, saldırganlık ve öfke gibi değişkenler incelenebilir.

6. Araştırma sonucunda benlik saygısı ile akademik başarı arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini geliştirmeye yönelik eğitim programları hazırlanabilir. Böylece akademik başarının artması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Adams, J, F., (1995). Ergenliği Anlamak. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Adler, A.,(1985). İnsanı Tanıma Sanatı. (Çev. Kamuran Şipal) 1.Basım, İstanbul: Say Yayınları.
- Adler, A.,(1995). Yaşama Sanatı. (Çev. Kamuran Şipal) 4.Basım, İstanbul: Say Yayınları.
- Adler, A. (1996). Çocuk Eğitimi. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Akboy, R., (1991). Öğretmen Adaylarında Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması ve Kaygı Alanlarının Saptanması, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.
- 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: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Aktuna, Y. (1987). Gençlik Döneminde Benlik ve Kimlik Gelişimi, Konya: I.Milletlerarası Gençlik Kongresi, Selçuk Üniversitesi.
- Arıcak, O.T.,(1995). Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Arıcak, O.T.,(1999). Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi.Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arseven, A.D., (1986). Benlik Tasarımı (Okul Gelişimi ve Başarısı İle İlişkisi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Ayaz, Ş.,(2002).Hemşirelerin Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın,O.,(1988). Kendilik Değerine Hizmet Eden Yanlılığın Kişilerarası Çekicilik Üzerindeki Etkisi. Psikoloji Dergisi, 6(22).
- Aydın, B.,(1990). Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Bilişsel Çarpıtmalar ve Akademik Başarı. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2.
- Aydın, B.,(1996). Benlik Kavramı ve Ben Şemaları. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8.
- Aydın, B., (1997). Çocuk ve Ergen Psikolojisi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınlan No: 1.
- Aydın, B., Bilbey, Y.,(1998). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Rekabetçi Tutum Ölçeği. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9.
- Aydın, F.,S., (2003) Bilgisayar Destekli Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı ve Hatırlama Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bal, Ü., (2003). Hastanede Çalışan Hemşire ve Diğer Bayan Sağlık Personelinin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltaş, A., (1998). Üstün Başarı. 15. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Batıgün,A.B.,(1999). Grup Terapisi Süreç ve Sonuç Araştırmalarındaki Yöntemlerin Çeşitli Boyutlarda Karşılaştırması. İstanbul: Türk Psikoloji Yazıları, Cilt 1. Sayı 2.
- Baymur, F.,(1985). Genel Psikoloji. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bayram, N.,(2004). Sosyal bilimlerde SPSS ile Veri Analizi. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beck,A.T.,(1972). Depression: Causes And Treatment. Pensylvania, University of Pensylvania Pres.
- Bilbey, Y., (1998). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması:Rekabetçi Tutum Ölçeği(RTÖ): Geliştirilmesi, Güvenirliği ve Geçerliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilgin, Ş., (2001).Ergenlerde Kaygı ile Benlik Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Blackburn,I.M.,(1993). Depresyon ve Başa Çıkma Yolları. (Çev.N.H.Şahin, R.N.Rugancı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bloom, B. S., (1982). Human Characteristics and School Learning. U.S.A.: Mc Graw-Hill Book Company.

- Bogensneider, K. & Steinberg, L. (1994). Maternal Employment and Adolescents' Academic Achievement: A Developmental Analysis. *Sociology of Education* 67(60-74).
- Busse W.,M.,O., Birk M.,J., (1993) The Effects of Self Disclosure and Competitiveness On Friendship For Male Graduate Students Avar 35. *Journal Of College Student Development*, 34.
- Can, G., (1986). Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarım Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler. Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, G.,(1991). Lise Öğrencilerinin Benlik Kavramlarını Etkileyen Ailesel Değişkenler. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1-2).
- Chall, J.S. (2000). *The Academic Achievement Challenge: What Really Works in the Classroom?*. New York: Guilford Press.
- Chrazanowski, G.,(1981). The Genesis And Nature Of Self-Esteem. *American Journal Of Psychotherapy*.
- Coopersmith, S.,(1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W.H.Freeman
- Cüceloğlu, D.(1994). İnsan ve Davranışı. 5.Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çuhadaroğlu, F., (1985). Gençlerde Benlik Saygısı ile İlgili Bir Araştırma. XXI. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Adana.
- Çuhadaroğlu, F., (1986). Ergenlerde Benlik Saygısı. Uzmanlık Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Çuhadaroğlu, F., (1989). Ergenlerde Özdeğer Duygusu ve Çeşitli Psikopatolojik Durumlarla İlişkisi. *Düşünen Adam*. 3(3).
- Davis, P.B. (1998). The Relationship between Family Demographic Factors, Personality, Locus of Control, and Academic Achievement in Students Who Have Left The Family Environment in Order To Attend College. UMI ProQuest Digital Dissertations. DAI-B 59(07).
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., Bertrand, R., (1997). School Achievement at Secondary Level: Influence of Parenting Style and Parent Involvement in Schooling. *McGill Journal of Education* 32.
- Doğan, C., (1995). Sosyolojik Açıdan Günümüzde Türk Ailesinin Fonksiyonları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7.
- Doğusal, N., (1987). İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinde Benlik Kavramının Akademik Başarı Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dönmez, A., (1985). Denetim Odağı, Kendine Saygı ve Üç Değişken: Çevre Büyüklüğü, Yaş, Aile Ortamı, Eğitim ve Bilim, 55(10).
- Elliot, G.C., (1986). Self-Esteem And Self-Consistency A Theoretical And Empirical Link Between Two Primary Motivations. *Social Psychology Quarterly*, 49(3).
- Erdoğan, G.A., (1995). İzmir İli Lise Öğrencilerinde Benlik İmajı-Başarı İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergün, M., (1987). Eğitim ve Toplum. Malatya: İnönü Üniversitesi Basımevi.

Fidan, N., Erden, M.,(1991). Eğitim Bilimlerine Giriş. Ankara:Repa Eğitim Yayıncılık.

Erol, Z., (2000). 15-16 Yaşları Arasındaki Çalışan,Resmi Lise ve Endüstri Meslek Lisesine Devam Eden Gençlerin Özsaygı Düzeyleri ve Denetim Odaklarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Freud, S.,(1961). The Standard Edition Of The Complete Psychological Works Of Sigmund Freud. Vol.19, England: The Hogarth Press.

Fromm, E.,(1987). İtaatsizlik Üzerine Denemeler. (Çev. Ayşe Sayın) İstanbul: Yaprak Yayınları.

Gençtan, E.,(1988). Psikanaliz ve Sonrası. 3.Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gençtan, E.,(1995). Normal Dışı Davranışlar. 11.Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gonzalez, A.R., (2002). Parental Involvement: Its Contribution to High School Students' Motivation. Clearing House 75 (3).

Gordon, C., Gergen, J.K.,(1968). The Self In Social Interaction. Vol.1 Classic And Contemporary Perspectives. USA: John and Sons Inc.

Güleç, Y., (2002). Ergenlerin Öfke Yaşantıları, Benlik Algıları ve Akademik Başarı İlişkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güngör, A.,(1989). Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Gür, A., (1989). Ergenlerde Depresyon ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürkan, K.H., (1990). Üniversite Öğrencilerinde Kendilik Saygısı ile Depresyon ve Anksiyete İlişkilerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Gürsoy, D., (2003). Adolesan Dönem Skolyoz Olgularında Ameliyat Öncesi ve Ameliyat Sonrası Dönemde Beden İmajı ve Benlik Saygılarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hançerlioğlu, O.,(1987). Ruh Bilim Sözlüğü.İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hoffman, W.L.,(1987). Parental Antecedents of Internal-External Control of Reinforcement. Psychological Reports. 24.
- Horney, K.,(1986). Günümüzün Nevrotik İnsanı. (Çev. A.Erdem Bagatur) İstanbul: Yaprak Yayınları.
- İkizler, H.C., Karagözoğlu, C.(1995). İlkokul Çağında Spor Yapmanın Kontrol Odağına Etkisi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7.
- İmeryüz, Ş.G., (2003). Family Environments of High Achieving Students: A Qualitative Study on Bosphorus University Students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- İnanç, N.,(1997). Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Jacobsen, T.; Hofmann,V. (1997). Children's Attachment Representations: Longitudinal Relations to School Behavior and Academic Competency in Middle Childhood and Adolescence. *Developmental Psychology* 33 (4).
- James, W.(1980). *Principles Of Psychology*. New York: Dover Pub. Inc.
- Jersild, A.,(1979). *Çocuk Psikolojisi*. (Çev. G.Günce). 3.Basım. Ankara.
- Johnson, D., Johnson, R.,T., (1984). The Effects of Intergroup Cooperation and Intergroup Competition On Ingroup And Outgroup Cross-Hengicap Relationships. *Journal Of Social Psychology*, 124(1).
- Johnson, D., Johnson, R.,T., (1985). Relationships Between Black And White Students In Intergroup Cooperation and Competition. *Journal Of Social Psychology*, 125(4).
- Josephs, L.:(1991). *Character Structure, Self-Esteem Regulation And The Principle Of Identity Maintenance*. Curtis, R.C. USA: The Relational Self. Theoretical Convergences in Psychoanalysis and Social Psychology, Guilford Press.
- Kaplan, H.B.,(1975). *Self Attitudes And Deviant Behavior*. California: Goodylar Pub. Com.
- Karagöllü, Ş., (1995). *Anaokulu Eğitimi Almış ve Almamış İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıflara Göre Okul Başarı Düzeyleri ile Öz Saygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karamustafa, M.,(2000). Lise 2'nci Sınıf Öğrencilerinin Alanlarına Göre, Kişilik Özellikleri, Mesleki İlgileri ve Akademik Başarılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kasatura, İ., (1991). Okul Başarısı'ndan Hayat Başarısı'na, Başarı Yaratan Ya Da Engelleyen Etmenler. 1. Baskı, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kılıççı, Y. (2000). Okulda Ruh Sağlığı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz,B.,(2001). Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencilerinin Boyun Eğici Davranışları ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Kozacıoğlu, G.,Gördürür,H.E.,(1995). Bireyden Topluma Ruh Sağlığı. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Köknel, Ö.,(1995). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. 13.Basım, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kulaksızoğlu, A., (2001). Ergenlik Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y.,(1983). Benlik ve İdeal Benlik Kavramlarının “Tercih Edilen Meslek” Kavramı İle İlişkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1).
- Kuzgun, Y.,(1988). Psikolojik İhtiyaçların Orta Öğretim Başarı Puanları ve Öğrenci Seçme Sınavları ile İlgili İlişkisi.Psikoloji Dergisi, 6(22).
- Kuzgun, Y.,(1991). Rehberlik ve Psikolojik Danışma. 2.Basım, Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Leondari, A., Syngollitou, E.,(1998). Academic Achievement, Motivation and Future Selves. Educational Studies. Carfa x Pub. 24(2).
- Leung, K., Lau, S., Wai-Lim, L., (1998). Parenting Style and Academic Achievement: A Cross-Cultural Study. Merrill-Palmer Quarterly 44 (2).
- Mahler, M.S., Bergman, A., Pine, F.,(2003). İnsan Yavrusunun Psikolojik Doğumu. (Çev.A.Babaoğlu) İstanbul: Metis Yayınları.
- Maqsud, M.,Coleman, M.F.,(1993). The Role Of Parental Interaction In Achievement Motivation. The Journal Of Social Psychology, 133(6)
- Maslow, A.,(1970). Motivation and Personalty. 2.Edition. USA: Harper and Row Pub.
- Masselam, V.S., Marcus, R.F. , Stunkard, C.L., (1990). Parent- Adolescent Communication, Family Functioning, and School Performance. Adolescence 25 (9).
- McCann, S.,J.,H., Meen, K.,S., (1984). Anxiety, Ability and Academic Achievement. Journal Of Social Psychology, 124.
- McCarthy, J.D.,Hoge, D.R., (1990). The Dynamics Of Self-Esteem and Delinquency. American Journal Of Sociology, 90(2).
- McMahon, S.,(1997). Terapistim Yanımda. (Çev. Nilüfer Kavalalı) İstanbul: İlhan Yayınevi.
- 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.

- Morgan, C.T.,(1980). Psikolojiye Giriş Ders Kitabı. 3.Basım, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Moss, E.; St-Laurent, D. (2001). Attachment at School Age and Academic Performance. *Developmental Psychology* 37 (6).
- Munoz, M.A., Portes, P.R., (2001). Predictors of Academic Achievement: The Effects of Demographic and Psychosocial Factors. U. S :Kentucky.
- Onur, B.,(1987). Ergenlik Psikolojisi. 2.Basım. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Origlia, D., Ouilon, H.,(1987). Ergenlikte Kişilik, Ergenlik Psikolojisi.(Çev.B.Onur) 2.Basım. Ankara:Haccettepe-Taş kitapçılık.
- Origlia, D., Ouillan, H.,(1987). Toplumda, Okulda Ve Ailede Ergen, Ergenlik Psikolojisi. (Çev.B.Onur) 2. Basım. Ankara: Haccettepe-Taş kitapçılık.
- Ortiz-Longo, C. A., (1997). Relationship Between Student Personality Style, Perception of Family Environment, and Classroom Functioning of Mainland Puerto Rican Children. UMI ProQuest Digital Dissertations. DAI-A 58(03).
- Öner, N.,(1985). Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, N.,(1991). Denetim Odağı ve Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(2).
- Özcan, H. (1996). İlkokul Öğrencilerinin Özgüvenleri, Akademik Başarıları ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özgür, H., (2005). İlköğretim İçin Hazırlanmış Olan Bilgisayar Destekli Eğitim Yazılımlarında Kullanılan Geri Bildirim Türlerinin Akademik Başarıya Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgüven, İ.E.,(1994). Psikolojik Testler. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Öztürk,O.,(1988). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. Ankara: Nurol Matbaa.
- Pektaş, C.S., (2002). 9-12 Yaş Korunmaya Muhtaç Çocukların Benlik Saygıları ile Zihinsel Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peplau, L.A., (1976). Impact Of Fear Of Success And Sex-Role Attitudes On Women's Competitive Achievement. Journal Of Social And Personality Psychology, 34(4).
- Pierson, S.G.(1990). The Competitiveness Questionnaire Measure Of Two Components Of Competitiveness. Measurement And Evaluation In Counseling And Development. Vol:23
- Pişkin, M., (1996), "Türk ve İngiliz Lise Öğrencilerinin Benlik SaygısıYönünden Karşılaştırılması" , III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi 15-16 Nisan 1996: Çukurova Üniversitesi, Adana. 21-35.
- Pişkin, M.,(1999), Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi, İlköğretimde Rehberlik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Purkey, W., (1970). Self-Concept and School Achievement. New Jersey: Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs

- Razon, N.,(1976). Özel Bir Okuma Bozukluğu(Dilseksi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Razon, N.,(1981). Temel Çocuk. Eğitim ve Bilim Dergisi. Ankara: Tek Işık Matbaası.
- Riskind, J. ve Wilson, D.,(1982). Interpersonal Attraction For The Competitive Person: Unscrambling The Competition Paradox. Journal Of Applied Social Psychology, 12(6).
- Rogers, C.,(1950). The Significance Of The Self-Regarding Attitudes And Perceptions. McGraw-Hill USA, Feeling And Emotion.
- Rosenberg, M., (1965). Society and Adolescent Self-İmage, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M.,(1968). Psychological Selectivity in Self-Esteem Formation. Gordon,C., Kenet. The Self in Social Interaction. USA: Vol., Classic and Contemporary Perspectives. John Wiley and Sons Inc.
- Rosenberg, M.,(1972). Pasaneila, A., Lazarsfeld, P., Continuties in The Language of Social Research. USA: The Free Pres, A division of Macmillan Pub.
- Savaşır,I.,Yıldız,S.,(1996).Depresyonun Bilişsel Davranışçı Tedavileri: Bilişsel Davranışçı Terapiler. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını, No.17.
- Schneider, S.C., (1990). The Relation of Parenting Styles and Family Environmental Components to School Performance. UMI ProQuest Digital Dissertations. DAI-A 52(02).
- Serif, M.,(1985). Sosyal Kuralların Psikolojisi. (Çev. İsmail Sandıkçioğlu) 1.Basım, İstanbul: Alan Yayıncılık.

Shultz, D.P., Shultz, S.E.,(2002). Modern Psikoloji Tarihi. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Simmons, C.H., King, S.C., Tucker,S.S., Wehner, A.E.,(1986) Success Strategies: Winning Through Cooperation Or Competition. The Journal Of Social Psychology, 126(4).

Simmons, C.H., King, S.C., Tucker,S.S., Wehner, A.E.,(1988)The Cooperative / Competitive Strategy Scale: A Measure Of Motivation To Use Cooperative Or Competitive Strategies For Success. The Journal Of Social Psychology, 128(2).

Simon, B. S. (2001). Family Involvement in High School: Predictors and Effects. 85 (2).

Simons, K.J.; Paternite, C.E.; Shore, C. (2001). Quality of Parent/Adolescent Attachment and Aggression in Young Adolescents. The Journal of Early Adolescence 21 (2).

Skon, L., /1981). Cooperative Peer Interaction Versus İndividual Competition And İndividualistic Efforts: Effect On The Acquisition Of Cognitive Reasoning Strategies.Journal Of Educational Psychology, 73(1).

Soner, O. (1995). Aile Uyumu, Öğrenci Özgüveni ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Steffenhagen, R.A, & Burns, J. D. (1987). The Social Dynamics of Self-Esteem. New York: Praeger.

- Steinberg, L., Elmen, J.D., Mounts, N.S., (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success Among Adolescents. Child Development, 60.
- Strang, R.,(1957). The Adolencent Views Himself: A Psychology Of Adolensence. New York : McGraw-Hill Book Co.
- Sungur, N.,(1992). Yaratıcı Düşünce. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Tezcan, M.,(1991). Eğitim Sosyolojisi. 5.Basım. Ankara.
- Şerifi, D. (1985). Grupla Psikolojik Danışmanın Lise Öğrencilerinin Problemleri ve Benlik Tasarımlarına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torucu, B.K.,(1990). 13-14 Yaşındaki Gençlerin Sosyo-ekonomik düzeyi ve Ana-baba Tutumlarındaki Farklılıkların Belirlenip Benlik Saygısına Etkisinin Araştırılıp Karşılaştırılması. Bilim Uzmanlığı Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tufan, B., (1988). Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Üzerinde Bir İnceleme. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi.Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Tufan, B., (1990). Benlik Saygısı Kavramı ve Yaşam Boyunca Benlik Saygısının Gelişimi.Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Dergisi,8(1-2-3)
- Tuğrul,C.,Sayılğan,M.,(1994). Depresyonla Başa Çıkma Yolları. Ankara: Türk Psikoloji Dergisi, Sayı 1.

- Tuncel,B.,(1997). Kalp Hastalığına Yatkın Kişilik. İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4.
- Türkkan, Ş., (2004).İstanbul İli 6.Sınıf Öğrencilerinde Ebeveyne Bağlanma ile Özgüven ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uluğ, F.,(1993). Okulda Başarı. 2.Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uluğ, F. (1995). Okulda Başarı. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Uluğtekin, S., (1985). Çocuk Yetiştirme Yöntemleri Açısından Anne-Baba-Çocuk İlişkisi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi,2.
- Voltan-Acar, N. ve Bilge, F.(1993). Psikodramanın Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Belirtileri Üzerine Etkisi. II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları.
- Wells, E., Marwell, G.,(1976). Self-Esteem: Its Conceptualization and Measurement. Beverly Hills: Sage Publications, Inc.
- Yanbastı, G.,(1990). Kişilik Kuramları. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Yavuzer, H.,(1987). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H.,(1993). Anne-Baba ve Çocuk. 8.Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaycı, L., (2000). Düşük Benlik Saygısı Gösteren Border Zeka Düzeyindeki Cerebral Palsy'li Ergen ve Erken Erişkinlerle Yapılan Grupla Psikolojik Danışmanın Benlik Saygısı ve Anksiyete Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi. İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yeşilyaprak, B.,(1990). Denetim Odağının Belirleyicileri ve Değişimine İlişkin Araştırmalar: 1.Eleştirisel Değerlendirme. Psikoloji Dergisi, 7(25).

Yılmaz, H.(1994). 21.Yüzyıl Eşiğinde Ülkemizde Aile Okul İşbirliği. Ankara: Eğitim Bilimleri Dergisi, 6.

Yörükoğlu, A.,(1985). Gençlik Çağı Ruh Sağlığı Eğitimi ve Ruhsal Sorunları. 1.Basım, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, Tisa Matbaacılık.

Yurdagül, Ş.,(1987). Bazı Sosyoekonomik Değişkenlerin Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yüksel,N.,(2001). Ruhsal Hastalıklar. 5.Basım, Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.

EKLER:

EK 1: BİREYİ TANIMA FORMU

**EK 2: COOPERSMİTH BENLİK SAYGISI
ENVANTERİ**

EK 3: REKABETÇİ TUTUM ÖLÇEĞİ

BİREYİ TANIMA FORMU

TARİH:...../...../.....

ADI SOYADI:.....

CİNSİYETİ: E () K ()

DOĞUM TARİHİ:/...../.....

OKUL ADI:.....

BÖLÜM VE SINIFI:.....

Arka sayfada insanların kendileri ile ilgili bazı duygularını açıklayan ifadeler yer almaktadır. Bu cümlelerden size uygun olanlarını ‘Bana Uygun’, uygun olmayanları ‘Bana Uygun Değil’ sütununa (x) işareti koyarak belirtiniz. Teşekkür ederim.

COOPERSMİTH BENLİK SAYGISI ENVANTERİ

Açıklama: Aşağıda insanların kendileri ile ilgili bazı duygularını açıklayan ifadeler yer almaktadır. Bu cümlelerden size uygun olanları “benim gibi”, uygun olmayanlara ise “benim gibi değil” sütununa (x) işaretini koyunuz. Teşekkürler.

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

REKABETÇİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadeler belirli durumları yansıtmaktadır. Her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve sağ taraftaki seçeneklerden size en uygun gelenini işaretleyiniz. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman kaybetmeden anında cevaplayınız. Tüm maddeleri cevaplamaya ve boş bırakmamaya çalışınız.

		Tamamen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Kararsızım	Pek katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Sınavlarda hep 100 almak isterim çünkü bu, diğerlerinden daha iyi olduğum anlamına gelir.					
2	Mükemmele ulaşmak benim için önemli değildir.					
3	Yenmek benim için önemli değildir.					
4	Hayattaki amaçlarımdan biri her zaman başkalarından daha başarılı olmaktır.					
5	Yarışmanın söz konusu olduğu durumlarda daha başarılı olurum.					
6	İşte ve oyunda kazanmak benim için önemli değildir.					
7	Her zaman diğerlerinden daha iyi olmak isterim.					
8	Sınavlarda beklediğim notu almak benim için önemli değildir.					
9	Rakiplerimi yenmekten hoşlanırım.					
10	Bir hedefe ulaşmak için birisiyle rekabet ettiğimde tek başıma yaptığımdan daha iyi sonuç alırım.					
11	Sınav sonuçları ilan edildiğinde kaçınıcı olduğum benim için önemli değildir.					
12	Katıldığım yarışmalarda sonuçlar ilan edileceği zaman heyecanlanırım.					
13	Çevremdeki kişilerin benden daha başarılı olmaları beni kışkırtmaz.					
14	Kazanmak her zaman kaybetmekten daha iyidir.					
15	Arkadaşlarımla cevaplayamadığı soruları ben cevaplamak isterim.					
16	Başkalarıyla rekabet kişinin asıl amaçlarına ulaşmasını engeller.					
17	Sınavlardan hep 100 almak isterim çünkü bu alınabilecek en yüksek puandır.					
18	Diğer insanlardan üstün olmak benim için önemli değildir.					
19	Rakiplerimi alt edemesem de üzülmem.					
20	Yaptığım her şeyde mükemmel olmak isterim.					
21	Bir ödül ya da oyun kazandığımda bu, benim diğerlerinin arasında en iyisi olduğum anlamına gelir. Adil olan en iyi olanın kazanmasıdır.					
22	Sınavlardan önce belirli bir not hedefim yoktur.					
23	Kendimi başkalarından kıyaslama eğilimindeyim.					