

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARILARININ VE BENLİK SAYGILARININ OKUL
SONRASI KÜLTÜREL - SPORTİF ETKİNLİKLERE
KATILIMLARINA VE DİĞER BAZI DEĞİŞKENLERE
GÖRE İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nevruz GÜRBÜZ

İstanbul, 2009

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARININ VE
BENLİK SAYGILARININ OKUL SONRASI KÜLTÜREL – SPORTİF
ETKİNLİKLERE KATILIMLARINA VE DİĞER BAZI DEĞİŞKENLERE
GÖRE İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nevruz GÜRBÜZ

Danışman: Prof. Dr. Alev ÖNDER

İstanbul, 2009

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

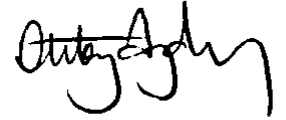
Nevruz GÜRBÜZ tarafından hazırlanan “5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARININ VE BENLİK SAYGILARININ OKUL SONRASI KÜLTÜREL-SPORTİF ETKİNLİKLERE KATILIMLARINA VE DİĞER BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ” başlıklı bu çalışma, 26 \10 \2009 tarihinde yapılan savunma sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Prof. Dr. Alev ÖNDER

Üye : Prof. Dr. Esra ASLAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN

İmzalar



ÖNSÖZ

Bu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve benlik saygılarının, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Ülkemizde daha önceki yıllarda bu konuyla ilgili yeterince çalışmanın yapılmamış olması, böyle bir araştırma yapma düşüncesine yol göstermiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur.

Başta araştırma konusunun belirlenmesinde, araştırmanın yürütülmesinde, verilerinin analiz edilmesinde ve sonuçlandırılmasında benden desteğini esirgemeyen ve yaptığı değerli eleştirileriyle araştırmamı tamamlamama büyük katkı sağlayan tez danışmanım ve hocam Sayın Prof. Dr. Alev ÖNDER'e;

Jüride bulunarak olumlu eleştirileri ve yönlendirmeleriyle araştırmama son şeklini vermeme katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Esra ASLAN'a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN'a;

Yüksek Lisans eğitimim sırasında benden desteklerini esirgemeyen değerli okul müdürüm Ayşe AYKUT'a;

Anket uygulamalarım sırasında bana destek olan sınıf öğretmeni arkadaşlarım Elif TOPKARA'ya, Sultan KAYA'ya; yardımlarından ötürü değerli arkadaşlarım Burak Emin HAFIZLAR'a, Başak KAYA'ya, Melek BİŞOVA'ya, Fergül KILIÇ'a; sevgili kuzenlerim Dilek ve Özlem DUYGUN'a,

Bugünlere gelmemde büyük emeği olan ve her zaman yanımda olduklarını hissettiğim sevgili annem Aynur ve babam İbrahim GÜRBÜZ'e,

Son olarak, araştırmama katkı sağlayan özel okul ve devlet okullarındaki değerli yöneticilere, sınıf öğretmenlerine ve özverili ve içten tavırlarıyla bana yardımcı olan 5. sınıf öğrencilerine teşekkür ederim.

Nevruz GÜRBÜZ

ÖZET

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARININ VE BENLİK SAYGILARININ OKUL SONRASI KÜLTÜREL – SPORTİF TKİNLİKLERE KATILMALARINA VE DİĞER BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Bu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve benlik saygısı düzeyleri, okul sonrası kültürel-sportif etkinliklere katılmalarına ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmiştir.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2008–2009 yılında İstanbul’daki ilköğretim okullarında eğitim gören 5. sınıf öğrencileri; örneklemine ise orta ekonomik düzey olarak kabul edilen Kadıköy ve Beşiktaş ilçelerinde, tesadüfî örnekleme tekniğiyle belirlenen toplam 10 ilköğretim okulundaki 300 öğrenci oluşturmuştur. Bu sayı belirlenirken öğrencilerin 150’sinin erkek, 150’sinin kız ve aynı zamanda 150’sinin özel okul, 150’sinin ise devlet okulu öğrencisi olmalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin 2008–2009 eğitim-öğretim yılı birinci dönem genel not ortalamaları, “Akademik Başarı Puanı” olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin benlik saygılarını ölçmek amacıyla “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS paket programı ile çözümlemeye tabi tutulmuştur. İstatistiklerin anlamlılık düzeyi .05 ve .01 olarak kabul edilmiştir. Çözümlemelerde öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin değişkenler (okul türü, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumları ile yaşları, kendisi dâhil kardeş sayısı ve okul sonrası kültürel-sportif etkinliklere katılma durumları) bağımsız değişken; akademik başarı ve benlik saygısı durumları ise bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul sonrası kültürel–sportif etkinliklere katılan 5. sınıf öğrencilerinin;

Akademik başarı ve benlik saygısı düzeyleri, etkinliklere katılmayanlara göre daha yüksektir. Akademik başarı düzeyleri, okul sonrası kültürel-sportif etkinliklere katılma ve cinsiyet etkileşimine göre farklılaşmazken; tek başına okul türüne göre akademik başarı düzeyi farklılaşmaktadır. Buna göre özel okulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir. Cinsiyete göre de akademik başarı ve benlik saygısı düzeyi farklılaşmamaktadır. Kız ve erkek 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve benlik saygısı düzeyleri birbirine yakındır.

Akademik başarı ve benlik saygısı düzeyleri, okul sonrası kültürel-sportif etkinliklere katılma ve anne-babanın eğitim durumunun etkileşimine göre farklılaşmazken; tek başına anne ya da babanın eğitim durumuna göre ise, akademik başarı düzeyleri ve benlik saygı düzeyleri farklılaşmaktadır. Akademik başarı ve benlik saygısı düzeyleri, okul sonrası kültürel-sportif etkinliklere katılma ve anne-babanın yaşının etkileşimine göre farklılaşmamaktadır. Tek başına babanın yaşına göre, akademik başarı düzeyi ve benlik saygı düzeyleri farklılaşmazken; annenin yaşına göre akademik başarı düzeyi farklılaşmakta benlik saygı düzeyi ise farklılaşmamaktadır.

Benlik saygısı düzeyleri ile okul sonrası kültürel-sportif etkinliklere katılma ve okul türünün ortak etkisinde farklılık bulunmamaktadır. 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri, okul sonrası kültürel-sportif etkinliklere katılma ve kardeş sayısının ortak etkisine göre farklılaşmazken; tek başına kardeş sayısına göre benlik saygısı düzeyleri farklılaşmaktadır. Benlik saygısı düzeyleri, akademik başarı düzeylerine göre de farklılaşmaktadır. 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre; benlik saygı düzeyleri yüksek öğrencilerin, akademik başarı düzeyleri de yüksektir veya akademik başarı düzeyleri düşük olan öğrencilerin benlik saygı düzeyleri de düşüktür.

Anahtar Kelimeler: Beşinci sınıf öğrencileri, benlik, benlik saygısı, okul sonrası kültürel - sportif etkinlikler.

ABSTRACT

A RESEARCH ON 5th GRADERS' ACADEMIC SUCCESS AND SELF ESTEAM LEVEL DEPENDING ON THEIR INVOLVEMENT IN AFTER SCHOOL CULTURAL- SPORTIVE AND OTHER VARIABLES

In this research, 5th graders' academic success and self esteem level is analysed according to their involvement in after-school cultural- sportive activities and other variables.

In this research relational scanning method is used. The total field principal survey is 5th grade students living in İstanbul between years 2008–2009. The sample of the survey is three hundred students from ten different secondary schools who live in Kadıköy and Besiktas area which are accepted as medium economy level. While deciding on this number, it has been set that a hundred and fifty of them were girls and a hundred and fifty of them were boys and at the same time a hundred and fifty of them were from state schools at the same time while a hundred and fifty of them were from public schools.

In this research, students' grade points average of the first term of 2008–2009 is accepted as “Academic success points”. In order to measure the self-esteem of the students, “Coopersmith Self Esteem Inventory” and “Personal Information Form” were used. The optioned data has been analysed with the help of SPSS packet program. The significance level of the statistics is accepted as 0.05 and .001. In the analysis the variables related to personal features of the students (school type, gender, the education level and ages of mother and father, the number of the siblings including the student himself, and their attendance to the cultural-sportive activities after school) are accepted as independent variables; Their academic success and self-esteem level are accepted as dependent variables. According to the results, the fifth grade students who attend cultural-sportive activities after school prove to have greater academic success and self-esteem levels comparing to the ones who don't.

While academic success levels don't diverge according to the attendance to the cultural-sportive activities or their gender, they differ according to the type of their school.

Considering this, the academic success level of the 5th grade students in public schools is greater than the ones who study in state schools. Academic success level and self-esteem levels also differ according to the gender as well. Both 5th grade female and male students' academic success levels are close to each other.

While their academic success and self-esteem levels don't differ according to their attendance to the cultural-sportive activities and the education status of the parents; the academic success differs according to the education status of the mother rather than the father.

Whereas the self-esteem level and the attendance to the cultural-sportive activities after school don't differ according to age of the mother; the self-esteem level according to the age of the mother differs.

While self-esteem levels don't differ according to the attendance to the cultural-sportive activities after school and the school type; the self-esteem levels differ according to the school types. Even as the self esteem level of the 5th grade students don't vary according to their attendance to the cultural-sportive activities after school and the number of their siblings; the self – esteem levels differ according to the number of their siblings. Self-esteem levels differ according to the attendance to the cultural-sportive activities and their academic success levels. There's a positive relation between the 5th grade students' academic success level and their self-esteem levels. Considering this relation, the academic success levels of the students are high when their self-esteem levels are high too or their academic success level is high when their self-esteem levels are high too.

Keywords: 5th grade students, self, self-esteem, cultural-sportive activities after school.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM.....	1
PROBLEM CÜMLESİ	7
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	7
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	10
1.4. SINIRLILIKLAR.....	11
1.5. SAYILTILAR.....	11
1.6. TANIMLAR.....	11
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR.....	13
2.1. MODERN EĞİTİM ANLAYIŞI VE OKUL KAVRAMI.....	13
2.2. BAŞARI VE AKADEMİK BAŞARI	15
2.2.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	17
2.2.1.1. Bireysel Faktörler.....	19
2.2.1.2. Aileye Bağlı Nedenler	23
2.2.1.3. Okul ve Öğretmene Bağlı Nedenler	25
2.2.2. Akademik Başarısızlık Gösteren Çocuklarda Bulunan Özellikler.....	26
2.3. BENLİK SAYGISI.....	26
2.3.1. Benlik Kavramı.....	28
2.3.2. Benlik Kavramı İle İlgili Görüşer ve Teoriler.....	29
2.3.3. Benliğin Gelişimi.....	34

	<u>Sayfa No</u>
2.3.4. Benlik Saygısının Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	36
2.3.5. Benlik Saygısının Gelişimi ve Geliştirilmesi.....	44
2.3.6. Akademik Başarı ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki.....	46
2.4. KÜLTÜREL VE SPORTİF FAALİYETLER	48
2.4.1. Kültürel - Sportif Etkinlikler ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki.....	52
2.4.2. Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılımı Etkileyen Faktörler.....	52
2.4.2.1. Aile.....	53
2.4.2.2. Akademik Başarı.....	55
2.4.2.3. Sınav Kaygısı.....	56
2.4.2.4. Sakatlanma Riski	57
2.4.2.5. Cinsiyet	57
2.4.2.6. Mekân.....	58
BÖLÜM II: YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Evren ve Örneklem	59
3.3. Verilerin Toplanması.....	64
3.3.1. Akademik Başarı Puanı.....	64
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	65
3.3.3. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri.....	65
3.3.4.Ülkemizde Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	66
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	67
3.4.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel–Sportif Etkinliklere Katılma Durumlarına İlişkin Analizler.....	68
3.4.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Analizler.....	68
3.4.3. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Analizler.....	69
3.4.4. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Analizler.....	70

BÖLÜM IV: BULGULAR.....	71
4.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel – Sportif Etkinliklere Katılma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	71
4.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular....	72
4.3. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	91
4.4. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular	110
 BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	110
 5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA.....	110
5.2. ÖNERİLER.....	126
5.2.1. Uygulamalara İlişkin Öneriler.....	126
5.2.2. Gelecekteki Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	128
 KAYNAKÇA	129
 EKLER LİSTESİ.....	149
 EK–1: Kişisel Bilgi Formu	150
EK–2: Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri	151
EK–3: Tez İzin Belgeleri.....	157
Kişisel Bilgi Formu ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanterinin Uygulanması İçin İstanbul Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı	157
Kişisel Bilgi Formu ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri’nin 5. Sınıf Öğrencilerine Uygulanması İçin Mili Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Olur Yazısı	158
Özgeçmiş.....	159

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.1.	Beşinci Sınıf Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Dağılımları.....	60
Tablo 3.2.	Beşinci Sınıf Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	60
Tablo 3.3.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları.....	61
Tablo 3.4.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Yaşına Göre Dağılımları.....	61
Tablo 3.5.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları.....	62
Tablo 3.6.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Yaşına Göre Dağılımları.....	63
Tablo 3.7.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayısına Göre Dağılımları.....	63
Tablo 4.1.1.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılma Durumlarıyla İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları	71
Tablo 4.1.2.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Bir Ay İçinde Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılma Sıklıklarıyla İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	72
Tablo 4.2.1.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin En Yüksek, En Düşük ve Aritmetik Ortalama Puanlarına Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	73
Tablo 4.2.2.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel-Sportif Etkinliklere Katılmalarına Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	74
Tablo 4.2.3.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel-Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Okul Türüne Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	75
Tablo 4.2.4.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Cinsiyete Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	77
Tablo 4.2.5.a.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Annenin Eğitim Düzeyine Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	79

Tablo No	Tablo Adı	<u>Sayfa No</u>
Tablo 4.2.5.b.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel – Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Akademik Başarı Düzeylerinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tukey Testi Analizi.....	80
Tablo 4.2.6.a.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Annenin Yaşına Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	82
Tablo 4.2.6.b.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Annenin Yaşına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tukey Testi Analizi.....	83
Tablo 4.2.7.a.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Babanın Eğitim Düzeyine Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	85
Tablo 4.2.7.b.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Okul Sonrası Kültürel – Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Babanın Eğitim Düzeyine İlişkin Tukey Testi Analizi.....	86
Tablo 4.2.8.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Babanın Yaşına Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	88
Tablo 4.2.9.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel – Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Kardeş Sayısına Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	89
Tablo 4.3.1.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin En Yüksek, En Düşük ve Aritmetik Ortalama Puanlarına Göre Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	90
Tablo 4.3.2.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına Göre Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	91
Tablo 4.3.3.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Okul Türüne Göre Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	92

Tablo No	Tablo Adı	<u>Sayfa No</u>
Tablo 4.3.4.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Cinsiyete Göre Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	93
Tablo 4.3.5.a.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Annenin Eğitim Durumuna Göre Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	95
Tablo 4.3.5.b.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Annenin Eğitim Durumuna Göre Benlik Saygısı Düzeylerinin Farklılaşmasına İlişkin Tukey Testi Analizi.....	96
Tablo 4.3.6.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Annenin Yaşına Göre Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	98
Tablo 4.3.7.a.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmaları ve Babanın Eğitim Durumuna Göre Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	100
Tablo 4.3.7.b.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Babanın Eğitim Düzeyine İlişkin Tukey Testi Analizi	101
Tablo 4.3.8.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Babanın Yaşına Göre Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	103
Tablo 4.3.9.a.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Kardeş Sayısına Göre Benlik Saygısı Düzeyleri. ne İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	104
Tablo 4.3.9.b.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ve Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Kardeş Sayısına İlişkin Tukey Testi Analizi	105
Tablo 4.4.10.a.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Durumları ve Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına İlişkin Tukey Testi Analizi....	107
Tablo 4.5.	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	109

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

Yapılan bütün bilimsel çalışmaların ortak paydası kuşkusuz, çevreye karşı duyulan sonsuz merak duygusudur. Bu çabalardaki amaç, tek tek algılanan olayları bir sistem içine oturtup genel kurallar çerçevesinde değerlendirerek, bu olayların iç dinamiklerini anlamak, olayları meydana getiren durumları tahmin ve kontrol ederek, insanın doğa üzerindeki egemenliğini arttırmak ve bireylere daha güvenli, daha sağlıklı, yaşam standardı daha yüksek olan bir ortam sunabilmektir.

Globalleşme olarak nitelendirilen 21. yüzyılda, mesleklerinde başarılı olan ve bu başarıları evrensel boyutlara taşımış olan bireyler ve çok sayıda iyi eğitilmiş bireye sahip olan toplumlar, bu yeniçağda ayakta durmayı başaramamışlardır. Yüzyıllar boyunca insanlığa hükmetmiş sanayi toplumları da, bilime ve teknolojiye hızlı gelişmelerle başa çıkamamışlar “bilgi toplumuna” dönüşmüşlerdir. Bu durum giderek küçülen Dünya adlı “küresel köy”de ülkelerin ekonomi alanında olduğu gibi eğitim alanında da bir araya gelmelerini, birbirlerinin deneyim ve fikirlerinden yararlanmalarını gerekli kılmıştır (Keyman, 2009).

Gereksinimlerin çokluğu, farklılığı ve karmaşıklığı zaman içerisinde örgütlere olan ihtiyaçları doğurmuş, insanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla örgüt denilen yapıları kurmuşlardır. Yine bu toplumlar mevcut düzenin devamını, sistemin işletilmesini ve geliştirilmesini sağlamak amacıyla da eğitim örgütlerinin varlığına ihtiyaç duymuşlardır. Toplumların ve dünya görüşlerinin değişmesine koşut olarak da, bu eğitim örgütlerinde bireye kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve tutumları sürekli canlı tutarak geliştirmişlerdir. Bilgi toplumunun yeni üretim dinamikleri, toplumsal yaşamın geleneksel anlayışlarını, yerleşik

kurumların yapı ve içeriklerini değiştirdiği gibi eğitim anlayışında da değişikleri gerektirmiştir. Bu sũreçte eğitimin yeni tanımı řũyle yapılabilir:

Kişide kendi ũęrenme profili hakkında farkındalık yaratılması yoluyla, daha ũst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gũsterebileceęi bilgi, beceri ve davranışları sũrekli olarak gũncelleyebilmesi için uygun ũęrenme ortamlarının yaratılması sũrecidir (Gardner, 1999).

Eğitim sistemini amaçlarına ulaştırma gũrevini ũzerine alan okullar, ũstlendikleri eğitsel ve sosyal gũrevler aracılığıyla toplumdaki gelişmelere uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirerek; bireyin davranışlarını değiştirmede, ona yeni davranışlar kazandırmada ve olumlu bir benlik kavramı geliştirmede yaşamsal bir rol oynamaktadır. Değişik kũltũr ve çevrelerden gelen ũęrencileri ũęretim ve ũęrenimde mũkemmellik ilkesi etrafında toplayarak zihinsel ve fiziksel kapasitelerini en yũksek dũzeyde değerlendirebilen, iyi ũęrenim gũrmũř ve topluma karşı sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar. Toplumdaki sosyal, ekonomik, siyasal ve teknolojik değişmeler okuldaki tũm dũřũnũř ve davranışları etkiler. Bu değişmelerden haberdar olmak ve onlardan etkili bir şekilde yararlanmak gerekir. Fakat bu durum kendiliğinden olabilecek bir sũre değildir. Bu sebeple ũęrencinin okul içinde ve okul dışında ihtiyaç olarak hissedebileceği birçok alan tespit edilmeli ve o alanların gelişimine yũnelik çalışılmalıdır. Bunun için de ũęrenciyi sadece kitaplardaki bilgilerle beslemeyip, onun tũm bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alanlarına hitap eden bir eğitim programı tercih edilmelidir (Bayrak, 1998).

Eğitimin ũneminin giderek arttığı bir dũnya dũzenine karşın, ũlkemizdeki okullarda eğitim gũren ũęrencilerin gerek akademik başarıları gerekse benlik saygıları istenilen dũzeyde değildir. Bu durumun istenilenin artında olmasının eğitim sistemimizden, ũęrencinin ailesindeki uyumsuzluktan ya da içinde yer aldığı sosyo-kũltũrel ortamdan kaynaklanan birçok sebebi vardır (AÇEV, 2003).

Eğitim sistemi içerisinde çocuklara bũtũnsel dũřũnme becerisi, analiz-sentez yeteneği, yaşama sevinci kazandırmayı amalan dersler yerine SBS ve ũSS

sınavlarına hazırlık gibi dersler önem kazanmıştır. Bunun sonucu olarak da resim, müzik, el işi, beden eğitimi gibi dersler, sınavda soru gelmediği için öğrenci ve veli tarafından önemsenmemektedir. Ekonomik şartları daha iyi olan veliler ise eğitim anlamında daha iyi imkânlar sağlayan özel okullara yönelmiş durumdadırlar. Özel okullar da, sınav başarısına odaklandığından öğrenciyi yeterince geliştirememektedir. Yoğun ders yükü, sınav kaygısı ve dershanecilik öğrencilerin tüm zamanını aldığı için öğrencinin sanat, estetik ve kendini geliştirecek zamanının olmadığı biliniyor.

PISA 2003 ve 2006 yılı sonuçlarına göre Türkiye 57 OECD (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü) ülkesi arasında, matematikte 45., fende 47. ve okuma becerileri yönünden ise 39. sırada yer almaktadır. Uluslararası düzeyde "Örgün Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" çalışmaları yürüten CITO şirketinin yaptığı araştırmaya göre Türkiye'de ilköğretim birinci sınıfta okuyan öğrencilerine %59'u dinlediğini anlamıyor, İkinci sınıf öğrencilerinin ise halen %24'ü dinlediğini anlamıyor, %31' ise okuduğunu anlamıyor. Ayrıca öğrencilerin % 46'sı matematikten başarısız (Ortaş, 2009).

İlköğretim çağı, çocuğun ailesinden en köklü kopuşu yaşadığı; yeni bir çevre, yeni arkadaşlıklar, yeni bir otoriteyle (öğretmen, okul) tanıştığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuk, bir taraftan yakın ilişkiler yaşadığı ailesinden -yani eski dünyasından- görece ayrılışının acısıyla başa çıkmaya uğraşırken; bir taraftan da okul, öğretmen ve arkadaşlar ile çevrili yeni dünyasına uyum sağlama çabası içindedir. O artık daha fazla seçim yapan, eylemlerinin bedelini ebeveynlerinin dışındaki kişi (öğretmen) ve kurumlara da (okul) ödemek zorunda olan, başarı ve başarısızlıklarının daha fazla sayıda insan tarafından bilindiği biri olmak zorundadır. Daha fazla sosyalleşmek zorunda olduğu için, zorunluluk ve sorumlulukları da artmış, birey olarak yükü fazlalaşmıştır.

Bir taraftan kişilik oluşturma mücadelesi veren 5. sınıf öğrencisi, diğer taraftan da okul yaşantısında akademik ve sosyal başarıyı yakalamak için çaba göstermektedir. Çünkü öğrencinin derslerinde göstermiş olduğu başarı, sadece bireysel başarı olmaktan çıkıp; bu başarı aynı zamanda onun toplumdaki yerini de belirlemektedir.

Fakat kendi yeteneklerini fark edip değer verme, kendi kararlarına güvenmeyi öğrenme ve bunun getirmiş olduğu motivasyonla başarılı olma, uzun ve zor bir iştir. Ancak kişinin başarılı olduğunu örnekleyen yaşantıları ne kadar çoksa, kendine güvenme ve değer verme olgusu da o kadar kuvvetli olacaktır (Erden ve Akman, 2002).

Benlik kavramı fiziksel, sosyal ve akademik yeterliğimize bilişsel değer biçmedir ve olumlu bir benlik saygısı geliştirmede bu alanlarla ilgili geribildirimler oldukça önemlidir (Eggen ve Kauchak, 2001). Hiçbir çocuk benlik kavramına sahip olarak dünyaya gelmez. Benlik bilinci yaşamın ilk dönemlerinde oluşmaya başlar ve birey sosyal ortamda algılama örüntüsünü kendi özüne yansıttığı için, diğer bireyler benliğin gelişimine büyük ölçüde katkı sağlarlar. Bu nedenle benlik kavramı bireyin anne-babası, öğretmenleri, arkadaşları gibi önemseydiği kişilerin görüşlerinden etkilenecek şekilde gelişir ve birey için önemli olan bu kişilerin bireye ilişkin imgeleri, değerlendirmeleri ve kararları da zamanla benlik kavramının değişerek şekil almasını sağlar.

Benlik saygısı ise kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı, benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur (Ziglar, 2005). Bir başka deyişle insanın kendi kişiliğine ilişkin kanıları, kendini tanıma biçimi benlik saygısı olarak tanımlanır. Çocuklar için sağlıklı ve yüksek benlik saygısının kaynağı, kendileri için önemli olan yetişkinlerin kendilerini kabul etmeleri, umursamaları ve kendilerini iyi ve emin kişiler olarak bilmeleridir. Benlik saygısı yüksek olan bireyler, kendilerini saygıya ve kabul edilmeye değer, önemli ve yararlı kişiler olarak algılama eğilimindedirler.

Bu durumun tersi ise, çocuklarda düşük benlik saygısının gelişimine yol açar. Örneğin, bir müzik aleti çalmanın önemli olduğu ve çocuğunu müzik aleti çalmaya teşvik eden bir aile veya toplumda, müzik aleti çalabilen bir çocuğun benlik saygısı muhtemelen yüksek; müzik aleti çalamayan ve bu konuda becerisi olmadığı için eleştirilen çocuğun benlik saygısı ise muhtemelen düşük olacaktır. Bireye bulunduğu topluma daha sağlıklı, güçlü ve yararlı bir uyum yapmasını sağlayan benlik

saygısının gelişiminde, çocuğun yetiştiği aile ortamı önemli bir yer tutar. Aile özel davranımların kazanılmasında rolü olan, övgü ve cezaların kaynaklandığı ve kullandığı başlıca ortamdır. Bu nedenle, anne-baba-çocuk ilişkileri ve çocuk yetiştirme yöntemleri ile benlik saygısı arasında güçlü bir ilişki vardır (Morgan, 1981, s.81).

Birey, sosyal ortamda algılama örüntüsünü kendi özüne yansıttığı için, diğer bireyler benliğin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle benlik kavramı, anne, baba, öğretmen ve kardeşler gibi önemli kişilerin bireye ilişkin imgeleri, değerlendirmeleri ve kararların etkinliğine bağlı olarak sürekli değişmektedir. Benlik saygısının oluşumunda etkili olan anne-baba tutumunun yanı sıra, ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik kültürel düzey, anne, babanın eğitim düzeyi, meslekleri, cinsiyet ve fiziksel özellikleri gibi değişkenlerde incelenmiş ve benlik saygısı ile aralarında ilişki olduğu görülmüştür (Karabaş, 1985, s.85).

Bu dönemde anne babanın çocuğun bilişsel gelişimi, potansiyeline uygun olmayan beklentileri, farkında olarak ya da olmayarak yaptıkları baskılar çocuğun hem benlik gelişimi hem de akademik başarısı üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Çünkü kendisine güvenmeyen çocuklar okula uyum sağlamada ve örgün eğitim sürecinde başarısız olmaktadır. Oysaki çocuğun okul başarısı çok bileşenli bir olgudur. Kalıtsal nitelikler, bilişsel gelişim için uygun ortamın sağlanması, ebeveyn beklentileri, uygun çalışma alışkanlıkları gibi birçok etmen akademik başarıyı etkilemektedir (Kırdök, 2004). Akademik başarı, bireyin gelecekteki sosyal ve ekonomik düzeyini hazırlayan bir alt yapıdır (Yapıcı, 2004). Bu alt yapının sağlıklı ve sağlam bir şekilde oluşmasına katkı sağlayan her öge, kişinin yarınlarını belirleyen çok önemli bir unsurdur.

Akademik başarıda motivasyon ve disiplinin çok önemli olduğunu ifade edersek; okuldaki yüksek temponun altında ezilen çocuklar için kültürel - sportif etkinlikler daha da önem kazanmaktadır (Ergül, 2006). Kültürel - sportif etkinlikler aracılığıyla bazı becerilerin gelişimi, kişinin güdülenme düzeyi, tutumları ve yaşantılarını olumlu etkilemektedir. Kültürel - sportif etkinlikler heyecan, korku ve utangaçlık

duygularının yok olmasını sağlayarak çocuğun gerçek potansiyelinin ortaya çıkmasını sağlar. Bu etkinlikler aracılığıyla gerçek potansiyelini sergileme şansı bulan çocuğun benlik saygısı güçlenecek ve iç motivasyona bağlı olarak akademik başarısı da artacaktır. Kültürel - sportif etkinliklerin kendini ifade etme, çalışma disiplini kazanma ve zamanı kontrol etme gibi birçok amacı, eğitimin amaçlarıyla da ortaklık gösterildiğinden; sanılanın aksine çocuğun okuldaki derslerin ağırlığı ile baş etmesi de kolaylaşacaktır.

Kültürel - sportif etkinliklerle ilgilenen çocuk, birçok amaçsız fiziksel ve zihinsel etkinlikten de kendini farkında olmadan uzaklaştırmış olmakla birlikte geriye kalan zamanını daha iyi planlamayı ve verimli bir şekilde harcamayı öğrenmektedir (Öztürk, 2002). Yine bu kültürel - sportif etkinlikler esnasında birçok farklı uyarana maruz kalan ve zaman zaman grup tarafından kabul görme ve reddedilme gibi durumlar yaşayan çocuk; başa çıkabilmeyi, arkadaşları arasında duygu ve düşüncelerini rahatça dile getirebilmeyi, kendini savunabilmeyi de öğrenmektedir. Çünkü kültürel - sportif etkinlikler, beceri geliştirmeye yönelik, kişinin kendini ifade edebileceği, stres atabileceği, derslerin ve içinde taşıdığı duygusal durumun ağırlığını azaltabileceği ortamlardır.

Bu konuyla ilgili olarak bir grup anne-baba ve eğitimci, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılımın çocuklarının kültürel – sportif etkinliklerin okul ve sınav başarısını olumsuz yönde etkilediği düşüncesine sahiptir. 5. sınıf öğrencilerinin dikkatlerinin bölünmelerine ve derslerine kanallı etmeleri gereken enerjiyi bu etkinliklere harcamalarına sebep olacağından akademik performanslarını olumsuz olarak etkilediğini ifade etmektedirler. Düşük akademik performansın ise çocukta başarısızlık hissi uyandıracığından; düşük benlik saygısına sahip bireyler yarattığını savunmaktadırlar.

Bir diğerk grup anne-baba ve eğitimci ise öğrencilerin tek yönlü bilme ve anlama ihtiyacına sahip olmadıklarını bilerek; planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilen kültürel – sportif etkinliklerin hem okul hem de sınav başarısını olumlu yönde etkileyeceğini savunmaktadırlar. Özellikle kuralları olan kültürel – sportif

etkinliklerin çocuklara iç disiplin kazandırarak; zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayabileceklerini ifade etmektedirler. Okul sonrası katılmış oldukları bu kültürel - sportif etkinliklerin, 5. sınıf öğrencilerinin hem motivasyonunu arttırdığını hem de hayatlarını disipline etmeyi öğreterek akademik başarılarını ve benlik saygılarını yükseltmelerine yardımcı olacaklarını ifade etmektedirler.

Böylelikle öğrencilerin bedensel, ruhsal ve kişilik yönünden gelişimlerini desteklenmiş olacaktır. Ayrıca kendini kültürel - sportif etkinlikler aracılığıyla tanımlayan bireyin motivasyonu artacağından, bu motivasyonu yaşamın diğer alanlarına özellikle de okul yaşantısına da olumlu bir şekilde yansıtacağı ve akademik anlamda daha başarılı olabileceği ileri sürülebilir. O halde 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve benlik saygılarına okul sonrası kültürel - sportif etkinliklerin ve diğer bazı değişkenlerin etkisi araştırılmaya değer bir konudur.

Problem Cümlesi: 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve benlik saygıları, okul sonrası kültürel- sportif etkinliklere katılmalarına ve diğer bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın konusu, 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve benlik saygılarını okul sonrası kültürel-sportif etkinliklere katılmalarına ve diğer bazı değişkenlere göre incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılma Durumlarına İlişkin Sorular

1.1. Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılım durumları nasıldır?

1.2. Beşinci sınıf öğrencilerinin bir ay boyunca okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılım dağılımları nasıldır?

2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Sorular

2.1. Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ne düzeydedir?

2.2. Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılım durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

2.3. Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

2.4. Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2.5. Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin eğitim durumu göre farklılaşmakta mıdır?

2.6. Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

2.7. Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2.8. Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

2.9. Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

3. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Sorular

3.1. Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ne düzeydedir?

3.2. Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılım durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

3.3. Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

3.4. Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

3.5. Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin eğitim durumu göre farklılaşmakta mıdır?

3.6. Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

3.7. Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

3.8. Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

3.9. Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

3.10. Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?

4. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ile Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki İle İlgili Sorular

4.1. Okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılan 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ile benlik saygısı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırmadan elde edilen bulguların;

- Akademik yönden başarılı ve yüksek benlik saygısına sahip bireyler yetiştirebilmenin koşullarını dikkate alarak eğitim-öğretim yapan okul idarecilerine,
- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere,
- Kültürel - sportif etkinliklerin bedeni ve zihni disipline eden olumlu bir eğitim aracı olduğu düşüncesine sahip ailelere ve eğitimcilere,
- Rehberlik araştırma bölümlerinde görev yapan okul rehber danışmanlarına,
- Üniversitelerin özellikle güzel sanatlar fakültesi ve spor akademisi gibi bölümlerinde yapılan çalışmalara,
- Bu alanda çalışmalar yürüten uzmanların bundan sonraki araştırmalarına, hem öğrencinin yaşamında mutlu hem de gelecekte başarılı olabilmesi için yol gösteri olacağı umulmaktadır.

1.4. SINIRLILIKLAR

- Araştırma “5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve benlik saygıları okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve diğer bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna verilen cevaplar ile sınırlıdır.
- Araştırma İstanbul ili Anadolu Yakası Kadıköy ve Avrupa Yakası Beşiktaş ilçelerindeki 5 devlet okulu ve 5 özel ilköğretim okulu olmak üzere toplam 10 okuldaki 300 beşinci sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

- Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ölçmek için toplanan veriler “1. Dönem Genel Not Ortalamaları” ile sınırlıdır.
- Beşinci sınıf öğrencilerin benlik saygısını ölçmek için toplanan veriler “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri” ile sınırlıdır.
- Beşinci sınıf öğrencilerin kişisel bilgileri, “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. SAYILTILAR

- Araştırma uygulayıcısının uygulamaları standarttır. Ölçek ve bilgi formu tüm öğrencilere aynı şekilde uygulanmıştır.
- Araştırmaya katılan öğrenciler, ölçme aracına içten cevaplar vermişlerdir.

1.6. TANIMLAR

Akademik Başarı: Öğrencinin psiko-motor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki değişimlerini ifade eden ve okuldaki akademik edimlerinin (performans), sayısal verilerle ifade edilen göstergesidir. (Erdoğan, 2006).

Okul Başarısızlığı: Öğrencinin aldığı notların sahip olduğu zihinsel kapasitesinden daha düşük bir seviyeyi yansıtmaması demektir (Yavuzer, 1999, s.110).

Benlik: Benlik kavramı insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimidir (Günce, 1974, s.97).

Benlik Saygısı: Bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir. Yani bireyin kendisini nasıl algıladığı ile olmak istediği benliği arasındaki fark (Pişkin, 2003, s.100).

Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinlikler: Öğrencilerin okul saatleri dışında zamanlarını değerlendirmek amacı ile istekleri ve yetenekleri doğrultusunda yürütülen ve bireyleri kaynaştırma amacı güden, kişiye kendisini rahat bir şekilde ifade etme şansı sağlayan kurgulanmış bir dizi beceri ve etkinliklerdir.

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde günümüz eğitim anlayışı ve okul kavramı incelenmiş; okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılımın ve diğer bazı değişkenlerin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve benlik saygısı düzeylerine etkisi ele alınmıştır.

Ayrıca Türkiye’de ve uluslar arası literatürde okul sonrası kültürel – sportif etkinliklere katılma ve diğer bazı değişkenlerin, çocukların akademik başarı ve benlik saygısı düzeylerine etkisi ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. MODERN EĞİTİM ANLAYIŞI VE OKUL KAVRAMI

Çocuk, aileden sonra sosyal yaşama ilk adımı okul ile birlikte atmaktadır. Okul, çocuğa bilgi ve becerilerini arttırma yanında, yaşadığı topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasına katkı veren en önemli kurumlardandır. Okullar ve okulun kazandırmış olduğu disiplin, öğrencilerin akademik ve sosyal yeterliliklerini arttırmada, problem davranışları önlemede büyük bir gücüne sahiptir.

Ülkemizde okulların eğitim sisteminden ve yapılanmadan kaynaklanan birçok sorunu vardır. Yeterli sayıda okul olmaması nedeniyle çocukların çok kalabalık sınıflarda eğitim görmeleri ve buna bağlı olarak gelişim düzeyine ve modern eğitim anlayışına uygun eğitim programlarının yapılamayışı veya yapılan programın uygulanamayışı eğitim sistemimizin sorunlarından. Özellikle ilköğretim döneminde, kültürel - sportif etkinlikler ve arkadaş ilişkilerinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi ön planda olması gerekirken, bunlar geri plana atılarak çocuğa daha çok bilgi yükleme yoluna gidilmektedir. Bilişsel gelişimine uygun olmayan birçok bilgi yüklemesi yapılan çocuk, bu bilgileri kısa sürede unutmakta ve bir sonraki yıl her şeye yeniden başlamak zorunda kalmaktadır.

Bir tarafta 40–50 kişilik sınıflarda eğitim görmeye çalışan devlet okulu öğrencileri, diğer tarafta 20- 25 kişilik sınıflarda ve her türlü sosyal - fiziksel şartlara ve eğitim donanımına sahip özel okul öğrencileri fırsat eşitliği bakımından iç açıcı olmayan bir tablo oluşturmaktadır. Buna rağmen her anne - baba, çocuğunun okulun sağladığı imkânlardan büyük ölçüde yararlanmasını amaçlamaktadır. Bütün bu zorluklar ve karmaşa içinde öğrencilerin bir kısmı başarıya ulaşip eğitimini devam ettirirken, azımsanmayacak bir kısmı ise başarısızlığa uğrayarak eğitimini sonlandırmakta ya da güçlükle belli bir sınıfa kadar okuyabilmektedir.

Etkili ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması ve öğrenmenin istenilen şekilde sonuçlanması çocuğun merkezde olması ve zihinsel yapısı, sınıf ortamının fiziksel durumu, zamanın etkili kullanılması, sınıf atmosferi, öğretmen tarafından kullanılan yöntem ve teknikler, öğrenme merkezlerinin oluşturulması, uygun değerlendirmeler vb. gibi birçok öğretim unsurunun birlikte ele alınması ve düzenlenmesiyle mümkündür (Akyol, 2000).

Çocuklarda ve gençlerde sosyal yeterliliği geliştirme, öz-yönetimi, problem çözme becerilerini öğretme, aileleri güçlendirme gibi birçok önleyici etkinlik, kuşkusuz öz güveni tam ve sağlıklı bireyler ve toplumlar oluşturmak amaçlanmaktadır. Bu sebeple yaşam boyunca etkisi görülen önleme çalışmalarını, yaşam üzerinde kuvvetli etkisi olan çocukluk döneminden başlatmak sağlıklı bir yol olacaktır. Çocuk ve gençlerdeki duygusal ve davranışsal olgunluğu sağlamak için en önemli ve en işlevsel davranışlar kuşkusuz “sosyal becerilerdir”. Psikolojik danışmanların ve eğitimcilerin adı ister yaşam becerileri isterse sosyal beceriler olsun, bu tür becerileri öğretmeye odaklanmaları çocukların gerek akademik başarılarını gerekse benlik saygılarını olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü olumlu bir kendilik algısı ve başarılı bir akademik hayatın temelleri ilköğretim yıllarını kapsamaktadır. Blocher (2000) çocuklar için genel koruyucu etmenleri şöyle sıralamaktadır:

- En azından ortalama akademik başarı,
- En azından sınıf düzeyinde eğitimsel becerileri,

- Özel yeteneklerin (müzik, sanat, spor gibi) tanınması ve gelişimi,
- İşleyen bir aile sistemi (geniş aile ya da daha büyük kardeşler),
- İyi bir genel sağlık ve fiziksel gelişim (ki sporla sağlanır),
- Okul ve toplumda yaşlılarına yönelik aktivitelere katılmak (kulüpler, takımlar, programlar, örgütler gibi),
- Olumlu akran kabulü (sağlıklı ve istenen davranışları gösteren arkadaşlarla iyi bir akran ilişkileri ağı).

2.2. BAŞARI VE AKADEMİK BAŞARI

Başarı kavramı ile kişinin somut bir şekilde karşılaştığı ilk kurum, kuşkusuz okuldur. Bir okulun eğitim hedefleri ya da kurumsal yapısı bölgenin koşullarına, ailelerin mali/kültürel koşullarına, çevresindeki alanların ve şehirlerin durumuna bağlı olarak; öğrencilerin yetenekleri, öğrenme ve düşünme tarzları, akademik motivasyon düzeyleri ve ilgileri birbirinden farklı olabilir. Çağdaş eğitim anlayışı, öğretmeni, öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirecek öğretim yöntemini seçme ve uygulama sorumluluğu ile karşı karşıya bırakmıştır. Bilindiği üzere öğrencilerin aktif olarak derslere katılımının sağlandığı yöntemlerle öğrencilerin derslerdeki akademik başarıları artar ya da azalır. (Yılmaz, 2001).

Eğitimde amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını belirleme süreci olan değerlendirme, oldukça sık kullanılan kapsamlı bir süreçtir. Ancak değerlendirme birçok öğretmen, yönetici ve denetçi tarafından, yalnızca bir not verme işlemi veya kontrol olarak algılanmaktadır (Baloğlu, 2001). Her öğretim konusu ve bununla ilgili olarak elde edilen başarı, öğrencinin ve öğretmenin öğretim amaçlarına ne dereceye kadar yaklaşabildiğini gösteren bir belirtidir (Başhan, 1989 –1990). Ancak çocuğun gerçek başarısını belirleyen kıstasların neler olabileceği hep bir tartışma konusu olmuştur.

Başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesidir (Carter ve Good, 1973). Başarı istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir (Wolman, 1973). Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitimde başarı denildiğinde genellikle, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “akademik başarı” kastedilmektedir (Carter ve Good, 1973).

Akademik başarı, bireyin psiko motor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Erdoğan, 2006). Başarıyı tadan ve yakalayan bireyler daha çok çalışmaya ve yoğunlaşmaya motive olmaktadır. Bireylerin bilişsel kapasitelerini kullanmada ve geliştirmede isteksizlikleri başarıyı etkiler. Başarı konusunda özgüvenini kaybedenler, yetenekleri olsa bile başarısız olurlar (Bandura, 1982).

Okul başarısızlığı ise, normal veya üstün zekâlı bir çocuğun kendi yaşına uygun okul eğitimini alırken, ciddi sorunlarla karşılaşmasıdır (Martinez, 2001). Öğrencinin gerçek yeteneği ile okuldaki başarısı arasındaki farklılık olarak değerlendirilen okul başarısızlığı; bilişsel, duyuşsal ya da fiziksel olgunluk yetersizliklerinden birinin bile çocukta var olması çocuğun başarısını etkileyebilir. Okul başarısızlığı ev ve aile ortamı, bireysel özellikler, okul ve öğretmen olmak üzere üç önemli faktöre bağlıdır (Artuksi, 2003).

Her çocuğun başarısı kendi zekâ düzeyine ve biyolojik yapısı içinde değerlendirilmedir (Öztürk, 2002). Zihinsel yetenekleri geri ya da vasat olan bir çocukta kapasitesi üstünde başarı beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmaz. Çünkü çocukların yetenekleri, öğrenme ve düşünme tarzları, akademik motivasyon düzeyleri ve ilgileri birbirinden farklıdır. Burada eğitim alanındaki akademik başarıyı ve anne babanın başarı beklentisini, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesi olduğundan yola çıkarak ve çocuğun zihinsel yeteneklerini ile bilişsel gelişim düzeyini göz önünde bulundurarak değerlendirmek gerekir.

2.2.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Her alanda başarısız olma, çocukta aşağılık duygusunun ve kendine güvensiz davranışların gelişmesine zemin yaratarak, çocuğun olumlu kişilik geliştirmesine engel yaratır. Başarısızlık önemsiz bir şey değildir. Aynı zamanda kişiliğin sosyal görünümünü de oluşturur (Martinez, 2001, s.55). O halde **“okullarda çocuklarımız niçin başarı gösteremiyorlar?”** sorusu bize üzüntü vesilesi olmaktan ziyade elbirliğiyle çözülmesi gerekli bir problem halinde karşımıza çıkmaktadır (Özgür, 1949, s.4).

Akademik başarı “zihinsel olmayan” birçok faktör tarafından önemli düzeyde etkilenmektedir. Başarı güdüsü, kaygı, ailenin nitelikleri, sosyo-ekonomik özellikler, okul ve eğitim koşullarının yetersiz oluşu, genel çevre özellikleri, beslenme ve sağlık koşulları vb. bunlardan bazılarıdır (Özgüven, 1998).

Akademik başarısızlığının çocuğun kendisinden ya da çevresinden kaynaklanan nedenleri vardır. Çocukta tek bir neden akademik başarısızlığı oluşturabileceği gibi, birden fazla neden birlikte de etkili olabilir. Fakat burada “başarısızlık” kavramının neyi ifade ettiği çok önemlidir. Çünkü başarı ve başarısızlık kavramları kişiden kişiye göre farklı değerlendirilebilen kavramlardır. Biri için başarısızlık olarak görülen bir durum, bir başkası için büyük bir başarı olarak kabul edilebilir. Örneğin bir aileye göre çocuğunun sınıfını geçmesi başarı olarak kabul edilebilirken; diğer bir aile çocuğunun ancak takdirname almasını ya da özel okullar sınavını kazanmasını başarı olarak görebilir. Eğitimde başarısızlık, üst üste yığılır ve birikerek çoğalır. Bu nedenle başarısızlığın mümkün olduğunca erken fark edilmesi önemlidir (Çatuk, 2009).

Öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olan ve **“öğrenme değişkeni”** olarak adlandırılan bu değişkenler fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgilidirler. Öğrenme değişkenleri, öğrencinin “öğrenme durumu”nu, dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Uluğ, 1990).

Öğrencilerin okuldaki başarısını etkileyen faktörleri, *okul dışı* ve *okul içi faktörler* olmak üzere iki başlık altında incelemek mümkündür. Okul dışı faktörler; öğrencilerin televizyon seyretme alışkanlıkları, evdeki bilgisayar kullanımı, ailenin sosyo-ekonomik durumu, temel demografik özellikler, çocuğun içinde yer aldığı akran grubunun değer ve normlarıdır. Okul içi faktörler arasında ise eğitim programlarının niteliği, okul yöneticilerinin ve eğitim uzmanlarının yeterlilikleri, sınıf düzeyi, dersin türü ve niteliği, eğitim araçlarının niceliği ve niteliğidir. Bu faktörler, başarıyı etkileyen çok sayıda değişkeni içinde barındırırlar (Burgaz, 2002). Yavuzer (2003, s.110), okul başarısızlığını etkileyen faktörleri;

- **Çevresel Faktörler:** Okul, öğretmen, arkadaş
- **Bireysel Faktörler:** Gelişimsel, psiko-sosyal ve bedensel faktörler
- **Ailesel Faktörler:** Sosyo-ekonomik düzey, eğitim görüşü, vb. olmak üzere üç kategoride incelemiştir.

Kaya (1998) ise, okul başarısızlığına sebep olan faktörleri;

- **Biyolojik Nedenler**
- **Ekonomik Nedenler**
- **Sosyolojik Nedenler**
- **Pedagojik Nedenler**
- **Psikolojik Nedenler** olarak beş kategoride incelemiştir.

Sonuç olarak, tüm bu bilgi ve yorumların ışığında akademik başarıyı etkileyen faktörleri Artuksı (2003)'nin sınıflandırılmasından da hareketle:

2.2.1.1. Bireysel Faktörler

Bilişsel, fiziksel ve duygusal yetersizlikler: Öğrenimin temel koşullarından biri çocuğun yaşına uygun zekâ düzeyine sahip olmasıdır. Ancak zekâca normal olan çocuklarda da öğrenmede zorluk ve buna bağlı olarak akademik başarısızlık gözlenebilir. Zekâsı normal olan çocuklarda okul başarısızlığına yol açabilecek bazı ruhsal sorunları şöyle sıralayabiliriz.

- Çocuğun IQ seviyesinin yaşıtlarına oranla düşük olması,
- Öğrenme güçlüğü,
- Depresyon,
- Uyum ve davranım bozukluğu,
- Okul korkusu,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye bağlı bilişsel olgunluk yetersizliği,
- Bedensel bir engelinin veya rahatsızlığının olması,
- Görme-işitme kayıpları gibi fiziksel olgunluk yetersizliği,
- Empati kuramama,
- Duyguları ifade etmede, uyum sağlamada ve anlamada güçlük,
- Mizacını kontrol edememe,
- Bağımlılık,
- Beğenilme,
- Kişiler arası sorun çözme becerisinde eksiklik,
- Çevresel nedenlere bağlı motivasyon eksikliği,
- Nezaket ve saygı gibi niteliklerdeki eksiklikler ise duygusal olgunluk yetersizliklerini oluşturmaktadır.

Çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi: Gelişim psikolojisi denilince akla ilkin çocukluk dönemi gelir. Çünkü gelişimin en yoğun olduğu dönemdir ve bu dönemin ileri gelişim dönemleri üzerinde önemli etkileri görülür. Birçok yetişkinin hatırlayabildiği çocukluk anıları da zaten bu döneme aittir. Hayatla ilgili dersler, öğreten arkadaşlıklar ve olaylar, futbol oynarken en son seçilen kişi olduğunda duyulan reddedilme ve utanç duyguları, öğrenilen şakalar, şiiirler ve bilmeceleer bile

hatırlanır. Bu sebeple çocuğun yeteneklerine uygun, ulaşılabilir beklentiler geliştirebilmek için, her çocuğun bireysel kapasitesi ve içinde bulunduğu gelişim dönemi göz önüne alınmalıdır (Kaya, 1998, s.197).

Bu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve benlik saygıları arasındaki ilişki incelendiğinden, bu dönem çocuğun gelişim özelliklerine yer verilmesi uygun görülmüştür.

- **Piaget'e Göre Bilişsel Gelişim (7–11 Yaş Somut İşlemler Dönemi):**

Piaget'e göre gelişim bir “denge-dengesizlik-yeni bir denge” sürecidir; bir başka deyişle, “daha düşük bir denge durumundan daha yüksek bir denge durumuna ilerleme” olayıdır ve olgunlaşma, deneyim, toplumsal aktarım ve dengelenme aracılığıyla sağlanmaktadır (Bacanlı, 2004, s.8).

Somut gerçekler üzerine kurulmuş bir düşünce sistemleri vardır. Mantıkları ile bu gerçekleri yeniden düzenleyebilir, sınıflandırabilir hatta çeşitli değişikliklere gidebilirler. Dünya'nın hemen her yerinde çocukların okula bu evrede başlamaları bir tesadüf değildir. Bu evredeki çocuklar gerçek nesnelerle ilgili problemleri zihinlerinden çözebilirler. Aynı zamanda belleklerinde yer alan ezber bir bilgiyle ilişkili sorulara yanıt verebilirler. Ancak ekonomik durum, toplumsal hareketlilik, uluslararası ilişkiler gibi soyut konulardaki sorulara yanıt vermekte güçlük çekerler. Çünkü bu soruların yanıtları soyut düşünme ve koordinasyon gerektirir.

Korunum: Çocuk nesneye bir şeyin eklenmediği ya da nesneden bir şey alınmadığında nesnenin aynılığını koruduğunu bilir.

Ödünleme (Telafi): Çocuk bir yönde meydana gelen gözle görülür değişikliğin diğer bir yönde meydana gelecek değişiklik ile ödünleneceğini bilir.

Tersine dönüştürme: Çocuk yapılan değişikliği zihinsel olarak dikkate almayabilir. Nesnenin bir önceki durumunu zihninde canlandırabilir. Tersine dönüştürebilme yeteneğini kazanmış bir çocuk artık iki yönlü düşünme becerisini kazanmış demektir.

Sınıflama: Çocuğun nesnelerin tek bir özelliğini dikkate alma ve bu özelliğe göre nesneleri gruplandırma yetenekleriyle ilişkilidir. Somut işlemler evresinde bulunan bir çocuk, kendisine farklı renk ve şekilde 12 nesne verildiğinde bunlar içerisinde yuvarlak olanları bir araya getirebilir. Bu evrede daha ileri düzeyde sınıflamalara gidilebilir. Bir sınıf bir başka sınıflama sistemine yerleştirilebilir

Seri oluşturma: Büyükten küçüğe ya da tam tersine sıraya dizme işlemidir. Bu işlemi yerine getirebilen çocuk $A < B < C$ gibi mantıklı seriler oluşturabilir.

- **Erikson'a Göre Psiko-Sosyal Gelişim (Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu):**

Erikson'a göre, yeterlilik ve güven bu dönemin en belirgin özelliğidir. Bir şeylerde iyi olmak isterler ve kendilerinin sürekli çevrelerindeki kişilerle kıyaslarlar. Rekabet ve takım oyunları önemli hale gelir. Çocuk bu evrede bir işe dikkatini verme, çaba gösterme ve o işi başarıyla tamamlamanın hazzı arasındaki ilişkiyi farkına varmaya başlar. Bu dönem aynı zamanda çocuğun somut işlemlerle fiziksel çevreyi keşfetmeye başladığı dönemdir. Daha önceleri oyun oynamak onu tatmin ederken bu dönemde kendi başına bir işi başarmak ya da üstesinden gelmek ister. Zihinsel olarak buna hazırdır (Senemoğlu, 1997).

Çocuk tüm bu beklenen olumlu gelişmelerin tersine çalışma ve başarılı olma arasında ilişki kurmada güçlük çekebilir. Kendi iradesiyle üstlendiği ya da verilen görevlerde, okul çalışmalarında (akademik olmayan) başarılı olamayabilir (Akkök, 1996). Bu durumda kendisine yönelik olumsuz tutum ve yetersizlik duygusu geliştirebilir. Bu konuda yapılan araştırmalar, bu evrede çalışkan ve başarılı olan çocukların ileride yetişkinlik döneminde topluma daha iyi uyum sağladıklarını, sosyal ilişkilerde daha başarılı olduklarını ve gelir düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Hatta öyleki bu dönemde sıkı çalışmaya istekli ve yetenekli olma, yaşamın ileriki yıllarında başarılı olmada, sosyal konum, ailedeki ilişkiler ya da zekâ gibi geçmişe dayalı diğer etmenlerden daha önemli bulunmuştur (Akkök, 1996).

Benlik algısı: Çocuk dünyaya geldiğinde belirgin bir benlik kavramı yoktur. Kendini doğru tanıma olanağı bulunduğu ölçüde sağlıklı bir ben kavramı geliştirebilir.

Araştırmalar başarılı öğrencilerin, başarısız öğrenciler göre başarıya dönük olumlu bir tutuma, iyi ilişkilere ve öğretmenlere yönelik pozitif bir imaja sahip olduklarını, kendilerine güven ve sorumluluk duygularının daha çok gelişmiş, duygusal açıdan daha olgun ve daha yüksek benlik algısına sahip öğrenciler olduklarını göstermektedir (Oral, 2006).

Sınav kaygısı: Araştırmalar, sınav kaygısı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Sınav kaygısı akademik başarıyı etkilemektedir. Yüksek sınav kaygılı öğrencilerin başarıları, düşük sınav kaygılı öğrencilerin başarılarından daha düşüktür. Bazı araştırmalar kuruntu ve duyusallığın sınav kaygısında iki temel etken olduğunu göstermektedir. Kuruntu olumsuz beklentiler, kaygılar ve başarının sonuçları ile ilgiliyken, duyusallık kaygının fizyolojik yönü ile ilgilidir. Kuruntunun, akademik başarının düşmesine neden olduğu belirtilmektedir (Öner, 1990).

Motivasyon eksikliği: Akademik başarıyı etkileyen önemli özelliklerin bir tanesi de güdü (motivasyon) dur. Öğrencilerin dış etkenlerle öğrenmeye istekli hale gelmesi durumuna *güdülenme* denir. İstekli olmayan öğrencinin sorunu ise, öğrencinin güdülenmemiş olması ile ilgilidir. Öğrencilerin dış etkenlerle öğrenmeye istekli hale gelmesi durumuna güdülenme denir. Dış etkenler bağı olarak ortaya çıkan isteklilik hali, kişinin kendi kendine oluşturduğu, isteklilik halinden daha az ve güçlüdür (Okutan, 1999).

Atkinson ve Reynor yaptıkları araştırmalarda, başarı güdüsü yüksek öğrencilerin başarı güdüsü yüksek öğrencilerin, başarı güdüsü düşük öğrencilere göre okulda daha başarılı olduklarını ve daha büyük bir bölümünün yüksek öğrenime devam ettiğini gözlemlemişlerdir (Feldman, 1985).

İç motivasyonu yüksek öğrenci, kendisi için gerçekçi akademik hedefler belirler ve bu doğrultuda çalışır. Sorun çözme stratejilerini doğru kullanır. Her şey yolunda gittiğinde bu öğrencinin başarıya ulaşmaması için bir sebep yoktur. Elde ettiği başarı özgüvenini pekiştirecek, onu gelecek öğrenme hedefleri için motive edecektir.

Başarısını sosyal çevresi de destekleyecektir. Ödüllü bir karne, okulda dereceye girmek, ailenin takdiri, belki başarısını hatırlatacak bir hediye... Tüm olumlu pekiştireçler onu akademik ortamda daha yukarılara taşıyacaktır (Baltaş, 2000).

Verimli çalışma tekniklerini bilmeme: Başarılı olabilmek, çalışmanın karşılığını en iyi şekilde alabilmek için verimli çalışma yollarını en iyi şekilde bilmek, programlı bir çalışma alışkanlığı edinebilmek gereklidir (İdil, 2003). Bazı başarısızlıklar da çocukların nasıl çalışacaklarını bilmediklerinden ileri gelmektedir. Bu yüzden çocuklara verimli çalışma yollarını ve çalışırken karşılaştıkları güçlükleri nasıl yeneceklerini iyi bir şekilde öğretmek gerekir.

Heyecan, korku, utangaçlık duyguları: Heyecan, korku ve utangaçlık duyguları kimi zaman çocukların var olan potansiyellerinin ortaya çıkarmasında olumsuz faktör olarak yer alır. Aşırı heyecan, korku ve utangaçlık öğrencilerde dikkat dağınıklığına sebebiyet verdiğinden öğrenciler bilgi sahibi olamaz ve başarı gösteremezler (Özgür, 1949, s.4).

2.2.1.2. Aileye Bağlı Nedenler

Jencks ve arkadaşları (Malkoç, 1993) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, aile özellikleri öğrencinin okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Ailenin çocuğun eğitime olan ilgisi, çocuğun başarısı ile yakından ilgilidir. Çocukların iyi bir şekilde eğitilmesi her şeyden önce anne babasıyla kuracağı sağlıklı iletişime bağlıdır. Çocuk, öğrenme ve başarıma isteğini önce aile ortamında edinir. Anne ve babasından gördüğü sevgi, ilgi ve uyarılma sonucu, doğal öğrenme dürtüsü artar. Evebeynleri ile iyi ilişkiler içinde olan çocuk, onlar gibi ilgili güçlü ve becerikli olmaya özenir, onları model alır. Soruları yanıtlanan, merakı doyurulan çocuk, daha çok öğrenme isteği duyar. Tersine istek ve destekten yoksun, soruları geçirtilen çocukta öğrenme isteği körelir (Kaya, 1998).

Çocuğun eğitime destek olmayan, dersleri ve ödevleri ile hiç ilgilenmeyen ailelerin çocuklarında başarısızlık görülme oranı yüksektir. Böyle ailelerde çocuk tek başına

eğitimi sürdürmektedir. Örneğin ödevi ile ilgili bir soru sorduğunda, anne baba çeşitli bahanelerle çocuğu geri çevirmektedir. Anne babanın yeterli bilgi donanımının olmaması da bu tip yaklaşımlar için mazeret sayılmaz. Gerçekten anne baba çocuğun derslerine yardım edecek bilgiden yoksun olabilir. Bu durumda çocuğuna başka alternatifler sunması ve en azından ona yardım edebilecek ve sorunun çözümünü sağlayacak birini bulması gerekir (Öztürk, 2002).

Diğer taraftan ise çocuğunu başarıya şartlandırmış, en ufak başarısızlığa tahammül edemeyen aileler vardır. Böyle ailelere sahip çocuklar kendilerini ağır yük altında hissederler ve sürekli başaramama korkusu yaşarlar. Bu endişe ve korku çocuğun ortaya koyacağı performansı olumsuz yönde etkileyeceği gibi beklenen başarı da hiçbir zaman elde edilemez. Başarıyı etkileyen aileye bağlı diğer faktörler ise Öztürk (2009) şu şekilde sıralamaktadır:

- Aile içi ilişkilerin dengesiz ve düzensiz oluşu,
- Çocuğun yeteneklerinin üstünde bir başarı beklentisinin olması,
- Çocuğun, ihtiyaç duyduğu sevgi, şefkat ve ilgiden yoksun bırakılması ya da çocuğa aşırı ilgi ve sevgi gösterilmesi,
- Anne ile babanın eğitim düzeyi ve eğitim anlayışındaki farklılıklar,
- Aşırı koruyucu ebebeyn tutumları,
- Anne ve baba geçimsizliği, ev atmosferinin huzursuz oluşu,
- Anne ve babanın çok sert ve otoriter bir tutum sergilemeleri,
- Ruhsal rahatsızlıklar, duygusal sorunlar,
- Kardeş geçimsizliği ve kardeş kıskançlığı,
- Çocuğun kendine ait bir çalışma mekânının olmaması,
- Anne babanın okula karşı tutumları,
- Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri,
- Öğrencinin işte çalışması ve evdeki sorumluluklarının fazla olması.
- Aile bütçeleri ve eğitim yatırımları,
- Anne-babaların çocukları için hedefledikleri akademik kariyer ve beklentileri,

- Veli davranış alışkanlıkları ise akademik başarının aile arka planında yer alan unsurlardır.

2.2.1.3. Okul ve Öğretmene Bağlı Nedenler

Her çocuğun kendini duygusal ve sosyal açıdan güvenli hissedebileceği bir okul ortamına ihtiyacı vardır. Bu ortamın sağlanmasında öğretmen ve okul yöneticilerinin rolü büyüktür. Okul, çocuğa sağladığı imkânlar, tüm eğitim kadrosu ve eğitime bakışı ile çocuğun uyumunu artırır ya da azaltır. Yine her çocuğun başarısı, içinde bulunduğu şartlar ve ortama göre değerlendirilmelidir Araç - gereç yetersizliği içinde, çok kalabalık ve uygun olmayan binalarda eğitim gören çocukların bütün bu şartlardan etkilenmediğini düşünmek hayalcilik olur. Çocuklara verilen derslerin ve uygulanan programların ne kadar çocuğun ihtiyaçlarına ve gelişim seviyesine uygun olduğu önemlidir.

Okulun ve öğretmenin, başarı durumunda oldukça etkili bir görevi vardır. Öğretmen her yaş çocuk için önem ve değer verilen bir özdeşim objesidir (Öztürk, 2002). Çocuğun okula derslere ve sınıf arkadaşlarına uyumunu sağlamada öğretmen, birinci derecede katkı sağlayan kişidir. Öğretmenin okulda bilgi aktarma ve öğrenim sürecini yönetme, sınıf içi düzen ve disiplini sağlama, ayrıca çocukların olumlu benlik ve kişilik kazanmalarında onlara bir model olma ve yönlendiricilik görevi de vardır. Grubun uyumunu sağlamak ve her öğrenciyi bu uyum içinde etkin, yaratıcı, mutlu ve başarılı bir birey olmaya yönlendirmek, öğretmenin eğitimcilik yeteneğine, anlayışına ve sevecenliğine bağlıdır. Bütün bu unsurları dikkate alarak denilebilir ki, okul ve öğretmene bağlı başarıyı olumsuz etkileyen faktörler:

- Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu,
- Öğrencinin oturma planında bulunduğu yer,
- Isı, ışık ve ses yalıtımı gibi sınıfın fiziki koşullarının yetersiz oluşu,
- Okulun disiplin anlayışı,
- Okul değişiklikleri,
- Öğretmen değişiklikleri,

- Devam-devamsızlık durumu,
- Ders programlarının yüklü oluşu ve çeşitli zekâ ve seviyedeki çocukların aynı programa tabi oluşu,
- Öğretmenin ders anlatım tarzı ve sınıf yönetim becerilerine bağlıdır. (Bayhan, 1999, s.10).

2.2.2. Akademik Başarısızlık Gösteren Çocuklarda Bulunan Özellikler

Özabacı (2005)'ya göre akademik başarısızlık gösteren çocuklarda bulunan özellikler şunlardır:

- Çoğunlukla amaç ve değer eksikliği,
- Aşağılanma sonucu oluşan duygusal örselenme,
- Olgunlaşmamış zayıf ilişkiler,
- Kendilerini ve başkalarını yeterince değerlendirememe,
- Endişe ve huzursuzluk,
- Yetersiz çalışma alışkanlığı,
- Dikkat yoğunlaştıramama, dikkat eksikliği,
- Hayal kurma,
- Aşırı hareketlilik,
- Ödevlerini tamamlayamama,
- Organize olamamama gibi davranışlar gözlemlenmektedir.

2.3. BENLİK SAYGISI

Benlik saygısı ile ilgili literatür incelendiğinde, benlik saygısının evrensel bir tanımının olmadığı ve bu kavrama çeşitli anlamlar yüklendiği, yüklenen bu anlamlar kapsamında benlik saygısının genel olarak kendini sevmek, kendini kabul ve yeterlilik olmak üzere üç anlam taşıdığı görülmektedir (Wells, Marwell, 1976). Benlik saygısı ile ilgili olarak günümüze kadar farklı kuramcılar farklı tanımlar yapmışlardır. Bu tanımlardan bir kısmının birbirine benzer yönleri vardır, bazıları ise tamamen

farklıdır. Bu doğrultuda benlik saygısının değişik araştırmacılar tarafından nasıl tanımlandığı aşağıda verilmiştir:

Rogers (1983)'a göre benlik saygısı bireyin çevresinden aldığı değerlilik duygusudur. Çocuğun benlik saygısının gelişmesi çevresindeki kişilerin kendisini olduğu gibi, koşulsuz olarak kabul etmesine bağlıdır (Akkoyun, 1993). Rosenberg (1967)'e göre bireyler bütün nesnelere karşı bir tutuma sahip oldukları gibi kendi benliklerine karşı da bir tutuma sahiptirler. Kişinin kendisine karşı olumlu ve olumsuz tutumlarının toplamından oluşan benlik saygısı sosyal yeterlilik, kişisel değer ve beden algısının bileşiminden oluşmaktadır. Benlik saygısı farklı bileşenleri olan bir kavramdır. Bu bileşenler sosyal yeterlilik, kişisel değer ve beden algısıdır. Bu özellikler her birey için farklı öneme sahiptir. Benlik hakkında bir yargıya varmak için kişinin özelliklerini gerçekte nasıl değerlendirdiğini belirlemek gerekir (Aksaray, 2003).

Benlik saygısı, *bireyin kendini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli olarak algılama derecesi” olarak tanımlanabilir.* Bir başka deyişle *benlik saygısı, kendimize karşı olan olumlu ve olumsuz tutumlarımızdır.* W. James (1980)'e göre benlik saygısı kişinin kendisini ne kadar başarılı algıladığı ile bu başarıya atfettiği değer arasında yaptığı değerlendirmedir (Chubb, Fertman ve Ross, 1997, s. 113–129).

Harter (1990)'a göre benlik saygısı bireyin kendisinden ne kadar hoşlandığı ve kendisini ne ölçüde kabul ettiğidir. Benlik saygısı, bireylerin sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik yaşamlarını etkiler. Sağlıklı bir kişiliğin ön koşulu olan benlik saygısı, kişinin toplumun etkin ve katılımcı bir üyesi olmasında önemli rol oynar. Topluma etkin bir şekilde katılım kişisel başarı ve mutluluğu da beraberinde getirir. Benlik saygısı kişinin düşündüğü, söylediği ve yaptığı her şeyi, dünyaya bakışını, diğer insanların ona bakışını, yaşamıyla ilgili yaptığı seçimleri, sevgi verme ve alma yeteneğini ve değiştirilmesi gerekenleri değiştirmek için harekete geçme gücünü etkiler (Güloğlu, 1999).

Benlik saygısı yüksek olan bireyler, kendilerini saygıya ve kabul edilmeye değer, önemli ve yararlı kişiler olarak algılama eğilimindedir. Benlik saygısının yüksek olması için, çocuğun içinde bulunduğu aile özgüvenli, iletişimi iyi ve hoşgörülü kişilerden oluşmalıdır (Yavuzer, 1996, s.40).

Buna dayanarak benlik saygısı yüksek bireylerin kendilerini saygıya ve saygı görmeye değer olarak gördükleri söylenebilir. Benlik saygıları düşük olan bireyler ise kendilerini pek önemli görmeyen, sevinebilir özellikleri olmadığını, kendilerine ve yeteneklerine güvenmedikleri söylenebilir. Benlik saygısı özgüven, benliği kabul, değerlilik ve eşitlik duygularının toplamını oluşturmaktadır. Değersizlik, güvensizlik, şüphe ve eşitsizlik duygularının ortaya çıkması, kişilerde benlik saygısının düşmesine neden olmaktadır (Aksoy, 1993).

2.3.1. Benlik Kavramı

İnsan davranışı dinamik ve karmaşık bir yapıya sahip olan kişilikten önemli ölçüde etkilenir. Kişilik, bir fertte yapıların, davranış tarzlarının, alakaların, ruhi davranışların, kabiliyetlerin ve istidatların karakteristik bir bütünleşmesidir (Öztabağ, 1974).

Kişilik, bir bireyi diğer bireyden ayıran birçok özelliklerden meydana gelir. Kişiliğin iki yönü vardır. Daha çok başkaları tarafından değerlendirilen ve davranışlarına yansımaları ile de ölçülebilen dışa dönük yanı, birinci yönünü oluşturur ve insanın bu yanı nesneldir. Dışarıya pek yansımayan, bireyin kendini pek tanımadığı biçimi ise kişiliğin ikinci yanını oluşturur ki kişiliğin bu öznel olup, **benlik** kavramını oluşturmaktadır. Benlik, kişinin başkalarının kendisine nasıl tepkide bulunduğu ile ilgilenmesinin bir sonucu olarak sosyal iletişim içinde ortaya çıkmaktadır (Bacanlı, 2004, s. 8).

Birey dış dünya da gerçekleşen birçok olay ve obje ile ilgili nasıl birçok yorum getirebiliyorsa, kendisi hakkında da sayısız yorum ve gözlemlerde bulunabilir. Çünkü düşünebilme özelliğine sahiptir. Sağlıklı her birey, bir taraftan kendisi

hakkında düşünürken, diğer taraftan da çevresindeki insanların kendisiyle ilgili düşüncelerinden etkilenir. Bu şekilde oluşturulan düşünceler görünüm, sağlık vb. gibi fiziksel özelliklere; kişilik, zekâ, yetenekler vb. gibi kişisel özelliklere; aile üyeleri, arkadaşlar vb. gibi sosyal ilişkilere; toplum içerisinde meslek olarak ifade edilen öğrenci, muhasebeci, öğretmen, vb. gibi rollere; dini inanış, politik görüş, yaşam felsefesi vb. gibi bilinçli olarak sahip olunan inançlara; kişisel yaşantılara ve hatta okunan kitaplara, dinlenen müziğe, tutulan takıma, giyilen kıyafetlere ilişkin birçok bilgiyi içinde barındırır (Bacanlı, 2004).

Bunun sonucunda kendine ait bir “ben” kavramı geliştirir ve sahip olduğu bu “ben” kavramıyla çevresindeki kişi, grup, cisim ve olgulara tepkiler verir. Böylelikle de “ben”in durumu ve yeri daha belirginleşir. Benlik kavramı, bireyin yaşantısını teşkil eden en önemli bilişsel yapıdır. Bu, kim olduğumuz hakkında ne bildiğimizin bilişsel bir parçası olup, neyi yapabildiğimiz ve en iyi nasıl yapabildiğimize ilişkin düşüncelerimizin tümünü oluşturur. Benlik ölçülerek değil, yorumlanarak anlaşılabilir. Benlik bireyin zekâsı, bedeninin sınırları, değerleri, yetenekleri, potansiyel yapısıdır. Benlik kişiyi kişi yapan ve onu başkalarından ayıran tüm duygu, tutum ve davranışların örgütlenmiş bütünlüğünü ifade eder (Altıntaş, 1991).

2.3.2. Benlik Kavramı İle İlgili Görüşler ve Teoriler

Benlik hakkında günümüze kadar pek çok görüş ileri sürülmüş, araştırmalar yapılarak, bazı kavram ve tanımlamalara ulaşılmıştır. Benlik kavramıyla ilgili sorgulamalar Yunan düşünür Aristo’ya kadar dayanır. Aristo, psikoloji ve insan davranışlarının fiziksel ve fiziksel olmayan boyutu ile ilgili yapmış olduğu araştırmaları sayesinde düşünce ve bilginin doğası hakkında kuramlar geliştirerek diğer filozofların da kuramlar geliştirmesine rehberlik etmiştir. Yüzyıllar sonra Aristo’nun görüşlerini güçlendirerek Descartes, ünlü sözü **“düşünüyorum o halde varım”** diyerek sadece akıl ve beden arasındaki farkı vurgulamamış, onlar arasındaki ilişkiye de dikkat çekmiştir. Descartes’e göre, bizim kendi düşüncelerimizle ilgili farkındalığımız, düşünmek gibi sadece fiziksel olmayan benliği ifade etmez, aynı zamanda benliğin bulunduğu fiziksel bir var oluşu da ifade eder.

İlk davranışçı düşünürlerden Wilhelm Wundt, benlik düşüncesi olarak, bireyin kendi bedeni ile ilgili düşüncelerini temel almıştır. Kendini hissetme veya benlik farkındalığı, kas gerginliği ya da içsel durumların farkında olma şeklinde ifade etmiştir. 20. yüzyılın sonunda ise William James'in kuramıyla birlikte bu görüş terk edilmiştir. William James, öz yaşantıyı üçe ayırıp bedensel benliğin bu üç kategoriden birinin içinde olduğunu belirtmiştir:

1. Maddesel Ben: Bireyin maddesel olarak sahip olduğu yaşantılarının sadece bedeninden ibaret olmadığını, aynı zamanda evi, ailesi ve çevresindeki fiziksel nesneleri de kapsadığını belirtmiştir. Yani kişinin kendisine ait olan her şeydir.

2. Sosyal Ben: Kişinin başkalarının ve kendinin gözünde kimliğinin farkında olması olarak ifade etmiştir. Yani sosyal yaşantılarımız içerisinde taktığımız maskelerdir.

3. Ruhsal Ben: Diğerlerine göre daha belirsiz olan fakat genellikle bireyin kendi zihinsel süreçlerinden ve duygularından haberdar olması şeklinde ifade etmiştir (Güngör 1989).

“Human Nature and the Soscial Order” (1902) adlı eserinde Cooley benliğin sosyal etkileşimler yoluyla tanımlandığını ve geliştiğini öne sürmektedir. Bireyin kimliği büyük çoğunlukla diğer insanların bireye davranış biçimleriyle belirlenir. Cooley bu durumu ters yönlü benlik olarak tanımlar. Ters yönlü benlik üç bölümden oluşur. Bireyin diğer insanların düşüncesindeki benliği, gösterdiği benliği ve sahip olduğunu sandığı benliği, Cooley'e göre *“kendim duygusudur”*. İlişki kurduğu diğer bireylerin tepkileri değerlendiren birey çekici veya itici, zeki veya geç anlayan, saygılı veya bencil olup olmadığına karar verir.

Bu görüş, daha sonra felsefi, psikolojik ve sosyolojik perspektiflerin birleşim gücünü gösteren George Herbert Mead tarafından genişletilmiştir. Mead de benlik kavramını sosyolojik açıdan incelemiş ve benliğin sosyal bir yapıya sahip olduğunu, sosyal yaşantılar sonucu oluştuğunu ve bireye benliği toplumsal grubun kazandırdığını belirtmiştir. Mead'a göre birey, başkalarının kendine gösterdiği tutumların ışığında

kendisi hakkında düşünmeye başlamaktadır. Bu yolla da kendi öz bilincine varıp, toplumsal bir benlik edinmektedir (Dinç 1992).

Freud'un teorileri , psiko dinamik gelenekteki araştırmacılar, benlik hakkındaki kuramlar üzerinde çok büyük etki yaratmışlardır. Bu etkiler Freud'un benlik teorisini daha açık ve anlaşılır hale getirmiş, Freud'un ego yaklaşımını benlikle ilgili çalışmalarda merkez olmuştur. Freud'a göre benlik, ruhsal enerji kaynağı olan cinsellik ve saldırganlık içtepilerinin yer aldığı alt benlikle standartların yer aldığı üst benlik arasında ve ikisine aracılık eden bölümdür. Benlik kavramı bellek, karar verme, akıl yürütme, dil ve düşünce gibi bilişsel süreçleri kapsar. Benliğin var olması gerçek nesnel dünyayla alışverişe geçme gereksiniminden kaynaklanır. Benliğin oluşumu, kişinin kendi dışındaki dünyayla bilişsel süreçlerden yararlanarak etkileşimiyle başlar (Özyürek, 1983, s. 41).

Freud'un takipçilerinden biri de Carl Jung'dur. Jung benliği, kişiliğin bütünleşmesini sağlayan bir sistem olarak tanımlamış ve benlik kavramının kişiliğin ego boyutunda oluştuğunu öne sürmüştür. Jung'a göre benlik, kişiliğin gelişmesinde önemli bir faktördür ve bireyin bilinç dışı içe dönük ve dışa dönük eğilimlerinin ayrılaşmasında ve bütünleşmesinde işlevi vardır. Bu durumda benlik, yaşam döngüsü içinde kişiliğin tamamlanmasına yardım eder Jung, ***“Keşfedilmemiş Benlik”*** isimli kitabında şöyle der: ***Teorik varsayımlara dayanan hiçbir benlik bilgisi yoktur ve olamaz da, çünkü kendini tanımanın nesnesi sadece bireydir. Birey göreceli bir istisna ve kuraldışı bir fenomendir. Bireyi tanımlayan şey evrensel ve kurallı olması değil, eşsiz olma niteliğidir*** (Öngay, 1998).

Alfred Adler ise, karar verme yeteneğine sahip ve bireye amaçlı bir yaşam sağlamaya çalışan bir sistem olarak tanımlamıştır. Adler'e göre insanlar bir takım aşağılık ve üstünlük duygularına sahip olarak dünyaya gelmektedirler. Adler bu duyguları anormallik belirtisi olarak değil, gelişim için gerekli unsurlar olarak görmektedir. Kişideki eksiklik duygusunu gidermek için gerekli motivasyonun, buradan sağlandığını ifade etmektedir. İnsanın temel dürtüsünün üstünlük elde etmek olduğuna inanmıştır. Yaşamın temel amacının kişinin benliğini en mükemmel

duruma getirmek ve çocukluğunda elde ettiği aşağılık duygusundan kurtarmak olduğunu söylemiştir. Bunun için kişi her zaman daha üste erişebilmek için çabalar ve eğer yapamazsa aşağılık kompleksine kapılır. Satın alınan eşyalar, arabalar, vb. benliği mükemmel kılmaya ve başkalarına göre daha az aşağılık görünmeye yöneliktir (Şipal, 2002).

Gordon Allport, benlik kavramı yerine “*proprium*” kavramını kullanmıştır. Kişilik gelişiminin bebeklikten itibaren ve giderek örgütlenen yedi yönü bulunduğunu ve bunların aslında bireyin benliğe olan duygularını içerdiğini belirtmiş, her birinin kişinin kendisini nasıl bildiğini, duyduğunu ve tanıdığını belirlediğini öne sürmüş ve bu yedi boyutun tümünün yaşanan, bilinen ve hissedilen beni tanımladığını bildirmiştir. Proprium, özetle kişiliğin bedensel biliş, benlik imajı, benlik saygısı, benim olanlar algısı, mantıksal düşünme, benlik özdeşimi amaçlı çaba ve bilmek işlevlerini kapsayan çok yönlü bir kavramdır. (Yanbastı, 1990). Allport’a göre bireyin iki eğilimi vardır. Bunlar:

Proprium’a anlam kazandıracak biçimde etkinlik gösterme eğilimi: Bireyin kendini en iyi şekilde geliştirmesine yardım eder.

Yaşamı ve biyolojik ihtiyaçları devam ettirme eğilimi: Organizmanın fiziki yaşamını sürdürmesini sağlar. Dolayısıyla Proprium, bireyin yaşamını anlamlı şekilde sürdürmesine olanak verir (Duru, 1995).

Benlik kavramını geniş bir biçimde ele alan akımlardan biri de “Hümanistik Psikoloji”dir. Bu akım Carl Rogers’ın, bir psikiyatrist olarak geniş deneyimlerinin tümevarımsal bir özeti olan kişilik kuramı ile dile getirilmiştir. Buna göre, her birey kendi algılarından oluşan özel ve farklı dünyası içinde yaşar. Bu, kişinin başkalarıyla etkileşmek ve hareketlerini seçmek için kullandığı algısal haritasıdır. Küçük çocuklarda, gelişim sürecinde, bu özel dünyanın bir parçası olan ben ve ben olmayan, giderek birbirinden ayrılmaya başlar. Benlik duygusunun gelişimi sürecinde çocuk, doyurucu, destekleyici, engelleyici ve tehdit edici olarak gördüğü deneyimleriyle olumlu veya olumsuz bir değer edinir (Rogers, 1983).

Abraham Maslow ise, güdüleyici gereksinimleri hiyerarşik bir yapı içinde görür ve insanların alt basamaktaki gereksinimleri gidermeden, üst basamaktakileri doyuramayacağını ifade eder. Kendi adını taşıyan **“Maslow Üçgeni”** teorisinde insanın istek ve ihtiyaçlarını önceliklere göre gruplara ayırmıştır. Bu gruplamaya göre insanın önce yaşayabilmek için yeme – içme, uyuma, dışarıdan gelecek tehlikelerden korunmak için barınma ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bu fiziksel ihtiyaçların ardından güvenlik ve korunmayla ilgili ihtiyaçlar gelir. Sevgi de bir ihtiyaçtır. Ayrıca yaşadığımız sürece insan, hayata ayak uydurmak için çalışmak, kendi hayatımızı güvence altına almak için bir meslek edinmek, yaşamını karşılamak için para kazanmak ya da aile kurmak zorundadır. Son olarak da kitap okuyarak, seyahat ederek, araştırmalar yaparak vs. kendini gerçekleştirmeye ihtiyaç duyar. Bu Maslow’un üçgeninin tepesindeki son basamağı oluşturur. En sonunda bireyin ulaşacağı en yüksek amaç ise, kendini gerçekleştirme, benliğini ortaya koyma noktasıdır (Cüceloğlu, 1997).

1970’li yıllarda Bam tarafından kavramsallaştırılan **“benlik algısı teorisi”**, bireylerin kendilerini daha iyi tanımayı nasıl öğrendiklerini konu almaktadır. Benliğin analizinde önemli bir katkı sağlayan bu kuram, iki yargıya dayanmaktadır:

1. Bireyler kendi tutumlarını, duygularını, içsel durumlarını, kendi davranışlarından ve bu davranışların içinde yer aldığı koşullardan hareketle yordayarak tanırlar.
2. İçten gelen işaretler belirsiz, zayıf ve güç yordandır oldukları ölçüde birey, işlevsel olarak, tıpkı bir dış gözlemci konumundadır. O da kendisini tanıma çabasında iken, dış gözlemcinin ona baktığı gibi kendisine bakar ve dışa yansıyan işaretlerden kendisiyle ilgili çıkarsamalar yapar. Yani bu kurama göre, insan kendisini bir gözlem objesi gibi algılar ve kendi tepkilerine, tutumlarına bakarak yorumlarda bulunur.

Cüceloğlu’na (1997) göre benlik kavramı, fenomenal algı alanında **“bana ait”** diyebileceğimiz yaşantılar bütünüdür. Bir kimsenin benlik bilinci, onun kendisiyle ilgili düşüncelerini, algılamalarını ve kanaatlerini içerir ve kendisini nasıl gördüğünü

özetler. Benlik gelişiminde kültürün önemini vurgulayan Kağıtçıbaşı (1999), üç farklı benlik türünden söz etmiştir. Bunlar:

1. Ayrıışık-bireyci benlik: Birçok batı kültüründe yaygın olan ayrıışık, başkalarından ayrıışmış bir varlık olarak görülen benliktir.

2. İlişkili benlik: Batı dışındaki toplulukçu kültürlerde görülen başkalarıyla iç içe girmiş, sosyal bağlamdan koparılamayan benliktir.

3. Özerk-ilişkisel benlik: Toplulukçu kültüre sahip toplumların kentsel bölgelerinde, kuşaklar arası maddi ilişkilerin azaldığı, buna karşılık duygusal bağlılıkların kaybolmadığı aile modelinde gelişen, hem ilişkisel eğilimi hem de özerkliği içinde barındıran benliktir.

2.3.3. Benliğin Gelişimi

Nuttal' a (2003) göre, çocuklar kendileri hakkında iyi ya da kötü hissederek doğmazlar. Çocuklar fiziksel özellikleri, yetenekleri, üstünlükleri gibi yönlerini ifade etmeyi öğrendikleri gibi kendilerini değerlendirmeye de başlarlar. Bunu yaşadıklarıyla öğrenirler. Benlik saygısı yaşamın ilk yıllarında gelişmeye başlar ve yaşantılar sonucu bireyin kendisiyle iftihar etmesidir. Benlik saygısı, insanların olumlu ve olumsuz geribildirimlerinin önemli bir sonucudur ve bireyin kişiliğinin önemli bir ögesidir.

Bireyin sosyalleşmesi, doğuştan getirdiği biyolojik yapısı, zekâ seviyesi, çevresindekilerin sahip olduğu yaşantı şekilleri vb. sınırları içinde şekil alacaktır. Bu yaşantılar üyesi olduğu kültüre has ortak yaşantılar ile yalnız kendisinin karşılaştığı bireysel yaşantılardır. Kültüre has ortak yaşantılardan toplumun kendine yüklediği ve ondan beklediği sosyal rolleri öğrenir. Bu suretle birey tek bir **“ben”** değil, birçok **“benlerden”** oluşan bir **“benlik kavramı”** geliştirir (Tan, 2000).

Sosyal psikoloji kuramcılarından Harry Stack Sullivan (1953), “*küçük çocuklarda benlik gelişimini*” incelemiştir. Bebekler, ben ile ben olmayanı kendi bedenleri, beden çevredeki diğer insanlar ve insanlar dışındaki varlıklar üzerindeki etkilerini anlamaya başladıkları 4–6 aya kadar ayırt edemezler. Yaklaşık olarak 18. ayda kendi resmi veya ayna karşısındaki suretini tanıması, çocukta benliğin varlığının bir işaretidir. Çocuğun kendini annesinden ayırt etmesi bireyselleşme veya benlik gelişiminde önemli bir faktördür. Ayrıca kız ya da erkek olduğunu da öğrenir. Anne-babasının veya ailedeki diğer üyelerin davranışlarını taklit etmesi de küçük çocuklarda benlik gelişiminde önemlidir. Birey kişiliğini insanların içinde şekillendirir, kendi kendine oluşturamaz. Ona göre kişinin benlik sistemi, kişiler arası ilişkilerin yarattığı anksiyeteye karşıt bir tepki olarak gelişir. İnsan için önemli olan güdü, bütün yaşamı boyunca başa çıkmaya çalıştığı temel yardım gereksinimi duygusudur. Kişiler arası etkileşimi vurgulayan Sullivan, benlik sisteminin anne-babanın etkisiyle şekillendiğini söylemektedir. Görevi ise, gereksinimleri karşılamak ve güvenliği sürdürmektir. Sullivan, onay ve ödülün “*iyi ben*”i, anksiyetenin de “*kötü ben*”i yaşattığını söyler (Çelikoğlu, 1997).

Benlik saygısının gelişmesi için sosyal karşılaştırmalar ve yansıtılmış değerlendirmeler gereklidir. Yapılan araştırmalara göre kişi, kendi değerlerinin farkına varabilmek için kendini 6–7 yaşlardan itibaren yaşlılarıyla karşılaştırır. Formal ortamlar, bireyin kendisiyle ilgili olarak informal bir etkileşim sürecinde oluşturduğu bilgilerin yanı sıra, bireyin kendisi ile ilgili algılamalarını ve bu yöndeki biçimlenmeleri belirleyen en önemli profesyonel ortamlardır. Çünkü 5–6 yaşlarından itibaren okul yaşantısıyla tanışan birey eğitsel, kişisel ve mesleki eğilim ve özelliklerine göre şekillenmeye başlayacak ve yıllar boyu akademik süreç içerisinde yer alacaktır. Böylece, bu ortamlardaki yaşanmışlıklarıyla da benlik görüşünü oluşturmaya başlayacaktır. Çünkü hiçbir çocuk benlik kavramına sahip olarak dünyaya gelmez. Benlik bilinci yaşamın ilk dönemlerinde oluşmaya başlar ve bireyin anne-babasından, öğretmen, kardeş ve arkadaşlarından etkilenecek şekilde gelişir.

Gordon Allport’a göre, benlik farkında lığın gelişimi öğrenme süreci boyunca sürer. Yaşamın ilk yılında “*ben*” in ne olduğunun ve ne olmadığının öğrenilmesi ve

ikinci yılda kimliğin sürekliliğinin anlaşılmasından, üçüncü yılın başlarında benlik saygısının anlaşılmasına kadar çocuk, sürekli benlik duygusuna parçalar ekler. 3 yaşından 6 yaşına kadar benlik imajı kavramları ve benliğin diğer unsurları belirginleşir. Bu noktada, çocuklar kendilerinden ne beklendiğini ve iyi ya da kötü insan olmanın ne olduğunu öğrenmeye başlarlar (Duru, 1995).

Sula ve Greenwald'a (1986) göre, çocukluktan ergenliğe doğru, benliğin kavramsallaşmasında ilginç ve önemli değişiklikler yaşanır. Bunlardan birincisi, görünebilir nesnel özelliklerini tanımlamaktan (nerede yaşadığı, nasıl görüldüğü, nelere sahip olduğu) psikolojik özelliklerini (düşünce ve inançları, neler hissettiği, kişisel yeterlikleri vs.) tanımlamaya doğru aşamalı ve sürekli bir değişiklik vardır. Bu durum 5. sınıf çocuğunun benliğini dışsal terimlerle ifade etmediği anlamına gelmez. Bu dönem çocuğu, başkalarına karşı duygularının ve başkalarının kendilerine karşı duygularının önceki dönemlere göre daha çok farkındadırlar ve kendileriyle ilgili düşünceleri daha soyuttur.

2.3.4. Benlik Saygısının Gelişimini Etkileyen Faktörler

Benlik saygısı, bireylerin sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik yaşamlarını etkiler. Sağlıklı bir kişiliğin ön koşulu olan öz saygı, kişinin; toplumun etkin ve katılımcı bir üyesi olmasında önemli rol oynar. Topluma etkin bir şekilde katılım kişisel başarı ve mutluluğu da beraberinde getirir. Coopersmith, yüksek Benlik Saygısı kişinin çevre ile ilişkilerinde daha etkili, hareketli ve güvenli olmasına neden olduğunu ifade etmiştir (Güloğlu, 1999).

Bireyin benlik saygısının düşük olmasının nedenleri araştırılarak yapılacak müdahalelerde, özellikle kendisi için başarı ya da yetkinlik hissetmeye değer gördüğü ve önemli bulduğu alanlar tespit edilir. Böylece bu alanlarda kendini güçlendirebilmesi için desteklenmesi sağlanabilir. Duygusal destek ve diğerlerinden alacağı kabul sadece sosyal ilişkilerinde değil Benlik saygısının gelişiminde de güçlü bir etki yaratır. Çocukluk yıllarında aile bireylerinden ya da öğretmenlerinden göreceği destek ve kabul önemli iken özellikle beraber yaşıtlarından göreceği destek

ve kabul daha fazla önem taşımaya başlar. Başarı da benlik saygısını etkiler çünkü bireyde kendi kendine yetebilme duygusunun gelişmesine olanak tanır.

Ayrıca benlik saygısı, çocuğun bir problemle karşılaştığı ve kaçmak yerine baş etmek için çabaladığı durumlarda da olumlu olarak etkilenir. Bu sayede, kendisini adil bir biçimde değerlendirmeye başlar ve bu değerlendirme kendinden kaynaklanan bir özkabul yaşamasını sağlar, öz kabul de benlik saygısını destekler. Ancak diğer taraftan etkin olmayan öz değerlendirmeler inkâr, kaçma gibi bir takım mekanizmaları geliştirebilir. Bu da olumsuz bir benlik algılayışına ya da gerçeğin doğru değerlendirilemeyeşine neden olur (Santrock, 2007).

Benlik bebeklik çağında gelişmeye başlamakta ve hayat boyu gelişmeye devam etmektedir. Bu gelişim süreci içinde bireyin benlik saygısı kazanması birçok faktörden etkilenmektedir. Yapılan çalışmalarda, aile; öğretmen, dış görünüm, çevre, sosyo-ekonomik düzey gibi etmenlerin bireyin benlik saygısı gelişiminde etkili olduğu görülmüştür.

- **Aile:** Çocuğun benlik saygısı gelişimini etkileyecek aileden kaynaklanan etmenler arasında en önemlisi aile içi iletişim ve karşılıklı sevgidir. Anne ve babanın birbirine nasıl davrandığı, anne ve babanın çocuklarına nasıl davrandığı bu aile içindeki çocukların gelişimleriyle yakından ilişkilidir. Ailenin çocuğa karşı davranışları, çocuğun kendi benlik kavramını oluşturmada rol oynayarak çocuğun kendisine olan benlik saygısına etki etmektedir. Erken çocukluk döneminde benlik saygısını oluşturmak için ebeveynler, çocuğa karşı sıcak, sevecen ve anlayışlı davranışlar göstermelidirler.

Çocukların davranışlarının kabul edilmediği anlarda bile bu sevgiye gereksinimleri vardır. Ailenin birinci işlevi; her aile bireyinin optimum gelişimini, tüm temel ihtiyaçları karşılayarak sağlamasıdır. Çocuğun başarılı bir kişilik geliştirmesi için fizyolojik ve psiko-sosyal ihtiyaçlarının yerinde ve zamanında karşılanması gerekmektedir. İhtiyaçlarının yerinde ve zamanında karşılanmaması çocuğu gergin ve huzursuz yapacağından, sağlıklı kişilik gelişimini etkilemektedir. Benlik saygısı yüksek çocuklar yetiştirebilmenin ön koşulu; anne ve babanın da yüksek benlik

saygısına sahip olmasıdır. Çünkü aile içerisinde benlik saygısı problemi olmayan, çocuklara örnek olabilecek nitelikte modellere ihtiyaç vardır. Yakınlarından birinin kaybı çocukta birçok psikolojik sorunu beraberinde getirmektedir. Özellikle ilk beş yıl içinde ebeveynlerden birin ya da her ikisini birden kaybetmek, çocuk üzerinde çok büyük bir baskıya neden olur. Çocuğun uğradığı kaybın gelişimi üzerinde stres yaratan bir etki bırakıp bırakmayacağı kaybın yerini doldurabilecek kişiyle ilgilidir (Uyanık, 2003).

Çocuğun benlik saygısı gelişimini etkileyecek aileden kaynaklanan bir diğer faktör anne-baba tutumlarıdır. Çocuk yetiştirme tutumları, toplumdan topluma, kültürden kültüre, farklılıklar gösterdiği gibi o toplumda yaşayan aileler arasında da farklılıklar göstermektedir. Farklı çocuk yetiştirme tutumuna sahip ebeveynlerin farklı kişiliklere sahip çocuklar yetiştirmesi beklenen bir sonuçtur (Yavuzer, 1992).

Çocuk, ailesi için önemli bir varlık olduğu bilinciyle yetişmelidir. Anne-babanın göstermiş oldukları olumlu ya da olumsuz tepkiler, çocuğun kişiliğinin gelişmesinde rol oynar. Sözleri önemslenmeyen, fikrinin belirtilmesine izin verilmeyen ya da belirttiği zaman sürekli eleştirilen çocuk içine kapanık, güvensiz, huysuz ve saldırgan olabilir. Bireyin benlik saygısının yüksek olması için, çocuğun içinde bulunduğu aile bireylerinin özgüvenli, kendi aralarında iyi bir iletişime sahip, onlara karşı güven verici, hoşgörülü bir yaklaşım içinde olmaları gerekmektedir (Yörükoğlu, 1992).

Coopersmith yüksek benlik saygısı düzeylerinin gelişiminde aile ve ebeveyn tutumlarının etkilerini araştırmış ve bu araştırmasında yüksek benlik saygılı çocuklara sahip ailelere ait üç tane değişken bulmuştur:

- Kendileri yüksek düzeyde benlik saygısına sahip ve çocuklarına karşı oldukça kabul edici ebeveynler,
- Sınırları net bir biçimde tanımlamış ebeveynler,

- Sınırlar koymalarına rağmen çocuklarının düşüncelerine ve haklarına saygı gösteren ebeveynler (Zanden, 1997).

Anne, baba davranışları ile çocukların benlik saygıları arasındaki ilişkiyi ortaokul 5. ve 6. sınıf düzeylerinde 61 kız ile 62 erkek öğrenci üzerinde inceleyen Growe, anne babaların davranışları ile kız ve erkek çocukların özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, annenin cezalandırıcı, denetimsel nitelikli davranışları ile kızların özsaygıları arasında olumlu bir ilişki, ayrıca babanın destekleyici türden davranışları ile erkeklerin özsaygısı arasında olumlu bir ilişki; anne babanın reddedici ve koruyucu davranışlarının ise olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, anne-baba desteği ne denli fazla ve cezalandırmalar ne kadar az ise, özsaygının o oranda yüksek olduğu bulunmuştur (Güngör, 1989).

Yapılan araştırmalarda çocukların özgür, kontrolün daha az olduğu, aynı zamanda, kaotik olmayan, düzenli bir aile istediği görülmüştür (Cheung ve Lau, 1985).

Çocukların yüreklendirici ve destekleyici ama göreceli olarak daha az otoriter ve kontrol eden aileleri istedikleri bir başka çalışmada da ortaya çıkmıştır. Yapılan bir başka çalışmada aile içindeki karşılıklı destek ve açık aile ilişkilerinin, çocuğun benlik saygısının gelişiminde ve genel uyumunda diğer aile aktivitelerinden çok daha önemli olduğu bulgulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; aile bireylerinin bağlılık düzeyi çocuğun genel uyum düzeyini, özkontrol ve disiplin konusundaki sıkıntılarını, bilişsel gelişimini ve okul başarısını etkilemektedir. Bağlılık aynı zaman da düşük kaygı düzeyi ve yüksek benlik saygısı ile de birebir ilişki içindedir (Cornell ve Grossberg, 1987).

- **Öğretmenin Rolü:** Çocuğun okulöncesi eğitimden başlayarak benlik saygısının gelişiminde öğretmenler önemli bir yer tutar. Sınıf ortamı çocuklar için güvenli aile ortamından ilk defa ayrıldıklarında iletişim kuracakları kendilerini diğer çocuklarla karşılaştıracakları ilk yer olmasından dolayı önemlidir (Balat, 2003).

Öğretmenlerin sınıf içi yönetim konusunda izledikleri yöntemler, çocukların benlik saygısını etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıf içindeki katı ve eleştirici tutumları, çocuğu yargılar tarzındaki ifadeleri, çocuğun kendini yetersiz hissetmesine ve benlik saygısını yitirmesine neden olmaktadır (Gordon, 1993).

Öğretmenler çocuğun becerilerini değerlendirmeli ve kendine ilişkin bilgiler kazanmasını sağlamalıdır. Çocuğun becerilerinin üstüne çalışmalar yapıp kendisini başarısız hissetmesi engellenmelidir. Sözlü veya sözsüz dil kullanarak çocuğu küçültmek yerine, kendini değerli hissetmesi sağlanmalıdır. Çocuğun benlik saygısı düşük ya da yüksek olabilir. Çocuğun kendine ilişkin değerlendirmeleriyle zamanla benlik saygısı kavramı gelişecektir. Burada eğitimciye düşen görev çocuğun kendisini olumlu olarak algılamasını ve değerlendirmesini sağlamaktır. Eğitimci çocukla konuşurken onu kabul edici dil kullanmalı uygun kararlarını desteklemeli, anlamalı, etkinliklerde seçim yapmasına yardımcı olmalı, sosyal problemlerin çözümüne destek olmalı, hatalarını öğrenmesine yardımcı olmalı ve olumlu yönlendirmede bulunmalıdır (Yörükoğlu, 1992).

Cheung ve Lau (1985) yaptıkları araştırmada, çocukların benlik saygılarının aile ve sınıftaki sosyal çevrelerini olumlu algılayışlarıyla ilişkili olduğunu, bu ilişkide özellikle aile ile ilgili değişkenlerin daha güçlü bir rol oynadığını ortaya çıkartmışlardır. Başarı merkezli olmak açısından aileler incelendiğinde, bu açıdan düşük ya da yüksek algılanıyor olmalarının çocuğun benlik saygısını etkilemediği tespit edilmiştir. Özellikle, bağlılık, dışavurum, bağımsızlık, entelektüel/kültürel merkezli olma, değer/dinsel vurgu ve düzenleme konularında ailelerini yüksek olarak algılayan Çocukların benlik saygılarının da yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bununla beraber, çatışma ve kontrol konusunda ailelerini yüksek algılayan çocukların benlik saygılarının düşük olduğu bulunmuştur.

Aynı çalışmada, okul ortamına da bakıldığında; katılım, grubun parçası olma, öğretmen desteği, düzen ve organizasyon, kuralların anlaşılır ve açık olması açısından yüksek algılanan sınıflara devam eden Çocukların benlik saygılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın bir parçası olarak, aile ile ilgili değişkenler ile sınıf ile ilgili değişkenlerin etkileri de karşılaştırılmıştır. Sonuçlara

göre, aile ile ilgili tüm değişkenler etkili iken, sınıf ile ilgili sadece öğretmen desteği, düzen ve organizasyon ve öğretmen kontrolü etkili bulunmuştur. Aile ve okula ait tüm durumlar birlikte incelendiğinde; ailedeki bağlılık, boş zamanı değerlendirme biçimi, çatışma gibi değişkenlerin çok önemli olduğu, sınıfla ilgili ise sadece öğretmen desteği ile ilgili değişkenin önemli olduğu bulunmuştur. Sınıfla ilgili değişkenlere bakıldığında ise yüksek benlik saygısının;

- Sınıf aktivitelerine yüksek katılım ve ilgi,
- Öğrenciler arasında arkadaşça ilişkiler ve sınıfın parçası gibi hissetme,
- Yüksek öğretmen desteği ve öğrencilere yönelik ilgi,
- Öğrenci aktivitelerinde ve görevleri yönlendirmede düzen ve organizasyon,
- Sınıf çalışmalarını ve davranışları yönlendirmeye ilgili kuralların açık olması ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

- **Başarı:** Benlik saygısı başarıyla beslenir. Birey elde ettiği başarılar doğrultusunda kendisine olan güvenini yenileyerek benlik saygısının gelişimine destek olur. Bireyin yaşama dair algısı, yaşamındaki başarıları ve bu başarıları verdiği önemin sonucunda benlik saygısı oluşmaktadır. Sever ve arkadaşları yaptıkları araştırmada, benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin ruhsal yönden daha az risk altında olduklarını ve kendine güven duygularının daha iyi geliştiğini bulmuştur (Sever ve ark., 1993).

Brown ve Mann'a göre ise benlik saygısı yüksek bireyler daha yaratıcı, başarılı ve sağlıklı, kendine güvenen, atılgan, fikirlerini kolayca ifade eden, sosyal yönden uyumlu kişiler olarak görülmektedir (Yörükoğlu, 1998).

- **Dış görünüm:** Bireysel ayrılıklar benlik kavramını etkileyen etmenlerin başında gelir. Çoğu kültürde beden yapısı ve genel görünüş oldukça ilgi çeker ve bireyin

benlik kavramını ciddi biçimde etkileyebilir (Baymur, 1984). Bazı çocuklar daha yavaş geliştikleri için okula gittikleri zaman, fiziksel açıdan daha zayıf olabilirler. Ya da çocukların zihinsel veya bedensel yönden engeli olabilir. Bu çocuklar okuma ve konuşmada daha yetersiz kalabilmekte ve akranlarından oldukça farklı davranabilmektedir. Bu farklılık çocukları utandırmakta ve birçok olumsuzluk yaşanmasına neden olmaktadır. Bunların yanında çevredeki diğer bireyler çocukların bu farklılıklarını eleştirir ve çocuklara farklı şekillerde davranırlarsa çocukların benlik saygıları olumsuz yönde etkilenebilir (Humphreys, 1999).

- **Kültürel Düzey:** Çocuğun alt kültüre ait bir ailenin üyesi olması bazen benlik saygısı gelişiminde bazı olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Bu çocuklardan egemen kültürün bir parçası olmaları istendiğinde, zorluklar ortaya çıkmaktadır. Alt kültürden gelen çocuğun, kendisiyle, egemen kültürün üyesi olan akranları arasındaki farkı görmesi kaçınılmazdır. Ailenin çocuğa değişik uyarıcılar sunabilmesi sosyo-ekonomik düzeyle ilişkilidir. Üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocukları değişik oyuncaklar alınarak değişik uyarıcılarla karşılaştırılmaktadır. Bu durum çocukların kişilik gelişiminde etkili olabilmektedir (Ünver, 2002). Bu fark, bir endişe ve güvensizlik kaynağına dönüşür (Humphreys, 1999).

- **Çevre:** Benlik kavramının gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimlerine göre oluşan dinamik bir süreçtir. Yaşantıların algılanış biçimi, diğer insanlar tarafından olumlu olarak değerlendirilme ve kabul edilme gereksinimlerinden önemli ölçüde etkilenir. İnsan çevre ile etkileşimi sırasında eylemlerde bulunmakta, böylece yaşanan, duyulan, hissedilenler benlik kavramını oluşturmaktadır. Çocuk çevresiyle etkileşimi sonucunda kendisi hakkında olumlu-olumsuz düşünceler geliştirir. Çocuğun kendisi hakkında geliştirdiği düşünceler çevresindeki kişilerin onu değerlendirme şekline göre belirlenmektedir (Baran, 1999).

- **Sevgi:** Önemli olan sevginin niceliği değil niteliğidir. Çocukların sürekli ve koşulsuz sevgiye gereksinimi vardır. Benlik saygılarının etkin ve sürekli olabilmesi için, başkalarının gözünde kim oldukları değil, kendileri oldukları için kendilerine değer verildiğini hissetmeleri gerekir.

- **Güven:** Benlik saygısının en büyük düşmanı korku ve endişedir. Temel gereksinimlerinin karşılanmayacağından endişe duyan veya duygusal ya da fiziksel dünyalarının her an yıkılabileceğinden korkan çocukların, kendileri, başkaları ve tüm dünya hakkında olumlu bir görüş geliştirmesi zordur. Çocuklar ancak kendilerini güvende hissettikleri zaman benlik saygıları gelişecektir.

- **Model:** Benlik saygılarının gelişebilmesi için gereken davranış ve sosyal becerileri kazanmalarında en etkin yol, onlara örnek olmaktır.

- **İlişkiler:** Çocuklar, benlik saygılarının gelişebilmesi için; evlerindeki çok yakın kişilerle olan ilişkilerin yanında çok geniş bir yelpazede olan bakkal, kasap, bisiklet tamircisi gibi farklı ilişkilerde farklı deneyimler yaşamaları gerekmektedir. Bunlar sayesinde benlik saygısı için gereken farkındalık ve kendilerini tanıma özelliklerini geliştireceklerdir.

- **Sağlık:** Çocukların kendi güçleri ve yeteneklerinden azami şekilde yararlanabilmeleri için enerjiye gereksinimleri vardır. Örneğin; sağlıklı beslenemeyen çocukların öğrenimlerinde düşüş olduğu, bununda potansiyellerini tam olarak kullanmalarını engellediği bilinmektedir. Ayrıca toplumda dış görünüşü iyi olan çocukların övgü aldığı ve dikkat çektiği bir gerçektir.

- **Kaynaklar:** Yaşantımızda teknoloji hızla gelişip, giderek karmaşılaşırken kendilerine kitap, oyuncak, müzik aleti, spor tesisleri, özel ders, seyahat gibi olanakları olan çocuklar, bu olanakları daha kısıtlı olan çocuklara göre daha avantajlı bir konumdadırlar. Bununla birlikte benlik saygısı gelişiminde bu tür kaynakların zorunlu olmadığı ancak çocukların bu tür olanaklar çerçevesinde güçlü yönlerini geliştirdikleri, potansiyel gelişimlerinde ise olumlu yönde etkilendiği gözlenmektedir.

- **Destek:** Çocuklara sunulan kaynakların en iyi şekilde kullanılabilmesi için çocukların yönlendirilmeye ve cesaretlendirilmeye gereksinimleri vardır. Çocuklar benlik saygılarının ve becerilerinin gelişmesi için desteklenirken aynı zamanda,

başarılı ya da başarısız olduklarına dair, onlara dürüst ve yapıcı biçimde bilgi de verilmelidir.

- **Ödüller:** Benlik saygısı gelişimi konusunda gösterdiği her türlü çabanın karşılığını ödül olarak alan çocukların moralleri, almayanlara göre çok daha yüksektir (Lindenfield, 1997).

2.1.4. Benlik Saygısının Gelişimi ve Geliştirilmesi

Benliğin gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılama biçimlerine göre oluşan dinamik bir süreçtir. Bebeğin bedeni ile ilgili gereksinimlerden kaynaklanan dürtüleri ve bunların giderilmesine ilişkin yaşantıları, kendi bedeninden ve dış çevreden gelen uyarıcıların ben ve ben olmayan olarak ayrışmasına neden olur. Bunun sonucunda bebek, önce tensel benliğini ve kendi bedeninin sınırlarını dış dünyadan ayırmaya ve kendisini benimsemeye başlar (Güngör, 1989).

Birinci yıl boyunca bebek çeşitli nesnelerle oynayarak dünyadaki kendi yeri ve kendi benliğine ilişkin duyguları geliştirir. Bebek güler, anne karşılık verir, bebek tepki alan davranışlarını tekrarlar. Piaget'ye göre kişisel benliğin gelişimindeki en önemli noktalarından biri bebeğin dokuz - on iki aylar arasında nesne devamlılığını anlaması olduğunu belirtmektedir. Bebek böylece anne ve babası görüş alnından çıktıklarında bile var olduklarını ve bir süre ayrı olarak var olacaklarını ve bunun süreklilik gösterdiğini tahmin etmektedir (Balat, 2003).

Bebek için önemli ikinci adım ise ikinci yıldan itibaren kendisinin dünyada bir nesne olduğunu anlamaya başlamasıdır. Bebekler dokuz - on iki aylar arasında ayna karşısında kendilerine dokunmaya çalışırlar. Lewis benliğin algılamasını ölçmek için bebeklerle ayna karşısında çalışmış; dokuz - on iki aylar arasında bebeklerin hiçbirinin kendi burnuna dokunmadığı, ancak yirmi bir aydan sonra bebeklerin dörde üçünün benliklerini tanıdıklarını bulmuştur. İkinci yılın başlarında bebekler, sosyal oyunlarda bir oyuncu olarak yer almaya başlayarak, kendilerinin farklı olduklarını

daha iyi anlamaktadırlar. Bu yaşlarda, kendi adını söyleyebilir ayrıca, kız veya erkek olduğunun da bilincindedirler (Balat, 2003).

Toplumla çatışmaya düşmemek ve başkaları için zararlı olmamak koşuluyla, kişinin kendi kendini yönetebilmesi, olaylar karşısında düşüncelerini söyleyebilmesi, karar verirken başkalarından bağımsız olabilmesi şeklinde tanımlanan özerklik duygusunun temelleri bir-üç yaş arasında atılmaktadır. Çocuğun kazandığı güven ve özerklik duygusuna paralel olarak üç yaşından sonra çocuk çevresini genişletmekte, keşfetmekte ve genişleyen çevresi içinde toplumsallaşmaktadır (Ekşi, 1990).

Bu yaşlarda çocuklar kendilerini ancak yaş, cinsiyet, fiziksel görünüm özellikleri bağlamında tanımlayabilirler. Okul dönemine doğru kendini tanımlama biraz daha soyut bağlamda; yani davranışlar, yetenekler, beceriler çerçevesinde gerçekleşmeye başlar (Dereboy, 1993).

Benliğin farkındalığı gerçekleştikten sonra, okul öncesi çocuğu “ben kimim?” sorusu ile kendi özelliklerini ve kendi sosyal rollerini tanımlamaya başlar. Benlik kavramı hala somuttur. Okulöncesi dönem çocuğunun kendi benliğine ilişkin tanımlamaları görsel özellikler içermektedir (Balat, 2003).

Çocuklarda üç-altı yaşları arasında gelişen "girişim" duygusu, benliğin olumlu olarak gelişmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönem, çocuğun merak ve girişim dönemidir. Davranışlarda atılganlık ve girişkenlik egemendir. Bu dönemde eğer çocuk davranışlarından ve ilgilendiği konulardan dolayı fazla eleştirilirse, korkutulursa girişim gücünü kaybetmekte, her an yanlış bir şeyler yapacağından dolayı da suçluluk duyguları geliştirmektedir. Çocuksu emelleri, eylemleri ve soruları yüzünden sık sık korkutulan, ceza gören çocuk kendini ve yaptığı işleri değersiz gören, güvensiz bir benlik yapısı geliştirmeye başlar. Benlik yapısı bu şekilde biçimlenen çocuk; aşırı ürkek, uysal ve girişim duygusundan yoksun büyüyebilir ve bu durum çocuğun yetişkinlikte de edilgen, ürkek ve bağımlı kalmasına yol açar (Güngör, 1993).

Çocukta attı-yedi yaş civarında dış çevredeki kişiler ve onlarla ilişki çok önem kazanmaya başlamıştır. Çocuk bu dönemde öğrenmeye, sorumluluk yüklenmeye, işleri ve disiplini paylaşmaya hazır hale gelmiştir. Çünkü tek başına bir şeyler yapamayacağını anlamaya başlamış, başkalarıyla işbirliği kurmaktan ve birlikte çalışmaktan haz aldığını görmüştür. Bu dönemin sağlıklı gelişmesi halinde, çocuk bir şeyleri yapabilmeye yeteneği olduğunu anlamıştır. Yaptığı ve ortaya çıkardığı işler önemlidir. Çocukta çalışmaktan ve bir şeyleri en iyi şekilde başarmaktan gurur ve zevk alma duygusu gelişmiştir. Bu dönemin sağlıklı bir şekilde geçirilmemesi sonucunda çocukta aşağılık duygusu ve yetersizlik duygusunu geliştirmekte ve bu da çocuğun gerek yaptığı işlere, gerekse kendine yabancılaşmasına neden olmaktadır (Ekşi, 1990).

Benlik saygısının gelişmesi için sosyal karşılaştırmalar ve yansıtılmış değerlendirilmelerin önemli olduğu belirtilmektedir. Kişiler kendi değerlendirilmelerinin farkına varabilmek için, kendilerini yaşıtlarıyla karşılaştırırlar. Bu tür karşılaştırmalar benlik gelişimi açısından altı-yedi yaşlarda başlayan gelişimsel bir olaydır ve ergenlik dönemi boyunca yoğunlaştığı görülmektedir (Balat, 2003).

2.3.6. Akademik Başarı ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki

Okul çağında çocuğun etiketlenmesi, benliğinin gelişimini önemli ölçüde etkiler. Akıllı, başarılı, çalışkan veya tembel, başarısız, gibi etiketler çocuğun, kendisini bu şekilde algılamasına ve bu etiketlere uygun davranışlar göstermesine neden olur.

Okul performansının en iyi belirleyicisi şüphesiz bireyin akademik başarı düzeyidir. Akademik başarı ise, benlik saygısını etkileyen önemli bir faktördür. Çünkü çocuklar bir yetişkin gibi hayatını bölümlere ayırma yeteneğine sahip olmadıklarından bir alandaki başarısızlıklarını sadece o alanla sınırlamakla kalmaz, bu başarısızlığı hayatlarının diğer alanlarına da rahatlıkla genelleme eğilimi gösterirler. Örneğin matematik dersinde başarısız olan bir çocuk kendisini sadece matematik dersinde değil, aynı zamanda bir birey olarak da başarısız hissedebilir (Pişkin, 2003).

Yapılan araştırmalarda çok başarılı bireylerin öğrenmedeki başarılarına ilişkin algılarının, çaba sarf etme, sebat gösterme ve denemeleri örnek alma gibi motive olmuş davranışları güçlendirdiği ve böylece akademik başarıyı arttırdığı kanıtlanmıştır. Aynı şekilde okul çevrelerinde akademik başarısızlıkla karşılaşan bireylerin ise, akademik çaresizlik geliştirme ve düşük benlik saygısına sahip olma eğiliminde oldukları görülmüştür (Pişkin, 2003).

Daniel ve King (1995), ilkokul ğrencilerinde benlik saygısının çeşitli bölümleri ile akademik başarı arasındaki ilişkilere bakmışlardır. Öğrencilerin algıladıkları benlik saygıları ile standardize edilmiş başarı testiyle ölçülen akademik başarıları birbiriyle ilişkili bulunmuştur. Çalışmada 3. 4. ve 5. sınıf öğrencileri yer almış, öğrencilerin benlik saygısı alt ölçeklerinden aldıkları puanlar, standart başarı testi puanlarıyla karşılaştırılmıştır. Sonuçta, akademik başarının belirleyicileri akademik yeterlik, ailesel kabul ve kişisel güvenlik olarak görülmüştür. Arkadaş ilişkilerinde başarılı olma ile akademik başarı arasında ilişkili bulunamamıştır.

Benlik kavramını farklı yaşantılar, içsel ve dışsal objeler ve çevreden etkilendiği için “ok boyutlu” olarak tanımlayan Coopersmith, benlik saygısının bireylerin sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik yaşamlarını etkilediğini ifade etmektedir. Sağlıklı bir kişiliğin n koşulu olan benlik saygısı, kişinin toplumun etkin ve katılımcı bir yesi olmasında önemli rol oynamaktadır. Topluma etkin bir şekilde katılım ise kişisel başarı ve mutluluğu beraberinde getirmektedir. Benlik kavramı ve benlik saygısı, bireyin algılarından etkilenir. Birey kontrol edemediği davranışlarından kendini sorumlu tutabilir. Bu algılar kişisel başarıları ve başarısızlıkları da içerdiğinden, benlik kavramı ile başarı arasındaki ilişkiyi etkileyebilir (Güloğlu, 1999). Coopersmith, okul öncesine devam eden çocuklar üzerinde yaptığı araştırmalara dayanarak şunları ifade etmektedir:

Başarılı ğrenciler öğrenmeye, genellikle kontrol hissi ve olumlu benlik saygısıyla başvururlar, oysa çoğunlukla akademik başarısızlık geçmişine sahip olan çocuklar bir işe çoğu kez zayıf kontrol hissi ve düşük akademik benlik saygısıyla başvururlar. Akademik başarısızlıkları öğrenilmiş çaresizlik hislerini ve düşük akademik başarıya

götüren akademik yetersizlik hissini arttırdığı gibi, tekrarlanan başarısızlık öğrencinin benlik saygısı üzerinde olumsuz bir etkiye de sahiptir (Tarhan, 1995).

Yüksek benlik saygısı yüksek okul başarısı, daha iyi sağlık davranışları ve üretkenlik ve daha iyi sosyal uyumla ilişkili iken düşük benlik saygısı düşük akademik başarı, yalnızlık, sigara içme, madde kullanımı, depresyon, intihar ve istenmeyen hamilelik gibi olumsuz sağlık ve sosyal davranışlarla ilişkilidir (Campbell, 1990).

2.4. KÜLTÜREL VE SPORTİF FAALİYETLER

İnsan biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır. Bu sebeple yaşadığı toplumun bir üyesi olarak kabul görmesi için, öncelikle o toplumun yapısını, normlarını, değerlerini vb. öğrenmesi gerekir (Ertürk, 1972, s.3). Bu ülkenin geleceği ancak, benlik saygısı yüksek ve her şartta sorumluluk alabilen insanlar sayesinde garanti altına alınabilir. Bu insanlar da sosyal yönü güçlü olan insanlardır. Çünkü bedenlen ve ruhen sağlıklı bireyler, sorumluluk duygusu yüksek, verimli toplumların oluşmasını sağlar. Kültürel koşullar içinde sosyal ilişkiler hem toplumun, hem kültürün, hem de bireyin yapısını etkiler. Bu yüzden başka insanlarla olumlu ilişkiler kurmak karmaşık sosyal dünyamızdaki en önemli çabalarımızdan biridir (Yavuzer, 1992, s.49).

Birey ve toplum açısından farklı anlamlar taşımakla birlikte sosyalleşme, örgütlenmiş bir sosyal hayat içerisinde bireyin belirlenmiş normlara uyum sağlama sürecine verilen isim olup; kültürün kuşaktan kuşağa devrini ve bireyin bu belirlenmiş normlara uymasını sağlar. Bu açıdan sosyalleşme bireyin benlik ve kişiliğini oluşturan temel etkenlerden biridir. Ancak bu sosyal gelişim hemen doğumla veya ilk bebeklik yıllarında gerçekleşebilecek bir olay değil; hayat boyu devam eden uzun bir süreçtir ve bu doğrultuda bireyin bütün hayatı çevresine uyum sağlama çabası içinde geçer.

Sosyalleşme sürecinin en önemli sonucu ise rol öğrenmektir. İnsanlar, onlara uygun olan sosyal rolleri farkında olmadan ve modelleyerek öğrenirler. Kişinin sosyalleşmesindeki ilk aşama nesneleri tutma, atma, emekleme, yürüme, koşma, zıplama vb. bazı fiziksel kontrol gerektiren eylemleri yapabilmesi ile başlar. Sosyal

gelişme ise, kişinin sosyal uyarıcılara yani grup yaşamının baskı ve zorluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, grubundan ya da kültüründen olan insanlarla birlikte hareket etmeyi öğrenmesi, onlar gibi davranabilmesidir. Bu süreci sağlıklı bir şekilde sürdürebilmek için doğumdan itibaren gelişim ile ilgili hiçbir ayrıntı atlanmadan yerine getirilmelidir.

İnsanlık tarihinin ilk zamanlarından beri kültürel - sportif etkinlikler popülarlığını sürdürmüş, herhangi bir sosyal sınıf, ırk, cinsiyet ve yaş ayrımı gözetmeyen bir olgu olması ile kişinin sosyal rollerini daha kolay yerine getirmesini sağlamıştır. “Baskı altındaki enerjiden kurtulmanın bir yolu da çeşitli sanat ya da spor etkinliklerine katılmaktır” diyen bazı araştırmacılar, kültürel - sportif etkinliklerin çoğu kez karşı koyma ve sosyal değişim için bir katalizör işlevi gördüğünü iddia etmişlerdir. Her türlü kültürel - sportif etkinliğin, sosyal bir deneyim olduğunu ve kültürel - sportif etkinliklere aktif ya da pasif bir şekilde katılan bireyin müzik, oyun, hareketler ya da düşünsel etkinlikler aracılığı ile duygularını ifade etme imkânı bulunduğunu; saldırganlık, öfke, utangaçlık vb. duygularda boşalım sağlayarak bunları kontrol etmesini öğrendiğini belirtmişlerdir (Seraslan, 1997).

Çocuklarla gerçekleştirilen kültürel - sportif etkinlikler, pedagojik sorumlulukla yapılan beden eğitimi kültürel ve sportif faaliyetler çalışmaları, çocuk antrenmanları ve yarışmaları onların bedensel, sosyal, zihinsel ve ruhsal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yaratır yeni ufuklar açar (Muratlı, 1997, s. 86–87).

Çünkü kültürel - sportif etkinlikler, sosyalleşme ve sosyal değişim aracı olarak hizmet veren olağanüstü bir güce sahip olmakla birlikte, büyük önem verilen birçok sosyal değerin oluşmasına ve sürekli hale gelmesine de yardımcı olur. Bu değerler çok çalışmayı, fedakârlığı, hakkaniyeti, sadakati, sorumluluğu, güvenilirliği, hoşgörüyü ve kendini disiplin altına almayı kapsayarak; dil, din, ırk ve cinsiyet ayrımı olmadan dünyanın her tarafından milyonlarca insanı aynı anda, aynı duygular etrafında toplar ve kişiyi bir ailenin, grubun, şehrin veya milletin takım üyeleri haline getirir (Öncü, 2007).

Çocukların sosyalleşmesinde ailesinin, okulunun, arkadaşlarının ve kitle iletişim araçlarının rolü büyüktür. Bu süreçte aileden sonra gelen ilk kurum okuldur. Eğitim sürecinde ve sosyal yaşam içerisinde öğrencinin kendine güven duyması, kendi kişiliğini kazanması, bir grup içerisinde kendi varlığını ifade etmesi ve kabul görmesi okullarda ve okul dışında yapılacak olan kültürel - sportif etkinliklerle mümkündür ve kuşkusuz kolay bir süreç değildir. Fakat bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlatabilen ve bu alanlarda doyum sağlayan bireyin, motivasyonunun yüksek olacağı da bir gerçektir.

Okul kültürel - sportif etkinlikleri gerekli kılan, çocuğu sürekli sosyalleşmeye iten bir güç durumundadır. Çünkü insanları sosyal , psikolojik olarak aktif kılmamanın en kolay yolu kültürel - sportif etkinliklerdir. Bedensel (fiziki) ve ruhsal eğitilmişliği ve boş zamanları değerlendirme konusunda olumlu davranış değişikliği sağladığından, çocukların sosyalleşmesinde kültürel - sportif etkinliklere katılımın etkisi oldukça büyüktür (Açıkada ve Ergen 1990).

Çocuklar için kültürel - sportif etkinlikler denildiğinde öğrencinin akademik alan derslerinin dışında kalan ve onun beden ve ruh sağlığını geliştirerek iradesini güçlü kılmayı amaçlayan yüzme, futbol, basketbol, voleybol, tenis, izcilik, halk oyunları, modern dans, tiyatro, drama, takı-tasarım, çalgı eğitimi (gitar, bağlama, keman, ...) vb. gibi çocuğun katılımcı yönünü ortaya çıkaracak her türlü etkinlik akla gelir.

Hemen hemen tüm insanlar, çocukken okulda veya okul sonrası gittiği kurslarda yapmış olduğu çeşitli etkinlikler aracılığı ile sosyalleşir ve bu etkinlikler aracılığıyla iyi yurttaş, iyi arkadaş, iyi öğrenci, iyi bir evebeyn olurlar. Çünkü bu tür kültürel - sportif etkinliklere katılmak çocuğun fiziksel ve zihinsel olduğu kadar benlik gelişimine de katkıda bulunarak var olabilme sürecini destekler. Bu sebeple benlik kavramının oluşmasında geribildirimler çok önemlidir. Kültürel - sportif etkinliklere katılım, iradeyi güçlendirerek, insanın kendine güven duymasını sağlar ve kişiliğin oluşmasını kolaylaştırır. Birey kültürel - sportif etkinlikler sayesinde keşfedilmemiş ve yaratıcı yönünü harekete geçirir.

Birey bu bilince ancak, kendini başkaları ile karşılaştırarak ulaşır. Özellikle on yaşından itibaren yakın arkadaşlıklar , paylaşma daha çok önem kazanır. Böylece bir takım güdülerin doyurulmasıyla beraber çocuk gittikçe sosyalleşmeye, arkadaşlık kurmaya, paylaşmaya; aynı zamanda da girmiş olduğu arkadaş grubunun kurallarına uyum göstererek ise kendi kişiliğine ilişkin kurallar bütünlüğünü oluşturmaya başlar. Çocuk diğer çocuklar ile oynamaya başladığında kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini anlamaya başlar, yeterli ve yetersiz olduğu alanları fark eder (Aracı, 2001).

Bir kültürel - sportif etkinliklerin içinde yer alan birey, bir nevi toplum kurallarına benzer kurallarla çevrelenmiş ve centilmenlik sınırları içerisinde, kazanma, kaybetme, eğlenme, grup tarafından kabul görme gibi insanların birbiriyle olan ilişkilerinde iyi davranışlar sergilemeyi, insan haklarına karşı saygılı, dürüst ve yardım sever olmayı prova etmektedir. Ayrıca paylaşma, sıra olma, dinleme, atılma, beden dili, sözel iletişim becerileri, arkadaş edinme, grup kurallarına uyma, yönerge izleme, geri bildirim verme ve alma, duyguları yönetme, sorumluluk alma vb. özellikleri ile de eğitimin akademik başarıyı sağlayacak olmazsa olmaz amaçları ile de ortaklıklar gösterir. Bu yolla birey bir başarı için sabır, özveri ve disiplin içinde çalışmanın gerekliliğini, diğer yandan yenilgiyi kabullenmeyi ve kendinden daha iyi olanı takdir edebilmeyi öğrenir.

2.4.1. Kültürel - Sportif Etkinlikler ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki

Yapılan araştırmalar bireyin kendi değerinin farkına varabilmek için kendisini yaşlılarıyla karşılaştırdığını ve bu tür karşılaştırmaların 6–7 yaşlardan itibaren başlayan gelişimsel bir olay olduğu ve ergenlik dönemi boyunca yoğunlaştığı görülmektedir. Buna kişinin benliğine yönelik “yansıtılmış değeri” denilmektedir. <http://www.psikolojisayfam.com/kavramlar/ayna-benlik.html>

Kültürel - sportif etkinlikler ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin temelinde kişinin bu etkinliklere nasıl yönlendirildiği ve buradan edinilen tecrübelerin onun kişiliğini, yaşamını nasıl şekillendirdiği soruları yatmaktadır. Bunları iki başlık arasında toplayabiliriz:

Ön Sosyalleşme: Kişinin kültürel - sportif etkinliklerle ilişkiye geçme sürecidir. Kültürel - sportif etkinliklerle gerçekleşen bir sosyalleşme ve kendilik algısı yaşamın diğer alanlarında da etkili olabilir. Bu etkinlikler aracılığıyla edindiği tecrübeler kişinin yaşamını, kendini algılamasını ve benlik saygısını etkiler. Uzun müddet bu konuyla ilgili yapılan gözlemler ve yaşanmışlıklar bu transferin mümkün olduğu varsayımını doğurmuştur. Fakat bu konudaki yorumların doğruluğu iyice sorgulanmadan bilimsel bir gerçek gibi benimsenmemelidir.

Yapılandırılmış Kültürel - Sportif Etkinliklerin Önemi: Yapılandırılmış etkinlikler, çocukluktan itibaren otoriteye karşı reaksiyon göstermeyi, otoriteyle anlaşmayı ve yaşlılarıyla anlaşmayı öğrenmek için koşullar oluşturur. Böylelikle çocuk kendisi ve başkaları arasındaki farkları görür, kendisinden daha iyi ve kötü durumda olan birilerinin bulunmasının kendi değerini ve başarısını azaltmayacağını öğrenir.

Vincent (1976), Solok (1990), yapmış oldukları araştırmalarda sporcuların, sporcu olmayanlardan daha yüksek benlik saygısına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Smith de 1979'da küçük lig beyzbol sezonunun oyuncuların benlik saygılarının olumlu olarak değiştirdiğinden söz etmektedir.

2.4.2. Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılımı Etkileyen Faktörler

Gelişmiş ülkelerde kültürel - sportif etkinliklere katılım, sosyalleşmenin önemli bir aracı olarak kabul edilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde, bu düşüncede olan yetişkinler, oyunlu aktiviteler düzenlemekte, beceriyi geliştirmeyi ve ödül alma başarısının önemini vurgulayan etkinliklere katılmaları için çocuklarını teşvik etmektedirler. Kişilerin kültürel ve sportif etkinliklere katılmaları üzerinde en kuvvetli etki gösteren faktörler şunlardır:

2.4.2.1. Aile: Kültürel - sportif etkinliklere katılımında anne-babalarının yaklaşımı, çocuklarının bu aktivitelere katılıp katılmamaları noktasında en belirleyici unsurdur.

Bazı aileler kendileri yapmasa da, kültürel - sportif etkinliklere katılımın çocuğun gelişimi, benlik saygısının güçlenmesi ve sosyalleşme süreci üzerindeki olumlu etkisinin bilincinde olup çocuklarının bu aktivitelere katılımını desteklerken çoğu aile, çocuklarının bu etkinliklere katılımına sıcak bakmamaktadır. Ailelerin kültürel - sportif etkinliklere sıcak bakmamasının altındaki sebepler incelendiğinde ise bunun birçok sebebi olduğu görülmüştür. Bunlar:

Ailelerin kültürel - sportif etkinliklere olan ilgisi: Daha önce veya şimdi kültürel - sportif etkinlikle ilgilenen aileler, diğer ailelere nazaran çocuklarının bu tür etkinliklerle ilgilenmesi için daha çok çaba sarf etmekte ve çocuklarını bu etkinliklere katılmaları için daha çok teşvik etmektedirler.

1974 yılında Orlick tarafından yapılan bir araştırmada, spora katılımı ilişkili çevresel faktörler incelenmiş, çocukların ailelerindeki bir rol modelin spora katılım isteğini olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca küçük yaşta spora başlayan erkek çocukların anne babalarının ya spor yapan ya da sporla ilgili kişiler oldukları görülmüştür (Orlick, 1974).

Çağlayan ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan bir araştırmada spor yapan çocukların ailelerinin eğitim düzeyinin spor yapmayan çocukların ailelerine oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların fiziksel aktiviteye yönelmeleri üzerinde ailelerin etkisini araştırmak amacıyla Brustad (1993) tarafından yapılan bir çalışma; sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan ailelerin, çocuklarını fiziksel aktiviteye katılım için daha fazla yönlendirdiklerini göstermiştir (Brustad, 1993).

Ailedeki kişilerin eğitim durumu: Çağlayan ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan bir araştırmada spor yapan çocukların ailelerinin eğitim düzeyinin spor yapmayan çocukların ailelerine oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çocukların fiziksel aktiviteye yönelmeleri üzerinde ailelerin etkisini araştırmak amacıyla Brustad (1993) tarafından yapılan bir çalışma; sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan ailelerin, çocuklarını fiziksel aktiviteye katılım için daha fazla

yönlendirdiklerini göstermiştir. Yine Brustad (1995) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da; sosyo-ekonomik seviyesi düşük ailelerin fiziksel aktiviteye yönelik tutumları ile çocuklarını bedensel aktivitelere katılıma yöneltmeleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüzücülerin, jimnastikçilerin, tenisçilerin ve futbolcuların spora nasıl başladığı ve yönlendirildiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada ise; ailenin sosyo-ekonomik durumu ile spora başlama ve sportif branş seçimi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Baxter and Maffulli, 2003).

Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği (NASPE) tarafından 2000 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin anne-babalar üzerinde yapılan bir araştırmada; anne-babaların %81'i, çocuklarının beden eğitimi aktivitelerine her gün katılmalarını istediklerini, %41'inin ise çocuklarının bu aktivitelere her gün katıldığını belirtmişlerdir <http://www.pelinksu.org/htm>.

Ailelerin sosyo-ekonomik durumu: Ailelerin sosyo-ekonomik durumları da çocukların kültürel - sportif etkinliklere katılımında oldukça önemlidir. Özellikle hangi sosyal etkinliği yapacağı noktasında ekonomik faktörler etkili olmaktadır. Örneğin atletizm, futbol, voleybol, basketbol, yüzme, jimnastik gibi spor branşları ve gitar, keman, bale, gibi kültürel etkinlikler, ailelere ekonomik yönden pek fazla yük getirmezken karakalem, yağlı boya, ahşap boyama, takı-tasarım, dağcılık, kayak gibi spor dallarında ise durum tersi yöndedir.

Yine Brustad (1995) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da; sosyo-ekonomik seviyesi düşük ailelerin fiziksel aktiviteye yönelik tutumları ile çocuklarını bedensel aktivitelere katılıma yöneltmeleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüzücü, jimnastikçi, tenisçi ve futbolcuların spora nasıl başladığı ve yönlendirildiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada ise; ailenin sosyo-ekonomik durumu ile spora başlama ve sportif branş seçimi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmaktadır. 10–15 yy öncesine kadar anne-babaların, sporu bir meslek olarak icra etmek isteyen çocuklarına karşı tutumlarının son derece olumsuz olduğu bilinmekteydi.

2.4.2.2. Akademik Kaygılar: Çocuğun fiziksel gelişimi başarılı bir öğretimi önemli ölçüde etkiler. Çünkü fiziksel olgunlaşma ile öğrenme bireyle ilişkilidir. Araştırmalar fiziksel etkinliklerin kişiler arası ilişkilerin kurulması ve devam ettirilmesinde önemli olduğunu göstermektedir. Bu etkinliklerde çocuklar, grubun ortak amacı doğrultusunda beraber çalışma imkânı bulurlar. Grup içinde arkadaşlıkları gelişir. Arkadaşlıkları geliştikçe sosyalleşme hızlanır.

Aktif katılım ile fiziksel gelişim arasında ilişki vardır. Çünkü okul başarısı “zihinsel olmayan” birçok faktör tarafından da etkilenmektedir. Bunlar arasında, başarı güdüsü, kaygı, ailenin nitelikleri, sosyo-ekonomik özellikler, okul ve eğitim koşullarının yetersiz olması, genel çevre özellikleri, beslenme ve sağlık koşulları ve benzerleri yer almaktadır (Özgüven, 1998). Fiziksel gelişim, beden imajı, dokunma, fiziksel bakım, egzersiz, dinlenme, görsel ve işitsel algı, fiziksel koordinasyon, denge, okula hazırlık, stres yönetimi, göz el koordinasyonu, büyük ve küçük kas gelişimi, büyüme değişiklikleri, cinsel farklılıklar, cinsiyet kimliği algısı, cinsiyet rol tanımları ile ilişkilidir. Bu değişkenlerin gelişimine kültürel – sportif etkinlikler önemli katkılarda bulunur; önemli olan sosyal gelişim alanının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken becerilerin gündeme getirilmesi, davranış olarak ele alınması, gündemde tutulması ve ilgili davranışların kazandırılmasını örnekleyen yaşantıların oluşturulmasıdır (Yüksel, 2003).

Kültürel - sportif etkinliklere katılımın, akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğine dair çok net bulgular olmamakla birlikte akademik yaşamla spor hayatının bir arada yürütülmesi, aileler tarafından imkânsız olarak görülmekteydi. Ancak gerekli bilinçlendirmenin yapılmaması ve uygulanan eğitim programında akademik etkinlikler ile ve kültürel - sportif etkinliklerin birlikte yürütülmesi ile ailelerde bu yönde oluşan olumsuz fikirler yok olacaktır.

Bu durumun aksine yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalarda kültürel - sportif etkinliklere katılımın, akademik başarı üzerinde olumlu etkileri bulunduğu yönünde

bulgular elde edilmiştir. Dünyanın en kaliteli basketbol ligi NBA'in uygulamaları okul ve sporun birlikte, sağlıklı bir şekilde yürütülebileceğinin güzel bir örneğidir.

2.4.2.3. Sınav Kaygısı: Türkiye’de sınavlara girecek öğrencilere zaman yaratmak amacıyla aile ve okul yönetimi beden eğitimi, müzik ve resim gibi kültürel - sportif etkinlikleri içeren derslerden öğrenciyi mahrum bırakmaktadır. Ailelerin çocuklarına bu derslere katılmamaları için sağlık raporu almaları ve bu ders saatlerinin sınavlara hazırlık amacıyla başka derslerle doldurulması bu çabaların başında gelmektedir.

Üniversite, ortaöğretim giriş sınavları derken zaman kaybı endişesiyle, kültürel ve spor etkinliklerinden kendini mahrum bırakan öğrenci, bir de ilköğretim ikinci kademedeki yer yılın sonunda yapılan “Seviye Belirleme Sınavı”nın getirilmesiyle, bu etkinliklerden tamamen vazgeçmek zorunda kalmıştır. Sistemin olumsuz dayatmaları karşısında bu kaygıyı ilköğretimin ilk kademesine kadar taşımak zorunda kalan öğrenci; bu tür etkinlikleri zaman kaybı olarak nitelendirerek hiçbir okul takımında, koroda ya da yılsonu gösterisinde yer almak istememektedir.

Bu dersin öğretmenleri ise kültürel - sportif etkinlikler düzenlerken bu yönde oldukça problem yaşadıklarını, öğrenciler isteseler bile ailelerinin buna müsaade etmediğini, okul yönetimlerinin de bu durum karşısında kayıtsız kaldığını ifade etmektedirler. Eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin anne-babaları bile, kültürel - sportif etkinliklerin, çocuklarının derslerini olumsuz yönde etkileyeceği düşüncesiyle, çocuklarının okuldaki bu tür etkinliklere katılmasını onaylamamaktadırlar.

Fakat ABD’de yapılan bir araştırmada anne-babaların % 95,9' u, okullar arası kültürel sportif etkinliklere katılmanın çocukları için yararlı olduğunu yine aynı çalışmada anne-babaların % 55,3 'ü de, okullar arası kültürel - sportif etkinliklere katılım süresince çocuklarının akademik başarı durumlarının daha iyi olduğunu belirtmişlerdir.

2.4.2.4. Sakatlanma Riski: Bütün bu olumsuzların yanı sıra özellikle beden eğitimi ve spor etkinliklerde yaralanma, hastalanma ve sakatlanma riski yüksek olduğundan,

bazı aileler çocuklarının bu etkinliklere katılımına müsaade etmemekte, müsaade edenler de bu konuda ciddi şekilde kaygı duymaktadırlar.

2.4.2.5. Cinsiyet: Her konuda olduğu gibi, kültürel - sportif etkinliklere katılım da cinsiyet üstünlükleri söz konusudur. Bu etkinliklere katılım da, farklı yüzde performans düzeyleri ile bir dominant taraf mevcuttur. Ancak gelişim düzeyleri farklı toplumlarda bu konuya olan bakış açısı değişmekte, endüstrileşmiş ülkelerde kadınların kültürel - sportif etkinliklere katılım oranı fazla iken gelişmekte olan ülkelere bu oran düşüktür. Çünkü bu toplumlarda kadın hala, yalnızca doğurganlık için yaratıldığı ve aktif yaşam yerine pasif yaşamı seçmesi düşünülen bir varlıktır. Bu durum da kültürel - sportif etkinliklerin birçok olumlu etkilerinden kız çocuklarının daha az istifade etmesine yol açmıştır. Oysaki bir toplum içinde kadının kültürel - sportif etkinliklere katılımı, kadının o toplum içerisindeki genel statüsünün bir yansımasıdır (Açıkada, 1990).

Bu ayrım en çok da sportif etkinliklere katılım da kendini göstermektedir. Türk toplumunda erkeklerin sportif etkinliklere katılmalarına bayanlara kıyasla daha sıcak bakılmaktadır. Kız çocukları sportif etkinliklerde, fiziksel özellikleri ve geleneksel sebeplerden dolayı hep ikinci planda kalmışlardır. Spora katıldığında ise kadının tenis, yüzme, paten gibi artistik ve estetik branşları seçmesi önerilmektedir. Kadın hareketleriyle birlikte, belirli ölçüde sosyal değişim sağlanmasına rağmen hala yarış sporlarına katılım da, çalışma ve serbest zamanları değerlendirmede erkekler lehine büyük farklılıklar vardır (Öztürk, 2002).

Ancak belli bir sosyo-ekonomik ve kültürel seviyeye sahip aileler, ya da geçmişte bu tür herhangi bir etkinlikte bulunmuş anneler, kız çocuklarının spor yapması için çaba sarf etmekte ya da kendisi geçmişte spor yapmış anneler kız çocuklarını spor yapmaya teşvik etmektedir. Buna rağmen spora başlayan kız çocuklarının spor yapma süreleri ve düzeyleri yine toplumun yapısına bağlı olarak erkek çocuklara kıyasla daha düşük olmaktadır.

Spor Genel Müdürlüğü'ne bağlı federasyonlarda aktif olarak spor yapan yaklaşık 214 bin erkek sporcuya karışık bayan sporcu sayısı yaklaşık 92 bin civarındadır <http://www.gsgm.gov.tr>.

Oysaki 2000 yılı verilerine göre Türkiye nüfusunun %51'ini erkekler %49'unu da bayanlar oluşturmaktadır http://www.die.gov.tr/yillik/03_Nufus.pdf, 12 Nisan 2006. Avustralya'da 2002 yılında yapılan bir araştırmaya göre ise beden eğitimi ve spor aktivitelerine erkeklerin %78,7'si, bayanların ise %77'sinin katıldığı tespit edilmiştir <http://www.ausport.gov.au/fulltext/2003/scors/ERAS>.

Amerika'da yapılan başka bir araştırmada da, 1971 yılında liselerde okuyan 27 kızdan bir kızın sportif aktivitelere katıldığı 2006 yılında ise üç kızdan birinin sportif aktivitelere katıldığı belirtilmiştir <http://www.northnet.org/stlawrenceaaaw/sportday>.

2.4.2.6. Mekân: Kültürel – sportif etkinliklere imkân verecek ortamın varlığına duyulan ihtiyaç da, bu etkinliklere katılımın önünde büyük bir engeldir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; 5. sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılıp katılmadıklarına yönelik var olan durum, var olduğu şekliyle betimlendiği için *“İlişkisel Tarama Modeli”* kullanılmıştır. İlişkisel Tarama Modelinde, araştırmaya konu olan birey, olay ve nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003, s.77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2008–2009 öğretim yılında İstanbul’daki ilköğretim okullarında eğitim gören 5. sınıf öğrencileridir.

Araştırmanın örneklemini, orta ekonomik düzey olarak kabul edilen Kadıköy ve Beşiktaş ilçelerinde, tesadüfi örnekleme tekniğiyle belirlenen toplam 10 ilköğretim okulundaki 300 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu sayı belirlenirken öğrencilerin 150’sinin erkek, 150’sinin kız ve aynı zamanda 150’sinin özel okul, 150’sinin ise devlet okulu öğrencisi olmalarına dikkat edilmiştir.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 3.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul Türü	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Özel Okul	150	50	50	50
Devlet Okulu	150	50	50	100
Toplam	300	100	100	

Tablo 3.1.'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin % 50'si özel okulda, % 50'si ise devlet okulunda öğrenim görmektedir.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 3.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kız	150	50	50	50
Erkek	150	50	50	100
Toplam	300	100	100	

Tablo 3.2.'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin % 50'si kızlardan, kalan % 50'si ise erkeklerden oluşmaktadır.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 3.3. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Annelerin Eğitim Durumu	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Okur-Yazar Değil	5	1,7	1,7	1,7
İlkokul	60	20	20,3	22
Ortaokul	24	8	8,1	30,1
Lise	61	20,3	20,6	50,7
Üniversite	100	33,3	33,8	84,5
Lisansüstü ve İleri Eğitim Görmüş	46	15,3	15,5	100
Toplam	296	98,7	100	
Boş	4	1,3		
Genel Toplam	300	100		

Tablo 3.3.'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin % 1,7'sinin okur-yazar olmadığı; % 20'sinin ilkokul mezunu; % 8'inin ortaokul mezunu; % 20,3'ünün lise mezunu; 33,3'ünün üniversite mezunu; % 15,3'ünün ise lisansüstü ve ileri eğitim görmüş olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin annelerinin yaşına göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 3.4. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Yaşına Göre Dağılımları

Annelerin Yaşı	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
25–35 Yaş Arası	85	28,3	28,4	28,4
36–45 Yaş Arası	195	65	65,2	93,6
46 Yaş ve Üstü	19	6,3	6,4	100
Toplam	299	99,7	100	
Boş	1	0,3		
Genel Toplam	300	100		

Tablo 3.4.'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin % 28,3'ünün 25–35, % 65'inin 36–45 ve kalan % 6,3'nün ise 46 yaş ve üstü gruplarında yer aldıkları görülmektedir. Yığılmalı yüzde sütununa bakıldığında, annelerin % 93,6'sının 46 yaşın altında olduğu anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre yüzde dağılımları sunulmuştur.

Tablo 3.5. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Babanın Mezuniyet Durumu	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Okur-Yazar Değil	1	0,3	0,3	0,3
İlkokul	43	14,3	14,7	15
Ortaokul	26	8,7	8,9	23,9
Lise	52	17,3	17,7	41,6
Üniversite	115	38,3	39,2	80,9
Lisansüstü ve İleri Eğitim Görmüş	56	18,7	19,1	100
Toplam	293	97,7	100	
Boş	7	2,3		
Genel Toplam	300	100		

Tablo 3.5.'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerinin babalarının % 0,3'ünün okur-yazar olmadığı; % 14,3'ünün ilkokul mezunu; % 8,7'sinin ortaokul mezunu; % 17,3'ünün lise mezunu; 38,3'ünün üniversite mezunu; % 18,7'sinin ise lisansüstü ve ileri eğitim görmüş olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin babalarının yaşına göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 3.6. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Yaşına Göre Dağılımları

Babanın Yaşı	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
25–35 Yaş Arası	19	6,3	6,5	6,5
36–45 Yaş Arası	209	69,7	71,1	77,6
46 Yaş ve Üstü	66	22	22,4	100
Toplam	294	98	100	
Boş	6	2		
Genel Toplam	300	100		

Tablo 3.6.'ya göre, araştırmaya katılan öğrencilerinin babalarının yaşına bakıldığında; % 6,3'ünün 25–35, % 69,7'sinin 36–45 ve kalan % 22'sinin ise 46 yaş ve üstü gruplarında yer aldıkları görülmektedir. Yığılmalı yüzde sütununa bakıldığında, babaların % 77,6'sının 46 yaşın altında olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin kardeş sayısına göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 3.7. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayısına Göre Dağılımları

Kardeş Sayısı	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
6 ve yukarı	6	2	2	2
4–5 Kişi	17	5,7	5,7	7,7
2–3 Kişi	183	61	61,6	69,4
1 Kişi	91	30,3	30,6	100
Toplam	297	99	100	
Boş	3	1		
Genel Toplam	300	100		

Tablo 3.7.'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerinin kendileri dâhil kardeş sayılarına bakıldığında 2–3 kardeşi olanların % 61 ile en büyük grubu oluşturduğu

görülmektedir. Örneklemin % 30,3'ünü tek çocuk olanlar, % 5,7'sini 4 –5 kardeş olanlar ve % 2,0' sini ise 6 ve daha fazla kardeş olanlar oluşturmaktadır.

3.3.Verilerin Toplanması

Araştırmada literatür analizinden elde edilen bulgular ışığında 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını tespit etmek üzere **“1. Dönem Genel Not Ortalamaları”** kullanılmış ve **“Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri”** ile **“Kişisel Bilgi Formu”** örneklem grubuna uygulanmıştır. Envanterin uygulanması sırasında, envanter öğrencilere araştırmacı tarafından dağıtılmış, formlar doldurulduktan sonra yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Söz konusu olan akademik başarı puanı, envanter ve form ile ilgili bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Akademik Başarı Puanı

Bu çalışmada akademik başarı olarak öğrencilerin “1. Dönem Genel Not Ortalamaları” kullanılmıştır. Gerek bu ortalamaların nasıl hesaplandığı gerekse bu ortalamaya kaç dersin katıldığı ile ilgilenilmeyip, e-okul sisteminden 100'lük sistemde görülen ortalama, akademik başarı düzeyi olarak kabul edilmiştir.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”nda öğrencilerin ismi, okulu, sınıfı, şubesi, cinsiyeti, anne-babasının yaşı, anne- babasının eğitim düzeyi, kardeş sayısı, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılıp katılmadığına ilişkin bilgileri edinmek amacıyla yönelik sorular ile okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılıyorsa hangi etkinliğe \ etkinliklere ve ayda kaç kez katıldığını gösteren bir tablodan oluşmaktadır.

3.3.3. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri

Öğrencilerin benlik saygılarını ölçmek amacıyla Coopersmith (Pişkin, 1997) tarafından geliştirilen ve Özoğul (Aksaray, 2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri toplam 58 maddeden oluşmaktadır. Envanterden benlik saygısına ilişkin toplam puan elde edilmektedir. Envanterin ayrıca beş alt ölçeği bulunmaktadır. Bu alt ölçekler:

1. Genel benlik saygısı (26 madde),
2. Okul- akademik benlik saygısı (8 madde),
3. Sosyal benlik saygısı (8 madde),
4. Aile ve eve ilişkin benlik saygısı (8 madde),
5. Yalan (8 madde) alt ölçeğidir.

Envanterde yer alan yalan maddeler benlik saygısını değil, kişilerin savunucu tutumlarını ölçmek için koyulmuştur ve toplam puana dahil edilmemektedir. Bu envanterin bir de kısa formu bulunmakta ve bu kısa form genel benlik saygısını ölçmektedir. Bu envanter 4.-8. Sınıf öğrencilerine uygun olarak hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri “evet – hayır” türünde yanıtlanmaktadır. Öğrencilerden her bir maddeyi okuduktan sonra, o ifade kendilerine uygun geliyorsa evet, uygun gelmiyorsa hayır sütununa X işareti koymaları istenmektedir. Ölçekteki yalan alt ölçeğine ait 8 madde atıldığında geriye kalan 50 maddeden maksimum alınabilecek benlik saygısı puanı 50'dir. Ölçeğin ayrıca 25 maddelik kısa formu da vardır. Araştırmada ölçeğin uzun formu kullanılmıştır (Pişkin, 1997).

3.3.4. Ülkemizde Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Envanterin yapılan geçerlik çalışmasında Cronbach alfa katsayısı .86, benzer ölçekler geçerliği ise .60 olarak bulunmuştur. Güvenirlik çalışmasında Coopersmith, aracın test-tekrar test güvenirlik katsayısını beş hafta arayla uygulaması sonucunda .88, üç yıl arayla uygulaması sonucunda ise .70 bulmuştur. Yine Coopersmith aracın Kuder Richardson güvenirlik katsayısını kızlar için .91, erkekler için .80 olarak bulmuştur (Pişkin, 1997).

Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri önce Onur tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra da bütün maddeler tekrar İngilizce'ye çevrilmiş, üç kişilik uzmanlar grubuna sunulmuştur. Envanter son halini aldıktan sonra maddelerin anlaşılabilirliğini ölçmek için ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Maddeler düşük ve yüksek benlik saygısını gösteren maddeler olarak iki gruba bölünmüş, üzerinde anlaşma sağlanamayan bir madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek tekrar anlaşılabilirliğini ölçmek için 10 çocuk üzerinde uygulanmıştır. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri daha sonra Özoğul (1988) tarafından ilkököl 4. ve 5. sınıflarda okuyan 120 öğrenci üzerinde uygulanmış, aracın toplam benlik saygısı puanı için güvenirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur (Aksaray, 2003).

Özoğul'dan sonra Güçray (1989)'ın envanter ile ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışmaları olmuştur. Envanterin orijinal formu ile Onur'un uyarlamasını yaptığı form birlikte gözden geçirilmiş, maddeler tek tek anlaşılabilirlik yönünden ele alınmış ve alternatif cümleler önerilmiştir. Alternatif cümleler 9, 10, 11 yaşlarında 23 erkek ve 28 kız öğrenciye iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve güvenirlik katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Güçray ölçeğin geçerlilik çalışması içinde Piers Harris Öz Kavram Ölçeği ile Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği'ni 9, 10, 11 yaşlarındaki 23 erkek ve 25 kız öğrenciye uygulamış ve .72 değerinde bir korelasyon elde etmiştir (Aksaray, 2003).

Daha sonra Pişkin, aracı 164 kız ve 151 erkek lise öğrencisi üzerinde uygulayarak güvenirlik çalışmaları yapmıştır. Aracın güvenirlik katsayısını saptamak amacıyla

hem KR20 formülü hem de testi yarılama (iç tutarlılık katsayısı) tekniğini kullanmıştır. Testi yarılama test birinci yarı ve ikinci yarı, tek ve çift maddeler olarak ikiye ayrılmış ve ***Sperman Brown Formülü*** uygulanmıştır. Birinci yarı ve ikinci yarı iç tutarlılık toplam puanda kızlarda .82, erkeklerde .83; tek ve çift maddelerde iç tutarlılık güvenirlik katsayıları yine toplamda kızlarda .86, erkeklerde .85 olarak bulunmuştur. Alt ölçek 1. ve 2. yarı iç tutarlılık katsayıları ise genel benlik .77, sosyal benlik .45, ev ve aile .69, akademik .52, yalan ölçeği .58'dir. Kuder Richardson-20 sonuçları toplam puanda kızlar için .82, erkekler için .81'dir. Testin kısa formunun ise farklı yöntemlerle araştırılan katsayıları .74 ve .83 arasında değişmektedir. Türkiye de yapılan güvenirlik çalışmalarında Pişkin, envanterin kısa formunun KR-20 sonucunda elde edilen güvenirlik katsayısını .76 olarak bulmuştur (Pişkin, 2007).

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümüne geçilmeden önce, kişisel bilgi formu ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlemesi, SPSS for Windows 15.0 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. İstatistiklerin anlamlılık düzeyi .05 ve .01 olarak kabul edilmiştir.

Çözümlemelerde öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin değişkenler (okul türü, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu ile yaş durumları, kendisi dahil kardeş sayısı ve okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma durumu) bağımsız değişken; akademik başarı ve benlik saygısı durumları ise bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sırasıyla şöyledir:

3.4.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılma Durumlarına İlişkin Analizler

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma durumlarını belirlemek amacıyla frekans ve yüzde analizi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin bir ay içinde okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma sıklıkları ile ilgili dağılım ve oranlarını belirtmek amacıyla frekans ve yüzde analizi,

3.4.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Analizler

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma analizi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına göre akademik başarı düzeylerinin farklılaşma durumunu belirlemek üzere ilişkisiz grup t testi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve okul türüne göre akademik başarı düzeylerinin farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla iki boyutlu varyans analizi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve cinsiyete göre akademik başarı düzeylerinin farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla iki boyutlu varyans analizi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin eğitim düzeyine göre akademik başarı düzeylerinin farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla iki boyutlu varyans analizi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin yaşına göre akademik başarı düzeylerinin farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla iki boyutlu varyans analizi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın eğitim düzeyine göre akademik başarı düzeylerinin farklılaşma durumlarını belirlemek amacıyla iki boyutlu varyans analizi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın yaşına göre akademik başarı düzeylerinin farklılaşma durumlarını belirlemek amacıyla iki boyutlu varyans analizi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve kardeş sayısına göre akademik başarı düzeylerinin farklılaşma durumlarını belirlemek amacıyla iki boyutlu varyans analizi,

3.4.3. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Analizler

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma analizi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına göre benlik saygısı düzeylerinin farklılaşma durumlarını belirlemek üzere ilişkisiz grup t-testi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve okul türüne göre benlik saygısı düzeylerinin farklılaşma durumlarını belirlemek üzere iki boyutlu varyans analizi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve cinsiyete göre benlik saygısı düzeylerinin farklılaşma durumunu belirlemek üzere iki boyutlu varyans analizi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin eğitim düzeyine göre benlik saygısı düzeylerinin farklılaşma durumlarını belirlemek üzere iki boyutlu varyans analizi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin yaşına göre benlik saygısı düzeylerinin farklılaşma durumlarını belirlemek üzere iki boyutlu varyans analizi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın eğitim düzeyine göre benlik saygısı düzeylerinin farklılaşma durumlarını belirlemek üzere iki boyutlu varyans analizi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın yaşına göre benlik saygısı düzeylerinin farklılaşma durumlarını belirlemek üzere iki boyutlu varyans analizi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve kardeş sayısına göre benlik saygısı düzeylerinin farklılaşma durumlarını belirlemek üzere iki boyutlu varyans analizi,

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve akademik başarı durumuna göre benlik saygısı düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi,

3.4.4. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Ve Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Analizler

Okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılan 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, soruların cevaplanması için yapılan uygulamalar sonucunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleriyle elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular, araştırma sorularıyla aynı sırayı takiben verilmiştir.

4.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel – Sportif Etkinliklere Katılma Durumlarına İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma durumlarıyla ilgili frekans ve yüzde dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.1.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılma Durumlarıyla İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

Okul Sonrası Kültürel – Sportif Etkinliklere Katılma	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Katılıyor	184	61,3	62,0	62
Katılmıyor	113	37,7	38	100
Toplam	297	99	100	
Boş	3	1		
Genel Toplam	300	100		

Tablo 4.1.1.'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin % 61,3'ünün (184 kişi) okul sonrası kültürel – sportif etkinliklere katıldığı, % 37,7'sinin (113 kişi) ise katılmadığı bulunmuştur. Örneklemde yer alan öğrencilerin % 1'i (3 kişi) ise, etkinliğe katılıp katılmama sorusuna yanıt vermemişlerdir.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin bir ay içinde okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma sıklıklarıyla ilgili frekans ve yüzde dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.1.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Bir Ay İçinde Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılma Sıklıklarıyla İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kültürel - Sportif Etkinlikler		Bir Kez	İki Kez	Üç Kez	Dört Kez	Daha Fazla	Toplam
Spor Kursları (Futbol, Voleybol, Basketbol, Tenis, Yüzme, Jimnastik, ...)	f	6	13	5	23	92	139
	%	3,3	7,1	2,7	12,5	50	75,5
Müzik Eğitimi Kursları (Gitar, Bağlama, Piyano, Keman, Flüt, Davul, ...)	f	15	11	6	18	23	73
	%	8,2	6	3,3	9,8	12,5	39,7
Resim Kursları (Karakalem, Yağlı Boya, Sulu Boya, Hat, Animasyon, ...)	f	19	4	2	11	5	41
	%	10,3	2,2	1,1	6	2,7	22,3
Hobi Kursları (Ahşap Boyama, Takı-Tasarım, ...)	f	18	4	3	2	7	34
	%	9,8	2,2	1,6	1,1	3,8	18,5
İzcilik Kursu	f	15	2	1	2	0	20
	%	8,2	1,1	0,5	1,1	0	10,9
Doğa ve Kültür Gezileri (Trekking, Binicilik, Dağcılık....)	f	12	5	2	3	9	31
	%	6,5	2,7	1,1	1,6	4,9	16,8
Drama-Tiyatro Atölyeleri	f	11	5	9	14	10	49
	%	6	2,7	4,9	7,6	5,4	26,6
Halk Dansları (Türk Halk Oyunları)	f	12	4	2	1	6	25
	%	6,5	2,2	1,1	0,5	3,3	13,6
Diğer Danslar (Bale, Tango, Çaç, Samba, ...)	f	14	3	6	2	7	32
	%	7,6	1,6	3,3	1,1	3,8	17,4
Bilgisayar-Animasyon Kursları	f	9	7	2	8	23	49
	%	4,9	3,8	1,1	4,3	12,5	26,6
Diğer	f	1	1	3	2	19	26
	%	0,5	0,5	1,6	1,1	10,3	14,1

Tablo 4.1.2.' ye göre, bir ay içinde okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılan 184 beşinci sınıf öğrencisinin, % 75,5 ile en fazla spor kurslarına; % 10,9 ile de en az izcilik kurslarına katıldıkları gözlenmiştir.

4.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, 5. sınıf öğrencilerinin kişisel özelliklerine bağlı olarak, kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve akademik başarı düzeylerine ilişkin bulgular görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin en yüksek, en düşük ve aritmetik ortalama puanlarına göre akademik başarı düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.2.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin En Yüksek, En Düşük ve Aritmetik Ortalama Puanlarına Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{x}$	ss
299	45,0	100,0	83,44	10,70

Tablo 4.2.1.'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin, en düşük başarı puanlarının 45, en yüksek puanlarının ise 100 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ortalama akademik başarı puanları 83,44 ve standart sapması ise 10,70 olarak hesaplanmıştır.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına göre akademik başarı düzeylerini gösteren t-testi sunulmuştur.

Tablo 4.2.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına Göre Akademik Başarı Düzeylerini Farka İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Etkinliklere Katılma	N	$\bar{x}$	ss	sh	t-test		
						t	Sd	p
Akademik Başarı	Katılıyor	183	84,86	10,47	0,77	2,93	294	0,004*
	Katılmıyor	113	81,14	10,83	1,02			

* $p < .05$

Tablo 4.2.2.'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarının, onların akademik başarı puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t [294] = 2,93$, $p < .05$).

Okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin ortalama akademik başarı puanları karşılaştırıldığında, etkinliklere katılanlar lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının, etkinliklere katılmayanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}$ Katılıyor=84,86 ve $\bar{x}$ Katılmıyor=81,14).

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve okul türüne göre akademik başarıları düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.2.3. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Okul Türüne Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Betimsel İstatistikler					İki Boyutlu Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)				
Etkinliğe Katılma	Okul Türü	N	$\bar{x}$	ss	Değişken ve Kaynak	Sd	Kareler Ort.	F	p
Katılıyorum	Özel	102	87,08	5,87	Etkinliğe Katılma	1	567,29	5,38	0,021***
	Devlet	81	82,06	13,84	Okul Türü	1	2262,98	21,46	0,000***
	Toplam	183	84,86	10,47	Etkinliğe Katılma Okul Türü	1	37,40	0,36	0,552
					Hata	292	105,48		
Katılmıyorum	Özel	47	84,94	6,90					
	Devlet	66	78,44	12,28					
	Toplam	113	81,14	10,83					
Toplam	Özel	149	86,40	6,27					
	Devlet	147	80,44	13,24					
	Toplam	296	83,44	10,75					

***p< .001

Tablo 4.2.3.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarının, akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [$F(1-292)=5,38$, $p<,005$]. Kültürel - sportif etkinliklere katılmaya göre ortalama akademik başarı puanları incelendiğinde; etkinliğe katılan öğrencilerin akademik başarı puanları, etkinliğe katılmayanların akademik başarı puanlarından daha yüksektir ($\bar{x}$ Katılan=84,86 ve $\bar{x}$ Katılmayan=83,44).

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün de, akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [$F(1, 292)=21,46, p<,001$].

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul türüne göre akademik başarı düzeyleri incelendiğinde; özel okulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri, bir devlet okulunda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir ($\bar{x}$ Özel=86,40 ve $\bar{x}$ Devlet=80,44).

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı durumlarında, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve öğrenim gördükleri okul türünün etkileşimi, anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır [$F(1, 292)=0,36, p>,005$].

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve cinsiyete göre akademik başarı düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.2.4. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Cinsiyete Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Betimsel İstatistikler					İki Boyutlu Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)				
Etkinliğe Katılma	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Değişken ve Kaynak	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Katılıyorum	Kız	84	85,23	9,96	Etkinliğe Katılma	1	104,737	9,30	0,003**
	Erkek	99	84,55	10,93	Cinsiyet	1	184,35	1,64	0,202
	Toplam	183	84,86	10,47	Etkinliğe Katılma Cinsiyet	1	62,70	0,56	0,456
					Hata	292	112,63		
Katılmıyorum	Kız	63	82,29	10,81					
	Erkek	50	79,70	10,80					
	Toplam	113	81,14	10,83					
Toplam	Kız	147	83,97	10,40					
	Erkek	149	82,92	11,09					
	Toplam	296	83,44	10,75					

** *p< .001

Tablo 4.2.4.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına göre farklılaştığı bulunmuştur [$F(1,292)= 9,30$, $p< ,001$].

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin cinsiyete göre, farklılaşmadığı bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre ortalama puanlar incelendiğinde; kız ve erkek 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir ($\bar{x}$ Kız= 83,97 ve $\bar{x}$ Erkek= 82,92).

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve cinsiyet değişkenlerinin etkileşimine göre de farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1-292)=0,56$, $p>,005$].

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin eğitim durumuna göre akademik başarı düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.2.5.a. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Annenin Eğitim Düzeyine Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Betimsel İstatistikler					İki Boyutlu Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)				
Etkinliğe Katılma	Annenin Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss	Değişken ve Kaynak	Sd	Kareler Ort.	F	P
Katılıyorum	Düşük Eğitim D.	28	78,14	11,66	Etkinliğe Katılma	1	212,01	2,09	0,149
	Orta Eğitim D.	42	83,81	12,02	Annenin Eğitim Düzeyi	2	1885,91	18,58	0,000**
	Yüksek Eğitim D.	11	86,90	8,82	Etkinliğe Katılma	2	22,86	0,23	0,798
	Toplam	181	84,83	10,52	Annenin Eğitim Düzeyi	2	22,86	0,23	0,798
Katılmıyorum	Düşük Eğitim D.	35	75,03	13,35	Hata	286	101,51		
	Orta Eğitim D.	42	82,24	9,57					
	Yüksek Eğitim D.	34	85,94	5,67					
	Toplam	111	81,10	10,88					
Toplam	Düşük Eğitim D.	63	76,41	12,63					
	Orta Eğitim D.	84	83,02	10,83					
	Yüksek Eğitim D.	145	86,68	8,18					
	Toplam	292	83,41	10,79					

***p< .001

Tablo 4.2.5.a.'ya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına göre, farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1, 286)=2,09, p>,005$].

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin annenin eğitim düzeyine göre, anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [$F(1,286)=18,58, p<,001$]. Hangi eğitim düzeyi grupları arasında, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin farklılaştığını görmek üzere post-hoc Tukey Testi Analizi yapılmıştır.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel – sportif etkinliklere katılmalarına ve akademik başarı düzeylerinin annenin eğitim düzeyine göre farklılaşması ile ilgili Tukey Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.2.5.b. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel – Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Akademik Başarı Düzeylerinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tukey Testi Analizi

(I) Anne Eğitim D.	(J) Anne Eğitim D.	Ortalama Fark (I-J)	ss	p
Düşük Eğitim D.	Orta Eğitim D.	-6,61	1,68	0,00**
	Yüksek Eğitim D.	-10,26	1,52	0,00**
Orta Eğitim D.	Düşük Eğitim D.	6,61	1,68	0,00**
	Yüksek Eğitim D.	-3,65	1,38	0,00**
Yüksek Eğitim D.	Düşük Eğitim D.	10,26	1,52	0,00**
	Orta Eğitim D.	3,65	1,38	0,00**

** $p< .01$

Tablo 4.2.5.b.'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarının, annenin her üç eğitim düzeyine göre de anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre;

- Annesi düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerle, annesi orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrenciler arasında, akademik başarı durumu bakımından anlamlı bir fark vardır. Annesi orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarıları; annesi düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksektir ($\bar{x}$ Düşük Eğitim D.=76,41; $\bar{x}$ Orta Eğitim D.=83,02).

- Annesi düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerle, annesi yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrenciler arasında, akademik başarı durumu bakımından anlamlı bir fark vardır. Annesi yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarıları; annesi düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksektir ($\bar{x}$ Düşük Eğitim D.=76,41; $\bar{x}$ Yüksek Eğitim D.=86,68).

- Annesi orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerle, annesi yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrenciler arasında da, akademik başarı durumu bakımından anlamlı bir fark vardır. Annesi yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarıları, annesi orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksektir ($\bar{x}$ Orta Eğitim D.=83,02; $\bar{x}$ Yüksek Eğitim D.=86,68).

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve annenin eğitim durumu değişkenlerinin etkileşimine göre, aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(1,286)=0,23$, $p>.05$].

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin yaşına göre akademik başarı düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.2.6.a. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel – Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Annenin Yaşına Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Betimsel İstatistikler					İki Boyutlu Varyans Analiz (Two-Way ANOVA)				
Etkinliğe Katılma	Annenin Yaşı	N	$\bar{x}$	ss	Değişken ve Kaynak	Sd	Ort. Karesi	F	P
Katılıyorum	25–35 yaş	43	81,53	9,92	Etkinliğe Katılma	1	404,38	3,76	0,053
	36–45 yaş	127	85,57	10,61	Annenin Yaşı	2	518,39	4,82	0,009**
	46 yaş ve üstü	13	88,92	8,59	Etkinliğe Katılma Annenin Yaşı	2	17,09	0,16	0,853
	Toplam	183	84,86	10,47	Hata	289	107,56		
Katılmıyorum	25–35 yaş	39	78,82	11,50					
	36–45 yaş	67	82,75	10,07					
	46 yaş ve üstü	6	83,17	5,91					
	Toplam	112	81,40	10,52					
Toplam	25–35 yaş	82	80,24	10,72					
	36–45 yaş	194	84,59	10,48					
	46 yaş ve üstü	19	87,11	8,15					
	Toplam	295	83,55	10,61					

**p< .01

Tablo 4.2.6.'da görüldüğü gibi, araştırmaya öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1, 289)=3,76, p>,005$].

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin annenin yaşına göre ise, anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [$F(1,289)= 4,82, p<,01]$. Hangi yaş grupları arasında, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin farklılaştığını görmek üzere post-hoc Tukey Testi Analizi yapılmıştır.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin annenin yaşına göre farklılaşması ile ilgili Tukey Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.2.6.b. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Annenin Yaşına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tukey Testi Analizi

(I) Annenin Yaşı	(J) Annenin Yaşı	Ortalama Fark (I-J)	ss	p
25–35 yaş	36–45 yaş	-4,35	1,37	0,002**
	46 yaş ve üstü	-6,86	2,64	0,010**
36–45 yaş	25–35 yaş	4,35	1,37	0,002**
	46 yaş ve üstü	-2,51	2,49	0,314
46 yaş ve üstü	25–35 yaş	6,86	2,64	0,010**
	36–45 yaş	2,51	2,49	0,314

** $p < .01$

Tablo 4.2.6.b.'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarının, annenin her üç yaş düzeyine göre anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre;

- Annesi 25–35 yaş grubunda olan öğrencilerle, annesi 36–45 yaş grubunda olan öğrenciler arasında, akademik başarı durumu bakımından anlamlı bir fark vardır. Annesi 36-45 yaş grubunda olan öğrencilerin akademik başarıları, annesi 25-35 yaş grubunda olan öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksektir ($\bar{x}_{25-35}= 80,24; x_{36-45}= 84,59$).

- Annesi 25–35 yaş grubunda olan öğrencilerle, annesi 46 ve üstü yaş grubunda olan öğrenciler arasında, akademik başarı durumu bakımından anlamlı bir fark

vardır. Annesi 46 ve üstü yaş grubunda olan öğrencilerin akademik başarıları, annesi 25–35 yaş grubunda olan öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{25-35} = 80,24$; $\bar{x}_{46 \text{ ve üstü}} = 87,11$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin yaşı değişkenlerinin etkileşimine göre farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1, 289) = 0,16$, $p > ,005$].

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın eğitim düzeyine göre akademik başarı düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.2.7.a. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Babanın Eğitim Düzeyine Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Betimsel İstatistikler					İki Boyutlu Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)				
Etkinliğe Katılma	Babanın Eğitim D.	N	$\bar{x}$	Ss	Değişken ve Kaynak	Sd	Ort. Karesi	F	p
Katılıyorum	Düşük Eğitim D.	21	74,14	11,14	Etkinliğe Katılma	1	160,63	1,68	0,197
	Orta Eğitim D.	36	84,25	11,61	Babanın Eğitim Düzeyi	2	2392,66	24,96	0,000***
	Yüksek Eğitim D.	123	86,88	8,94	Etkinliğe Katılma	2	8,91	0,09	0,911
	Toplam	180	84,87	10,54	Babanın Eğitim Düzeyi	2	8,91	0,09	0,911
Katılmıyorum	Düşük Eğitim D.	23	73,30	12,16	Hata	283	95,87		
	Orta Eğitim D.	40	82,07	10,72					
	Yüksek Eğitim D.	46	84,61	7,37					
	Toplam	109	81,29	10,62					
Toplam	Düşük Eğitim D.	44	73,70	11,56					
	Orta Eğitim D.	76	83,11	11,13					
	Yüksek Eğitim D.	169	86,26	8,58					
	Toplam	289	83,52	10,69					

***p<.001

Tablo 4.2.7.a.'ya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1, 283)=1,68, p >,005$].

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre ise, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur [$F(1, 283)=24,96, p <,001$]. Hangi eğitim düzeyi grupları arasında, öğrencilerin akademik başarı puanlarının farklılaştığını görmek üzere post-hoc Tukey Testi Analizi yapılmıştır.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin okul sonrası kültürel – sportif etkinliklere katılma ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşması ile ilgili Tukey Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.2.7.b. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Okul Sonrası Kültürel – Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Babanın Eğitim Düzeyine İlişkin Tukey Testi Analizi

(I) Babanın Eğitim D.	(J) Babanın Eğitim D.	Ortalama Fark (I-J)	ss	P
Düşük Eğitim Düzeyi	Orta Eğitim Düzeyi	-9,40	1,86	0,000***
	Yüksek Eğitim Düzeyi	-12,56	1,66	0,000***
Orta Eğitim Düzeyi	Düşük Eğitim Düzeyi	9,40	1,86	0,000***
	Yüksek Eğitim Düzeyi	-3,16	1,35	0,020*
Yüksek Eğitim Düzeyi	Düşük Eğitim Düzeyi	12,56	1,66	0,000***
	Orta Eğitim Düzeyi	3,16	1,35	0,020*

* $p < .05$ ve *** $p < .001$

Tablo 4.2.7.b.'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, babanın her üç eğitim düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre;

- Babası düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerle, babası orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrenciler arasında, akademik başarı durumu bakımından anlamlı bir fark vardır. Babası orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarıları, babası düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksektir ($\bar{x}$ Düşük Eğitim Düzeyi = 73,70; $\bar{x}$ Orta Eğitim Düzeyi = 83,11).

- Babası düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerle, babası yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrenciler arasında, akademik başarı durumu bakımından anlamlı bir farklılaşma vardır. Babası yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarıları, babası düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksektir ($\bar{x}$ Düşük Eğitim Düzeyi = 73,70; $\bar{x}$ Yüksek Eğitim Düzeyi = 86,26).

- Babası orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerle, babası yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrenciler arasında da, akademik başarı durumu bakımından anlamlı bir farklılaşma vardır. Babası yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarıları, babası orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksektir ($\bar{x}$ Orta Eğitim Düzeyi = 83,11; $\bar{x}$ Yüksek Eğitim Düzeyi = 86,26).

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerinin etkileşimine göre ise, farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1, 289) = 0,09, p > ,005$].

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın yaşına göre akademik başarı düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.2.8. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Babanın Yaşına Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Betimsel İstatistikler					İki Boyutlu Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)				
Etkinliğe Katılma	Babanın Yaşı	N	$\bar{x}$	Ss	Değişken ve Kaynak	Sd	Ort. Karesi	F	p
Katılıyorum	25–35 yaş	14	84,43	11,47	Etkinliğe Katılma	1	1076,32	9,63	0,002*
	36–45 yaş	126	84,76	10,31	Babanın Yaşı	2	269,82	2,41	0,091
	46 yaş ve üstü	41	84,88	10,94	Etkinliğe Katılma Babanın Yaşı	2	238,05	2,13	0,121
	Toplam	181	84,76	10,48	Hata	284	111,76		
Katılmıyorum	25–35 yaş	4	69,00	12,78					
	36–45 yaş	81	81,16	11,11					
	46 yaş ve üstü	24	82,96	8,37					
	Toplam	109	81,11	10,82					
Toplam	25–35 yaş	18	81,00	13,16					
	36–45 yaş	207	83,35	10,74					
	46 yaş ve üstü	65	84,17	10,04					
	Toplam	290	83,39	10,74					

**p<.01

Tablo 4.2.8.'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel – sportif etkinliklere katılmalarına göre farklılaştığı görülmüştür [F(1,284)= 9,63, p<.01].

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin babanın yaşına göre, farklılaşmadığı görülmüştür $F(1,284)= 2,41, p >,05]$. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri de, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve babanın yaşının etkileşimine göre farklılaşmaktadır $F(1,284)= 2,13, p >,05]$.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve kardeş sayısına göre akademik başarı düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.2.9. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Kardeş Sayısına Göre Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Betimsel İstatistikler					İki Boyutlu Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)					
Etkinliğe Katılma	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}$	ss	Değişken Kaynak	ve	Sd	Ort. Karesi	F	p
Katılıyorum	4 ve üstü	13	82,31	11,01	Etkinliğe Katılma		1	628,30	5,61	0,019 *
	2–3 Kişi	111	83,63	11,46	Kardeş Sayısı		2	256,47	2,29	0,103
	1 Kişi	58	87,62	7,57	Etkinliğe Katılma		2	72,55	0,65	0,524
	Toplam	182	84,81	10,48	Kardeş Sayısı					
Katılmıyorum	4 ve üstü	10	78,00	13,06	Hata		287	112,01		
	2–3 Kişi	68	81,13	11,24						
	1 Kişi	33	81,94	9,65						
	Toplam	111	81,09	10,91						
Toplam	4 ve üstü	23	80,43	11,86						
	2–3 Kişi	179	82,68	11,41						
	1 Kişi	91	85,56	8,77						
	Toplam	293	83,40	10,78						

* $p < .05$

Tablo 4.2.9.'a göre, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel – sportif etkinliklere katılmalarına göre farklılaştığı bulunmuştur [$F(2,287)= 5,61, p <,05$].

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, kardeş sayısına göre farklılaşmamaktadır [$F(1,287)= 2,29, p >,05$]. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve kardeş sayısı değişkenlerinin etkileşimine göre de farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1,287)= 0,65, p >,05$].

4.3. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, 5. sınıf öğrencilerinin kişisel özelliklerine bağlı olarak, kültürel - sportif etkinliklere katılma ve benlik saygısı düzeylerine ait bulgular görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin en düşük, en yüksek ve aritmetik ortalama puanlarına göre benlik saygısı düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.3.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin En Yüksek, En Düşük ve Aritmetik Ortalama Puanlarına Göre Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{x}$	Ss
300	9	50	37,01	7,58

Tablo 4.3.1.' e göre, araştırmaya katılan 5. sınıf öğrencilerinin Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler incelendiğinde; en düşük benlik saygısı puanının 9, en yüksek puanın ise 50 olduğu görülmektedir. 5. sınıf öğrencilerin ortalama benlik saygısı puanlarının 37,01 ve standart sapmanın ise 7,58 olduğu görülmüştür.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına göre benlik saygısı düzeyleri aralarındaki farka ilişkin t testi sunulmuştur.

Tablo 4.3.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına Göre Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçek	Etkinliklere Katılma	N	$\bar{x}$	ss	Sh	t-test		
						T	Sd	p
Benlik Saygısı	Katılıyor	184	38,34	7,02	0,52	4,02	295	0,000***
	Katılmıyor	113	34,77	8,05	0,76			

*** p< .001

Tablo 4.3.2.'ye göre, araştırmaya katılan 5. sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarının, onların benlik saygısı puanlarının da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (t [295]= 4,02, p<0,001).

Okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin ortalama benlik saygısı puanları karşılaştırıldığında, etkinliklere katılanlar lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılan 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı puan ortalamalarının, etkinliklere katılmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}$ Katılıyor=38,34 ve $\bar{x}$ Katılmıyor=34,77).

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve okul türüne göre benlik saygısı düzeyleri aralarındaki farka ilişkin t testi sonucu sunulmuştur.

Tablo 4.3.3. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Okul Türüne Göre Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Betimsel İstatistikler					İki Boyutlu Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)				
Etkinliğe Katılma	Okul Türü	N	$\bar{x}$	ss	Değişken ve Kaynak	Sd	Kareler Ort.	F	p
Katılıyorum	Özel	102	39,30	6,59	Etkinliğe Katılma	1	824,87	15,05	0,000***
	Devlet	82	37,13	7,39	Okul Türü	1	62,31	1,14	0,287
	Toplam	184	38,34	7,02	Etkinliğe Katılma	1	101,19	1,85	0,175
					Okul Türü				
					Hata	293	54,82		
Katılmıyorum	Özel	47	34,62	8,76					
	Devlet	66	34,88	7,57					
	Toplam	113	34,77	8,05					
Toplam	Özel	149	37,83	7,63					
	Devlet	148	36,13	7,53					
	Toplam	297	36,98	7,62					

***p<.001

Tablo 4.3.3.'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 5. sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarının, benlik saygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [$F(1,293)=15,05$, $p<,001$].

Buna göre okul sonrası kültürel – sportif etkinliğe katılan 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı puanları, etkinliğe katılmayanların benlik saygısı puanlarından daha yüksektir ($\bar{x}$ Katılan=38,34 ve $\bar{x}$ Katılmayan=36,98).

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre, benlik saygısı düzeylerinin farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1,293)=1,14$, $p>,005$]. Okul türüne göre ortalama puanlar incelendiğinde; özel okulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin

benlik saygısı puanları ile bir devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin benlik saygısı puanları birbirine yakındır ($\bar{x}$ Özel= 37,83 ve $\bar{x}$ Devlet= 36,13).

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinde, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve benlik saygılarının etkileşimine göre, anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır [$F(1,293)=1,85$, $p>,005$].

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliğe katılmalarına ve cinsiyete göre benlik saygısı düzeyleri arasındaki farka ilişkin t testi sonucu sunulmuştur.

Tablo 4.3.4. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Cinsiyete Göre Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Betimsel İstatistikler					İki Boyutlu Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)				
Etkinliğe Katılma	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Değişken ve Kaynak	Sd	Ort. Karesi	F	p
Katılıyorum	Kız	84	38,95	6,01	Etkinliğe Katılma	1	924,57	16,71	0,000***
	Erkek	100	37,82	7,76	Cinsiyet	1	55,82	1,01	0,316
	Toplam	184	38,34	7,02	Etkinliğe Katılma Cinsiyet	1	3,81	0,07	0,793
					Hata	293	55,32		
Katılmıyorum	Kız	63	35,06	8,88					
	Erkek	50	34,40	6,93					
	Toplam	113	34,77	8,05					
Toplam	Kız	147	37,29	7,60					
	Erkek	150	36,68	7,64					
	Toplam	297	36,98	7,62					

*** $p < .001$

Tablo 4.3.4.'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına göre farklılaştığı bulunmuştur [$F(1, 293)=16,71, p<,001$].

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyete göre, farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1, 293)=1,01, p>,05$]. Cinsiyet değişkenine göre ortalama puanlar incelendiğinde; kız ve erkek 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir ($\bar{x}$ Kız=37,29 ve $\bar{x}$ Erkek=36,68).

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve cinsiyet değişkenlerinin etkileşimine göre de farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1, 293)=0,07, p>,05$].

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin eğitim durumuna göre benlik saygısı düzeyleri arasındaki farka ilişkin t testi sonucu sunulmuştur.

Tablo 4.3.5.a. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Annenin Eğitim Durumuna Göre Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Betimsel İstatistikler					İki Boyutlu Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)				
Etkinliğe Katılma	Annenin Eğitim D.	N	$\bar{x}$	Ss	Değişken ve Kaynak	Sd	Ort. Karesi	F	p
Katılıyorum	Düşük Eğitim Düzeyi	29	33,69	7,95	Etkinliğe Katılma	1	424,15	8,54	0,004***
	Orta Eğitim Düzeyi	42	38,95	5,94	Annenin Eğitim D.	2	655,41	13,20	0,000***
	Yüksek Eğitim Düzeyi	111	39,47	6,52	Etkinliğe Katılma Annenin Eğitim Düzeyi	2	49,89	1,01	0,367
	Toplam	182	38,43	6,93	Hata	287	49,65		
Katılmıyorum	Düşük Eğitim Düzeyi	35	31,43	7,57					
	Orta Eğitim Düzeyi	42	37,52	5,94					
	Yüksek Eğitim Düzeyi	34	35,21	9,46					
	Toplam	111	34,89	8,01					
Toplam	Düşük Eğitim Düzeyi	64	32,45	7,77					
	Orta Eğitim Düzeyi	84	38,24	5,95					
	Yüksek Eğitim Düzeyi	145	38,47	7,51					
	Toplam	293	37,09	7,54					

***p<.001

Tablo 4.3.5.a.'ya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına göre farklılaştığı bulunmuştur [$F(1,287)= 8,54, p<,001$].

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeyinin ise annenin eğitim durumuna göre, anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [$F(1,287)= 13,20, p<,001$]. Hangi eğitim grupları arasında, öğrencilerin benlik saygısı puanlarının farklılaştığını bulmak üzere yapılan post-hoc Tukey Testi Analizi yapılmıştır.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin eğitim durumuna göre benlik saygısı düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin Tukey Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.3.5.b. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Annenin Eğitim Durumuna Göre Benlik Saygısı Düzeylerinin Farklılaşmasına İlişkin Tukey Testi Analizi

(I) Annenin Eğitim Düzeyi	(J) Annenin Eğitim Düzeyi	Ortalama Fark (I-J)	Ss	p
Düşük Eğitim Düzeyi	Orta Eğitim Düzeyi	-5,78	1,17	0,000***
	Yüksek Eğitim Düzeyi	-6,02	1,06	0,000***
Orta Eğitim Düzeyi	Düşük Eğitim Düzeyi	5,78	1,17	0,000***
	Yüksek Eğitim Düzeyi	-0,23	0,97	0,811
Yüksek Eğitim Düzeyi	Düşük Eğitim Düzeyi	6,02	1,06	0,000***
	Orta Eğitim Düzeyi	0,23	0,97	0,811

*** $p<,001$

Tablo 4.3.5.b.'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygılarının, annenin her üç eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre;

- Annesi düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerle, annesi orta ve yüksek eğitim düzeyi gruplarında yer alan öğrencilerin benlik saygısı puanları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

- Annesi düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerle, annesi orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrenciler arasında, benlik saygısı puanları bakımından anlamlı bir farklılaşma vardır. Annenin eğitim durumu gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde, annesi orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygılarının, annesi düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür ($\bar{x}$ Düşük Eğitim D.=32,45; $\bar{x}$ Orta Eğitim D.=38,24).

- Annesi düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerle, annesi yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrenciler arasında, benlik saygısı puanları bakımından anlamlı bir farklılaşma vardır. Annenin eğitim durumu gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde, annesi yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygılarının, annesi düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür ($\bar{x}$ Düşük Eğitim D.=32,45; $\bar{x}$ Yüksek Eğitim D.=38,47).

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve annenin eğitim durumunun etkileşimine göre, farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1,287)= 1,01, p>,005$].

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin yaşına göre benlik saygısı düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur.

4.3.6. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Annenin Yaşına Göre Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Betimsel İstatistikler					İki Boyutlu Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)				
Etkinliğe Katılma	Annenin Yaşı	N	$\bar{x}$	ss	Değişken ve Kaynak	Sd	Ort. Karesi	F	p
Katılıyorum	25–35 yaş	44	37,27	6,49	Etkinliğe Katılma	1	657,30	11,93	0,001***
	36–45 yaş	127	38,29	7,10	Annenin Yaşı	2	24,71	0,45	0,639
	46 yaş ve üstü	13	42,38	7,12	Etkinliğe Katılma Annenin Yaşı	2	74,05	1,34	0,263
	Toplam	184	38,34	7,02	Hata	290	55,11		
Katılmıyorum	25–35 yaş	39	35,18	7,10					
	36–45 yaş	67	34,55	8,55					
	46 yaş ve üstü	6	33,83	9,83					
	Toplam	112	34,73	8,08					
Toplam	25–35 yaş	83	36,29	6,82					
	36–45 yaş	194	37,00	7,81					
	46 yaş ve üstü	19	39,68	8,79					
	Toplam	296	36,97	7,63					

***p<.001

Tablo 4.3.6.'ya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin, okul sonrası kültürel-sportif etkinliklere katılmalarına göre benlik saygısı düzeylerinin farklılaştığı bulunmuştur [$F(1,290)= 11,93, p<,001$].

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, annenin yaşına göre farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1,290)= 0,45, p>,005$]. Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin de, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin yaşının etkileşimine göre farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1,290)= 1,34, p>,005$].

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın eğitim durumuna göre benlik saygısı düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.3.7.a. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmaları ve Babanın Eğitim Durumuna Göre Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Betimsel İstatistikler					İki Boyutlu Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)				
Etkinliğe Katılma	Babanın Eğitim D.	N	$\bar{x}$	ss	Değişken ve Kaynak	Sd	Ort. Karesi	F	p
Katılıyorum	Düşük Eğitim D.	21	32,90	8,14	Etkinliğe Katılma	1	416,00	8,48	0,004** *
	Orta Eğitim D.	36	37,47	6,55	Babanın Eğitim Düzeyi	2	768,21	15,66	0,000** *
	Yüksek Eğitim D.	124	39,73	6,27	Etkinliğe Katılma Babanın Eğitim D.	2	77,28	1,58	0,209
	Toplam	181	38,49	6,89	Hata	284	49,05		
Katılmıyorum	Düşük Eğitim D.	23	29,13	8,22					
	Orta Eğitim D.	40	36,85	6,25					
	Yüksek Eğitim D.	46	35,63	8,50					
	Toplam	109	34,71	8,17					
Toplam	Düşük Eğitim D.	44	30,93	8,31					
	Orta Eğitim D.	76	37,14	6,36					
	Yüksek Eğitim D.	170	38,62	7,16					
	Toplam	290	37,07	7,61					

***p < .001

Tablo 4.3.7.a.'ya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına göre, farklılaştığı bulunmuştur [$F(1-284)= 8,48, p <,001$].

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, babanın eğitim durumunda ise, anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [$F(1- 284)= 15,66, p <,001$]. Hangi eğitim grupları arasında öğrencilerin benlik saygısı puanlarının farklılaştığını görmek üzere yapılan post-hoc Tukey Testi Analizi yapılmıştır.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin okul sonrası kültürel-sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın eğitim düzeyine ilişkin Tukey Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.3.7.b. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Babanın Eğitim Düzeyine İlişkin Tukey Testi Analizi

(I) Babanın Eğitim Düzeyi	(J) Babanın Eğitim Düzeyi	Ortalama Fark (I-J)	ss	p
Düşük Eğitim D.	Orta Eğitim D.	-6,21	1,33	0,000***
	Yüksek Eğitim D.	-7,69	1,19	0,000***
Orta Eğitim D.	Düşük Eğitim D.	6,21	1,33	0,000***
	Yüksek Eğitim D.	-1,48	0,97	0,127
Yüksek Eğitim D.	Düşük Eğitim D.	7,69	1,19	0,000***
	Orta Eğitim D.	1,48	0,97	0,127

*** $p <,001$

Tablo 4.3.7.b.'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile her üç eğitim grubu arasında da anlamlı farklılaşmalar olduğu bulunmuştur. Buna göre;

- Babası düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygısı puanları ile babası orta ve yüksek eğitim düzeyi gruplarında olan öğrencilerin benlik saygısı puanları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

- Babası düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerle, babası orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Babası orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygılarının, babası düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür ($\bar{x}$ Düşük Eğitim D.=30,93; $\bar{x}$ Orta Eğitim D.=37,14).

- Babası düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerle, babası yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygısı puanları arasında da anlamlı bir farklılaşma vardır. Babası yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygıları, babası düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{x}$ Düşük Eğitim D.=30,93; $\bar{x}$ Yüksek Eğitim D.=38,62).

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve babanın eğitim durumunun etkileşimine göre farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1-284)= 1,58, p> .005$].

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın yaşına göre benlik saygısı düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.3.8. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Babanın Yaşına Göre Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Betimsel İstatistikler					İki Boyutlu Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)				
Etkinliğe Katılma	Babanın Yaşı	N	$\bar{x}$	Ss	Değişken ve Kaynak	Sd	Ort. Karesi	F	p
Katılıyorum	25–35 yaş	14	33,00	7,61	Etkinliğe Katılma	1	64,12	1,17	0,280
	36–45 yaş	126	38,87	6,29	Babanın Yaşı	2	50,93	0,93	0,395
	46 yaş ve üstü	42	38,19	8,22	Etkinliğe Katılma Babanın Yaşı	2	58,79	1,08	0,343
	Toplam	182	38,26	7,01	Hata	285	54,70		
Katılmıyorum	25–35 yaş	4	34,75	6,19					
	36–45 yaş	81	34,70	8,35					
	46 yaş ve üstü	24	35,50	7,90					
	Toplam	109	34,88	8,13					
Toplam	25–35 yaş	18	33,39	7,18					
	36–45 yaş	207	37,24	7,43					
	46 yaş ve üstü	66	37,21	8,15					
	Toplam	291	37,00	7,62					

Tablo 4.3.8.'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, okul sonrası kültürel – sportif etkinliklere katılmalarına göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F(1-285)= 1,17, p > .005$].

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin babanın yaşına göre, farklılaşmadığı görülmüştür [$F(1-285)= 0,93, p>, 005$]. Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, okul sonrası kültürel – sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın yaş durumunun etkileşimine göre farklılaşmadığı görülmüştür [$F(1-285)= 1,08, p>, 005$].

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve kardeş sayısına göre benlik saygısı düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.3.9.a. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Kardeş Sayısına Göre Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Betimsel İstatistikler					İki Boyutlu Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)				
Etkinliğe Katılma	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}$	Ss	Değişken ve Kaynak	Sd	Ort. Karesi	F	p
Katılıyorum	4 ve üstü	13	33,92	9,75	Etkinliğe Katılma	1	474,85	8,69	0,003**
	2–3 Kişi	112	38,63	6,66	Kardeş Sayısı	2	247,94	4,54	0,012*
	1 Kişi	58	38,79	6,86	Etkinliğe Katılma Kardeş Sayısı	2	7,42	0,14	0,873
	Toplam	183	38,35	7,04	Hata	288	54,67		
Katılmıyorum	4 ve üstü	10	30,30	9,32					
	2–3 Kişi	68	35,53	8,01					
	1 Kişi	33	34,67	7,74					
	Toplam	111	34,80	8,11					
Toplam	4 ve üstü	23	32,35	9,53					
	2–3 Kişi	180	37,46	7,34					
	1 Kişi	91	37,30	7,42					
	Toplam	294	37,01	7,65					

* $p< .05$ ve *** $p< .001$

Tablo 4.3.9.a.'ya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, okul sonrası kültürel – sportif etkinliklere katılmalarına göre farklılaştığı bulunmuştur [$F(1, 288)= 8,69, p< ,001$].

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, kardeş sayısına göre, anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [$F(1,288)=4,54 , p<,05$]. Hangi kardeş sayısı grupları arasında öğrencilerin benlik saygısı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını görmek üzere yapılan post-hoc Tukey Testi Analizi yapılmıştır.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ve okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ilişkin Tukey Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.3.9.b. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ve Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Kardeş Sayısına İlişkin Tukey Testi Analizi

(I)Kardeş Sayısı	(J) Kardeş Sayısı	Ortalama Fark (I-J)	ss	p
4 ve üstü	2–3 Kişi	-5,11	1,64	0,002**
	1 Kişi	-4,95	1,73	0,004**
2–3 Kişi	4 ve üstü	5,11	1,64	0,002**
	1 Kişi	0,16	0,95	0,863
1 Kişi	4 ve üstü	4,95	1,73	0,004**
	2–3 Kişi	-0,16	0,95	0,863

** $p< .01$

Tablo 4.3.9.b.'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin ise, öğrencilerin kardeş sayısında, anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

- 4 ve üstü kardeş grubunda olan öğrencilerin benlik saygısı puanları ile 2-3 ve 1 kardeş gruplarında olan öğrencilerin benlik saygısı puanları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

- 4 ve üstü kardeş grubunda olan öğrencilerle, 2-3 kardeş grubunda olan öğrencilerin benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. 2-3 kardeş grubunda olan öğrencilerin benlik saygılarının, 4 ve üstü kardeş grubunda olan öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}$ 4 ve üstü kardeş=32,35; $\bar{x}$ 2-3 kardeş=37,46).

- 4 ve üstü kardeş grubunda olan öğrencilerle, 1 kardeş grubunda olan öğrencilerin benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. 1 kardeş grubunda olan öğrencilerin benlik saygılarının, 4 ve üstü kardeş grubunda olan öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}$ 4 ve üstü kardeş=32,35; $\bar{x}$ 1 kardeş=37,30).

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve kardeş sayısının etkileşimine göre farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1-288)= 0,14, p>, 005$].

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin akademik başarı durumları ve okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ilişkin Two Way Anova analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.4.10.a. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Durumları ve Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına İlişkin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Betimsel İstatistikler					İki Boyutlu Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)				
Etkinliğe Katılma	Akademik Başarı D.	N	$\bar{x}$	Ss	Değişken ve Kaynak	Sd	Ort. Karesi	F	p
Katılıyorum	Düşük/Orta	15	30,80	8,11	Etkinliğe Katılma	1	11,02	0,21	0,647
	Yüksek	168	38,98	6,54	Akademik Başarı Düzeyi	1	616,76	11,77	0,001***
	Toplam	183	38,31	7,03	Etkinliğe Katılma Akademik Başarı Düzeyi	1	304,82	5,82	0,016*
					Hata	292	52,40		
Katılmıyorum	Düşük/Orta	15	33,53	6,06					
	Yüksek	98	34,96	8,32					
	Toplam	113	34,77	8,05					
Toplam	Düşük/Orta	30	32,17	7,17					
	Yüksek	266	37,50	7,49					
	Toplam	296	36,96	7,62					

***p< .001 ve *p< .05

Tablo 4.4.10.'a göre, araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur [$F(1-292)= 0,21, p > .005$].

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve akademik başarı durumlarının etkileşimine göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [$F(1,292)=5,82, p<,05$].

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygılarının, tek başına akademik başarı düzeyine göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$F(1, 292)=11,77, p<,01$]. Buna göre, akademik başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin benlik saygılarının, akademik başarı düşük/orta düzeyde olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}$ Düşük/orta=32,17; $\bar{x}$ Yüksek=37,50).

Tablo 4.4.10.b. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ve Okul Sonrası Kültürel - Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Akademik Başarı Durumlarına İlişkin Tukey Testi Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve akademik başarı durumlarının etkileşimine göre farklılaşmaktadır. Buna göre;

- Okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılan ve akademik başarı düzeyi düşük/orta olan öğrencilerin benlik saygılarının, okul sonrası kültürel - sportif bir etkinliğe katılan ve akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha düşüktür (etkinliğe Katılan; $\bar{x}$ Akademik B. Düşük/Orta=30,80 ve $\bar{x}$ Akademik B. Yüksek =38,98).

- Okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmayan ve akademik başarı düzeyi düşük/orta olan öğrencilerin benlik saygı puanları ile okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmayan ve akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik saygısı puanları arasında ise Helmert Contrast (Helmert Karşılaştırma) testine

göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır (etkinliğe Katılmayan; $\bar{x}$ Akademik B. Düşük/Orta=33,53 ve $\bar{x}$ Akademik B. Yüksek =34,96).

4.5. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, örnekleme oluşturan öğrencilerin benlik saygıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki Pearsons Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile incelenmiştir.

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin benlik saygısı ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.5. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ölçek	Benlik Saygısı Puanı	Akademik Başarı Puanı
Benlik Saygısı Puanı	R	1
	P	0,441***
	N	0,000
Akademik Başarı Puanı	R	1
	P	0,000
	N	183

***p< 0,001

Tablo 4.5.'e göre, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılan 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı puanları ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r= ,441$, $p< ,001$). Buna göre benlik saygısı düzeyi yüksek öğrencilerin, akademik başarı düzeyi de yüksektir veya akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin benlik saygısı düzeyi de yüksektir. Benlik saygısı düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri de düşüktür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında sonuçlara yer verilmiş, daha sonra da bu sonuçlar literatür doğrultusunda tartışılmış ve son olarak önerilerde bulunulmuştur.

5. 1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılım durumları nasıldır?

Araştırmaya katılan 300 beşinci sınıf öğrencisinin çoğunluğunun (% 61,3) okul sonrası kültürel – sportif etkinliklere katıldığı, çok azının (% 1) bu soruya yanıt vermediği, geri kalanının (113 kişi) ise katılmadığı görülmüştür.

Son zamanlarda, sporcuların kişiliklerinin araştırıldığı çalışmalarda üzerinde hassasiyetle durulan bir nokta da bir spor faaliyeti sonucunda “benlik tasavvurunun” uğradığı değişikliklerdir. Spor yapanlar ile yapmayanların kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ele alan bir araştırmada, O. Neumann, sporcular ile sporcu olmayanları karşılaştırdığında spor yapanların yapmayanlara göre daha çalışkan, daha canlı, ilişki kurmaya sürekli hazır, sebatlı, zor koşullarda ortama uymalarının daha kolay olduğunu gözlemlemiştir (Küçük, 1990).

Tekin, Ekici ve Çolakoğlu (2005), yaptıkları araştırma ile bütünleşmiş rekreasyon programlarının engelli çocuklarda benlik saygısını ve akranları arasındaki sosyal etkileşimi güçlendirdiğini tespit etmişlerdir.

Yine İngiltere Engelliler Federasyonu (2002) “*Aktiviteler Sayesinde Sağlık*” adlı bir araştırmasında, sanat ve spor aktivitelerinin uzun vadede işsizliği önlediğini; suç

oranlarının azalmasına, daha sağlıklı, daha nitelikli insanların yetişmesine, aynı zamanda kişinin benlik saygısının yükselmesine ve toplumsal ruh ve sorumluluğun gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Brittain (2004), spor aktivitelerinin engellilerin gelişimine katkılarını araştırdığı bu çalışmasını, Sidney 2000 Olimpiyatlarına katılan bir grup atlet üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu grup üzerinde spor aktivitelerinin engellilerin gelişimindeki etkisi ve eğitim deneyimlerinin tüm hayatlarındaki diğer alanlar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda bu çocukların öğrenim hayatları boyunca aldıkları beden eğitimi derslerinin onları güçlü, rekabetçi hale getirdiği, bu durumun onların engelli spor takımlarına da oyuncu olarak katılmalarını sağladığı belirtilmiştir.

Ancak A.B.D.'de çocuk ve gençlerin spora katılımlarının sosyal gelişmelerine etkisini tespit etmeye yönelik yapılan birçok araştırmaya göre ise özellikle rekabete dayalı yoğun antrenman ve yarışmaların sosyal gelişim üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Bu nedenle on iki yaşın altındaki çocuklar için düzenlenen spor programlarını amacı fiziksel harekete katılım ve sosyal ilişkileri geliştirme olmalıdır. Çünkü genellikle 12 yaşın altındaki çocuklar rekabetin ne demek olduğunu anlamak ve rekabete dayalı stratejileri kavramak için sosyal yeteneklere sahip değildirler. Öğretmenler, antrenörler ve anne babalar çocukların spora katılımında bu gerçeklere uygun yaklaşımlar sergilemelidirler (Gündüz, 1994).

Tiryaki ve ark. (1991) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise spor yapanların yapmayanlara göre daha dışa dönük ve duygusal olarak daha dengeli oldukları belirlenmiştir. İster amatörce, isterse en çok performansa yönelik profesyonelce yapılan sportif faaliyetler, kişiyi çeşitli açılardan kontrol altına alan eksiklerini geliştiren ve tamamlayan, fazlalıklarını da olumlu bir şekilde harcamasına ortam oluşturacak, kişiliğin gelişmesine önemli katkılar sağlayan bir araçtır (Tiryaki, 2000).

Ayrıca kültürel - sportif etkinliklerle ilgilenen çocukların anlatım güçlerinin, sorumluluk duygularının ve özgüvenlerinin de geliştiği bir gerçektir (Çilingir, 1990).

Beşinci sınıf öğrencilerinin bir ay boyunca okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılım dağılımları nasıldır?

Okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılan 5. sınıf öğrencilerinin, en çok spor kurslarını, en az ise izcilik kurslarını tercih ettikleri görülmüştür.

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ne düzeydedir?

Araştırmaya katılan 5. sınıf öğrencilerinin, ortalama akademik başarı puanlarının genel olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılım durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılan beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarının, etkinliklere katılmayanlara göre daha anlamlı ve yüksek olduğu görülmüştür.

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına göre akademik başarı puanları incelendiğinde; etkinliğe katılan öğrencilerin akademik başarı puanları, etkinliğe katılmayanların akademik başarı puanlarının, katılmayanların akademik başarı puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türünün de, akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Okul türüne göre akademik başarı düzeyleri incelendiğinde; özel okulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri, bir devlet okulunda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Fakat beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı durumlarında, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve öğrenim gördükleri okul türünün etkileşiminin, anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür.

Özel okullarda ve devlet okullarında eğitim gören çocukların sahip oldukları imkânlar karşılaştırıldığında, gerek okulun ve sınıfın sahip olduğu fiziksel şartlardan, gerek teknolojik imkânlardan, gerekse sınıf mevcudunun daha nitelikli ders işlemeye elverişli olmasından kaynaklanan birçok avantaj sağladığı rahatlıkla söylenebilir. Ekonomik düzey öğrencilerin kendilerine olan güvenlerine, benlik saygılarının gelişimi üzerine etkisi olan önemli bir etkidir. Ekonomik açıdan refah düzeyi yüksek olan ailede yetişen çocukların, benlik saygılarının yüksek, özgüvenli bireyler olduğu gözlenmektedir. Bu durum da, ekonomik düzeyi yüksek olan bireylerin, ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere göre akademik başarı bakımından daha iyi durumda olmalarına imkân sağlamaktadır (Dursun, 2004).

Ancak Keskin ve Sezgin'in (2009) ergenlerle yaptığı çalışmada, ailelerin ekonomik düzeyine bağlı olarak özel okulda veya devlet okulunda eğitim görmenin, akademik başarı durumunu etkilemediği ifade edilmiştir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin cinsiyet etkileşimine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Yine beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve cinsiyet değişkenlerinin etkileşimine göre de farklılaşmadığı bulunmuştur.

Kılıç ve Karadeniz'in (2004) cinsiyet ve öğrenme stilinin başarıya etkisini değerlendirdiği çalışmada da benzer bir şekilde cinsiyet ve akademik başarı arasında ilişki saptanmamıştır.

Yine Keskin ve Sezgin'in (2009) yapmış olduğu çalışmada da ergenin cinsiyeti ve akademik başarısı arasında ilişki saptanamamıştır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin, annenin eğitim düzeyine göre, anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Annesi orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarıları, annesi düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarılarından; annesi yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarıları, annesi düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarılarından; annesi yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarıları, annesi orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve annenin eğitim düzeyi değişkenlerinin etkileşimine göre de, farklılaştığı bulunmuştur.

Güngör de farklı sosyo-ekonomik düzeylerden seçilen 1000 öğrenci ile 1989 yılında yaptığı “*Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerini Etkileyen Etmenler*” adlı araştırmasında, ailelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin de yükseldiğini ifade etmiştir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel – sportif etkinliklere katılmalarına göre farklılaşmazken; annenin yaşına göre farklılaştığı bulunmuştur. Annesi 36–45 yaş grubunda olan öğrencilerin akademik başarıları, annesi 25–35 yaş grubunda olan öğrencilerin akademik başarılarından;

annesi 46 ve üstü yaş grubunda olan öğrencilerin akademik başarıları, annesi 25–35 yaş grubunda olan öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve annenin eğitim durumu değişkenlerinin etkileşimine göre ise aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel – sportif etkinliklere katılma ve annenin eğitim durumu değişkenlerinin etkileşimine göre, aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Gelişim süresi içinde başarılı, sosyal etkileşim, yeterli özgüven ve kendi kendini disipline etmek gibi özelliklerin kazanılmasında başarılı bir anne modeliyle kurulan özdeşimin önemi tartışılmaz. Gelişme sürecinde annenin aktif rol oynadığı çocukların, içgüdülerini kontrol etmede ve sosyal adaptasyonda daha başarılı oldukları bilinmektedir (Erdoğan, 2004). Bu sonuçlardan hareketle günümüzde, daha genç annelerin çocuklarıyla yakından ilgilendikleri, onlarla daha uzun zaman geçirdikleri, benlik oluşturma, kendilerini ifade etme ve iletişim kurabilme süreçlerinde çocuklarına büyük katkı sağladıkları söylenebilir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin, babanın eğitim düzeyine göre, anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Babası orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarıları, babası düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarılarından; babası yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarıları, babası düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarılarından; babası yüksek eğitim düzeyi

grubunda olan öğrencilerin akademik başarıları, babası orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Keskin ve Sezgin'in (2009) yaptığı çalışmada da, ergenin babasının eğitim durumu ergenin akademik başarısını etkilediği görülmüştür.

Bu sonuçlardan hareketle, anne-babanın eğitim düzeyi çocuklarının derslerdeki başarısını ya da başarısızlığını yönlendirmektedir; eğitim düzeyi yüksek olan bir baba, çocuğuna derslerinde hem öğretmenlik hem de rehberlik yapabilmektedir, diyebiliriz (Hortaçsu, 1995).

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin babanın yaşına göre, farklılaşmadığı görülmüştür. Yine beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve babanın yaşı değişkenlerinin etkileşimine göre de farklılaşmadığı görülmüştür.

Fakat Keskin ve Sezgin'in (2009) yaptığı araştırma ise, ergenin babasının yaşı ile ergenin akademik başarısı arasındaki ilişki değerlendirilmiş ve başarılı olan ergenlerin babalarının daha genç olduğu görülmüştür.

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel – sportif etkinliklere katılmalarına göre farklılaştığı bulunurken; beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin, kardeş sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve kardeş sayısı değişkenlerinin etkileşimine göre de farklılaşmadığı bulunmuştur.

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ne düzeydedir?

Beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan Coopersmith Benlik Saygısı ölçeğinden alınan en düşük benlik saygısı puanı 9, en yüksek benlik saygısı puanı ise 50 olarak bulunmuştur.

Brack, Orr ve Ingersoll (1988), 6., 8., 10. ve 12. sınıflarda okuyan 135 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada benlik saygısı ile yaş, zekâ, cinsiyet ve cinsel gelişim düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği sonuçlarına göre benlik saygısı yaşla değil, fakat zekâyla ilişkili bulunmuş; kızların benlik saygılarının erkeklerden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsel gelişim düzeyinin ise benlik saygısını etkilemediği görülmüştür.

Bir başka araştırmada ise Leung ve Sand (1981), üniversite öğrencilerinde benlik saygısının duygusal olgunluk ile ilişkisini araştırmışlardır. Kaliforniya Üniversitesi'ne devam eden 200 öğrenci üzerinde yapılan bu araştırmada, kız ve erkek öğrencilerden benlik saygısı yüksek olanların, benlik saygısı düşük olanlara göre, duygusal bakımdan daha olgun, daha mutlu, daha az yalnız, kendini daha iyi kontrol edebilen ve daha gerçekçi isteklere sahip kişiler olduklarını saptamışlardır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılım durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı puanları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür. Okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılan öğrencilerin benlik saygısı puanlarının, katılmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

117 lise öğrencisi ile yapılan bir başka araştırmada, Benlik Tasarımı Envanterlerinden elde edilen sonuçlara göre, müzik eğitimi alan ve almayan iki grup karşılaştırıldığında müzik eğitimi almanın, öğrencilerin benlik tasarımı puanları üzerinde olumlu yönde farklılığa neden olduğu bulunmuştur (Akgül, 2002).

Araştırmalar güdünün, öğrenme stratejilerinin kullanımı etkileyen önemli bir özellik olduğuna ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Warr ve Dowing'in (2000) öğrenme stratejileri, başarı, güdü, benlik algısı ve kaygı arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında bulgular öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin, güdü düzeylerine, kaygılarına ve benlik algılarına göre değiştiğini göstermiştir.

Karin R. Boyd, Dennis W. Hrycaiko (1997), yaptıkları çalışmada ergenlik öncesi ve ergen kadınların benlik algıları üzerinde fiziksel aktivitelerin etkisini incelemişlerdir. Çalışma için “*Fiziksel Aktivite Müdahale Paketi*” diye adlandırdıkları bir ölçek kullanmışlardır. Bu çalışmada ergenler için fiziksel aktivitenin benlik saygısı üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği kabul edilmiş fakat mutlak sonuca ulaşamamıştır. Ayrıca fiziksel aktivitelerin benlik algısı üzerindeki olumlu etkilerinin yetişkin kadınlar için geçerliliği daha az olan bir durum olduğu belirtilmiştir.

Ho (1998), güdülü öğrencilerin İngilizce başarılarının daha iyi olduğunu ve daha fazla etkili öğrenme stratejisi kullandıklarını belirtmektedir. Çocuğun ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir kültürel – sportif etkinlikle uğraşması, kuşkusuz onun kendini daha iyi tanımasını sağlayarak ve onu güdüleyerek akademik performansını olumlu etkileyecektir.

117 lise öğrencisi ile yapılan başka bir çalışmada, müzik eğitimi alan ve almayan öğrencilerin benlik tasarımı puanları karşılaştırılmış ve müzik eğitimi alan öğrencilerin benlik tasarımı puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Akgül, 2006).

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Beşinci sınıf öğrencilerinin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve öğrenim gördükleri okul türüne göre benlik saygılarının farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türünün de tek başına,

benlik saygılarında farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna göre, özel bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı puanları ile bir devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin benlik saygısı puanları birbirine yakın bulunmuştur.

Farklı öğretim programına devam eden öğrencilerin algılanan ana-baba ve öğretmen tutumlarının benlik kavramına etkisinin incelendiği bir araştırmaya İzmir ili merkezindeki iki genel lise ve iki meslek lisesinin ikinci sınıflarından toplam 428 öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; Meslek lisesi öğrencilerinin kendilerini, dürtülerini daha iyi kontrol edebilen, dengeli - değişmez duygulara sahip, psikolojik yönden daha uyumlu gençler olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak Meslek Lisesi öğrencilerinin eğitsel ve mesleki amaçlar alt ölçeklerinde benlik kavramı düzeyi genel lise öğrencileriyle karşılaştırıldığında daha düşük bulunmuştur (Güven, 1991).

Knoff'a göre düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen kişiler genellikle düşük benlik saygısına sahiptirler. Ancak bu durum çeşitli faktörlere bağlıdır. Örneğin arkadaş grubunun etkisi bu sonucu değiştirebilir. Ayrıca, doğum sırası dikkate alındığında tek çocuk, ilk doğan ve aynı cinsten kardeşi olmayan çocuklar ailede bazı avantajlara sahiptir (Küntay, 1991).

Farnicis ve Jones (1996), 711 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, sosyal sınıf ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar İngiltere'deki farklı sosyo ekonomik düzeylerden gelen 16 yaşındaki ergenlerle 3 farklı benlik saygısı ölçeği uygulamışlardır. Bunlar, Coopersmith (1967), Lipsitt (1958) ve Rosenberg'in (1965), benlik saygısı ölçekleridir. Benlik saygısı ve sosyal sınıf arasındaki ilişkiler, kullanılan ölçeğe göre farklılık göstermiştir. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri'nin uygulandığı araştırmada yüksek benlik saygısı ile üst sosyo ekonomik düzey arasında ilişki belirlenmiştir. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin kullanıldığı araştırmada, benlik saygısı ile sosyal sınıf arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur. Lipsitt Benlik Kavramı Ölçeği puanlamasına göre sosyal sınıf ve benlik saygısı arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlar, benlik saygısını

değerlendirmek için kullanılan araçların benlik saygısı ve sosyal sınıf arasındaki ilişkiyi belirlemede farklı sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygılarının, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve cinsiyetin ortak etkisine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetinin de tek başına, onların benlik saygısı puanlarında farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna göre, cinsiyet değişkenine göre ortalama puanlar incelendiğinde; kız ve erkek 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür.

Kling ve diğerleri, genç ergenler üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda, aralarında çok önemli bir fark olmamakla birlikte, erkeklerin daha yüksek benlik saygısına sahip olduklarını bulmuşlardır. Brown ve Gilligan, ortaokul çocukları üzerinde yaptıkları araştırmada kızların benlik saygılarının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur (Küntay, 1991).

Chubb, Fetman ve Ross (1997), yaptıkları çalışmada benlik saygısı ve denetim odağının lise yıllarında değişip değişmeyeceğini ve bu değişkenlerde cinsiyet farkının olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmaya 1989 yılında 9. sınıfa devam eden 147 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre 4 yıl boyunca benlik saygıları ve denetimleri ölçülmüş, sonuçta kız öğrenciler için düşük benlik saygısı puanının denetim odağında anlamlı derecede etkili olduğu bulunmuştur.

Suls ve Greenwald'ın aktardığına göre, Wylie (1979) genel benlik saygısında kızlarla erkekler arasında çok az bir fark bulmuştur. Baltimore (1972) ve Milwaukee de (1984) çalışmalarında erkek çocuklarının benlik saygısının daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmışlardır (Kağıtçıbaşı, 1999).

Brack, Orr ve Ingersoll (1987) altı, sekiz ile on ve 12. sınıflarda okuyan 135 öğrenciyle yaptıkları çalışmada benlik saygısı ile yaş zekâ, cinsiyet ve cinsel gelişim düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Benlik saygısı Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda benlik saygısı yaşla değil, fakat zekâyla ilişkili bulunmuştur. Kızların benlik saygılarının erkeklerden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsel gelişim düzeyinin benlik saygısını etkilemediği görülmüştür.

Otacıoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile genel ölçek değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Erman ve arkadaşlarının (2008) bayan ve erkek sporcuların benlik saygı düzeylerini araştırdığı araştırmada da cinsiyet farklılığının benlik saygı düzeyini etkilemediği saptanmıştır. Eldeki bulgu örnek araştırma verilerini destekler niteliktedir.

Baybek ve Yavuz (2003) tarafından yapılan araştırmada da benlik saygısı düzeylerinin her iki cinsten benzer oranlarda görüldüğü ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyete bağlı rollerde ve bu rollere ilişkin beklentilerde belirgin farklılıkların yaşandığı kültürümüzde, eğitiminde kızların da yer almaya başlayarak bir anlamda is hayatına girmelerinin cinsiyete bağlı rollerdeki kutuplaşmayı azalttığı bu nedenle kız ve erkek öğrencilerin benlik saygısı farklarının azaldığı düşünülebilir.

Benlik saygısının cinsiyet ve yaş değişkenleri ile ilişkisini araştıran başka bir çalışmada Chubb ve Fertman (2000), 9. Sınıftan 12. Sınıfa benlik saygısının değişip değişmediğini ve benlik saygısının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini ve aynı şekilde lise öğrenimi boyunca öğrencilerdeki değişimi araştırmışlardır. Analiz sonunda iki cinsiyet arasında önemli farklar olduğu ancak sınıf düzeyinde bu farklılığın olmadığı, ayrıca cinsiyet ve yaş değişkenlerinin birbirini önemli şekilde etkilemediği görülmüştür. Ayrıca lise öğrencilerinin dört yıldan daha uzun bir süre, benlik saygısı puanları önemli bir değişikliğe uğramamaktadır. Bu sonuç diğer

araştırmalarda elde edilen “benlik saygısı zamanla değişmemektedir” bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin eğitim durumu göre farklılaşmakta mıdır?

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin, annenin eğitim düzeyine göre, anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Annesi orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygılarının, annesi düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygılarından; annesi yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygıları, annesi düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygılarından; annesi yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygıları, annesi orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygılarından daha yüksek olduğu görölmüştür.

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve annenin eğitim düzeyi değişkenlerinin etkileşimine göre de, farklılaşmadığı bulunmuştur.

Otacıoğlu’nun (2009) araştırmasına göre, müzik öğretmeni benlik saygısı ölçeğinden aldıkları genel puanlarının, “anne-baba eğitim, aile maddi durum” ve “ailenin genel yapısı” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda; öğrencilerin benlik saygısı puanları ile “ailenin maddi durumu” ve “ailenin genel yapısı” değişkenleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır.

Araştırmaya katılanların “ailenin maddi durumu” değişkeninde söz konusu farklılığın “orta” ile “yüksek” şıklarını işaretleyen gruplar arasında, ailesinin maddi durumunu “yüksek” olarak algılayan öğrenci grubunun lehine gerçekleştiği belirlenmiş, aynı şekilde öğrencilerin “ailenin genel yapısı” değişkenindeki söz konusu farklılığın “demokratik” ve “koruyucu” ailelere sahip olduğunu düşünen gruplar arasında, ailelerini “koruyucu” olarak belirten grubun lehine gerçekleştiği görölmüştür.

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygılarının, öğrencilerin okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve annenin yaşına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Annenin yaşının da tek başına, öğrencilerin benlik saygılarında farklılaşmadığı görülmüştür.

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin, babanın eğitim düzeyine göre, anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Babası orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri, babası düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygılarından; babası yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygıları, babası düşük eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygılarından; babası yüksek eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygıları, babası orta eğitim düzeyi grubunda olan öğrencilerin benlik saygılarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerinin etkileşimine göre de, farklılaştığı bulunmuştur.

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve babanın yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygılarının, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve babanın yaşına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Babanın yaşının da tek başına, öğrencilerin benlik saygısı puanlarında farklılaşmadığı görülmüştür.

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

2–3 kardeş grubunda olan öğrencilerin benlik saygıları, 4 ve üstü kardeş grubunda olan öğrencilerin benlik saygılarından; 2–3 kardeş grubunda olan öğrencilerin benlik saygıları, 4 ve üstü kardeş grubunda olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygılarının, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılma ve kardeş sayısı etkileşimine göre ise farklılaşmadığı bulunmuştur.

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygıları, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?

Beşinci sınıf öğrencilerinin benlik saygılarının, okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılmalarına ve akademik başarı durumuna göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre:

Okul sonrası kültürel – sportif etkinliklere katılan ve akademik başarı düzeyi düşük/orta olan 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha düşüktür. Okul sonrası kültürel – sportif etkinliklere katılmayan ve akademik başarı düzeyi düşük/orta olan 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri ile akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında ise fark olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, akademik başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin benlik saygılarının, akademik başarı düzeyi düşük/orta olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okul sonrası kültürel - sportif etkinliklere katılan 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ile benlik saygısı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Benlik saygı düzeyi yüksek öğrencilerin, akademik başarı düzeyi de yüksektir veya akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin benlik saygı düzeyleri de yüksektir. Benlik saygı düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri de düşüktür.

Daniel ve King (1995), ilkokul öğrencilerinde benlik saygısının çeşitli bölümleri ile akademik başarı arasındaki ilişkilere bakmışlardır. Öğrencilerin algıladıkları benlik saygıları ile standardize edilmiş başarı testiyle ölçülen akademik başarıları birbiriyle ilişkili bulunmuştur. Çalışmada 3. 4. ve 5. sınıf öğrencileri yer almış, öğrencilerin benlik saygısı alt ölçeklerinden aldıkları puanlar, standart başarı testi puanlarıyla karşılaştırılmıştır. Sonuçta, akademik başarının belirleyicileri akademik yeterlik, ailesel kabul ve kişisel güvenlik olarak görülmüştür. Arkadaş ilişkilerinde başarılı olma ile akademik başarı arasında ise ilişkili bulunmamıştır.

Bogenç ve Kuzgun (1994), kendine saygısı yüksek ve düşük olan bireylerin akademik benlik kavramlarını araştırdıkları çalışmalarında, benlik saygısı yüksek ve düşük olan bireylerin ilgilerini, yeteneklerini ve algılayış biçimleri arasında fark olup olmadığına bakmışlardır. 42 kişi üzerinde “Kendine Saygı Ölçeği” kullanılarak yapılan çalışma sonrasında, akademik benlik yönünden kendilerini yüksek gören öğrencilerin, kendine saygı puan ortalamalarını, düşük görenlere göre daha yüksek bulmuşlardır.

Ankara’da 1000 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada ise, akademik olarak başarılı olan öğrencilerin özsaygıları, kendilerini başarısız olarak algılayanlara göre daha yüksek bulunmuştur (Güngör, 1989).

Benlik saygısının okul başarısını etkilediğini savunan çalışmalarda kendisini olumsuz değerlendiren, benlik saygısı düşük ergenlerin okul başarıları da düşük bulunmuştur. ABD’de yapılan bir araştırmada anne-babaların % 95,9’u kültürel – sportif etkinliklere katılmanın çocukları için yararlı olduğunu, aynı çalışmada % 55,3’ü de, kültürel – sportif etkinliklere katılım süresince çocuklarının akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir (Öncü, 2007).

Doğusal (1987) ve Yavuzer (2004) yapmış oldukları çalışmalarda benlik saygısının ve okul başarısının birbiri ile ilişkili olduğunu, benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin, okul başarılarının da yüksek olduğunu savunmuşlardır.

Özkan (1987), Erdinç (1995) ve Güngör (1989) benlik saygısının okul başarısını etkilediğini, benlik saygısı düşük bulunan öğrencilerin okul başarılarının da düşük olduğunu belirtmişlerdir. Eldeki araştırma bulguları bu verileri doğrular niteliktedir.

Araştırmanın bulguları ışığında, okul sonrası yapılan kültürel-sportif etkinlikler sayesinde kendini iyi hisseden bireyin akademik anlamda motivasyonunun yüksek olacağı bu durumun doğal bir sonucudur. Ayrıca akademik başarı düzeyi ve buna bağlı olarak benlik saygısı düşük olan öğrencilerin, akademik ve benlik gelişimine ilişkin sorunlarına yardımcı olmada eğitimcilerden ve psikolojik danışmanlardan yararlanılabileceği yargısına ulaşılmıştır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçları doğrultusunda;

5.2.1. Uygulamalara İlişkin Öneriler

- Yeteneği ölçüsünde akademik başarı gösteremeyen ve benlik saygısı düzeyi düşük öğrenciler belirlenerek, bu duruma yol açacak sebepler araştırılmalıdır.

- Akademik başarı ve benlik saygısı düzeyleri düşük olan öğrenciler için okuldaki psikolojik danışman, yöneticilerin, öğretmen ve anne babaların çocukları bilinçli bir şekilde çeşitli kültürel - sportif etkinliklere yönlendirerek sosyal gelişimlerini desteklemeleri önerilebilir.

- Psikolojik danışmanlar ya da alan uzmanlar tarafından ailelere ve öğretmenlere “*kültürel - sportif etkinliklere katılımın çocuğun gelişimine etkileri*” konulu eğitim seminerleri verilebilir.

- Okul sistemi içerisinde doğru, bilinçli ve sistematik bir şekilde kültürel - sportif etkinlik çalışmaları yürütülmeli bu dersler seçmeli olmaktan çıkarılarak, tüm öğrencilerin yararlanmaları sağlanabilir.

- İlköğretim düzeyinden başlayarak öğrencilere kitap okuma, kültürel-sanatsal ve sportif etkinliklerde bulunma alışkanlıkları kazandırılmalıdır. Okullarda buna ilişkin etkinlikler düzenlenmelidir.

- Öğrencilere boş zamanın değerlendirilmesi bilinci verilmelidir.

- Yerel yönetimlerin kültürel-sanatsal ve sportif etkinlikler için uygun ortamlar hazırlaması gerekir.

- İlköğretim öğrencilerinin okulda ve okul sonrası kültürel-sportif etkinlikler sayesinde benlik saygısı düzeyini yükseltmek için grup çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmalar sadece benlik saygısını yükseltmekle kalmayıp, akademik gelişimi de olumlu yönde etkileyebilir.

- Okulda ve okul sonrası yapılan kültürel – sportif etkinliklerde öğrencilerin değerlendirilmeleri, öğrencinin sınıftaki sosyal konumu, kendini nasıl algıladığı ve bunun akademik başarısına etkileri göz önünde bulundurularak yapılması eğitime faydalar sağlayabilir.

- Okullardaki rehberlik servisleriyle işbirliği yapılarak, akademik başarısızlık ve buna bağlı olarak düşük benlik saygısına sahip öğrencileri tanıma çalışmaları ve öğrencinin okul başarısını iyileştirici çalışmalar yapılabilir.

- Okul sonrası öğrencilerin ders çalışma, ödev ve araştırma yapma, kütüphane, bilgisayar, internet kullanımı gibi akademik performanslarını ve çeşitli kültürel – sportif etkinliklere katılarak benlik saygılarını destekleyecek mekânlar yaratılabilir.

5.2.2. Gelecekteki Araştırmalara İlişkin Öneriler

- Bu alışma İstanbul ili Beşiktaş ve Kadıköy ilçesinde yer alan 10 ilköğretim okulunda toplam 300 öğrenci ile yapılmış olup; daha büyük bir örneklem grubuyla da yapılarak sonuçların güvenirliği arttırılabilir.
- Bu araştırma 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Aynı alışma, farklı sınıf seviyeleri için öğrencilerin akademik başarılarını ve benlik saygılarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen durumları incelemek için de yapılabilir.
- Çocukların akademik başarı ve benlik saygısı düzeylerini etkileyen ve bu durumların altında yatan toplumsal, psikolojik, bilişsel nedenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AÇEV, (2003). Erken çocukluk eğitimi politikaları. *Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantı Raporu*. Ankara
- Açıkada, C. ve Ergen, E. (1990). *Bilim ve spor*. Ankara: Büro Tek Ofset Matbaacılık.
- Açıkalın, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adler, A. (1998). *İnsan tabiatını tanıma* (A. Yörükkan, Çev.) Ankara: Tur Yayınları. (Eserin aslının basım tarihi 1927).
- Ahmann, J.S. ve Marvin, D. (1971). *Evaluating pupil growth: principles of tests and measurement* (4 th edition). Boston: Allyn And Bacon Inc.
- Aiken, L.R. (1993). *Personality: Theories, research and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Akgül B. D. (2002). *Müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeylerinin çeşitli değişikliklere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçalı, F.Ö. (1991). *Kaygı seviyesinin empatik beceriye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkoyun, F. (1983). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (1) 103–124.

- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (Öğretmen El Kitabı)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aksaray, S. (2003). *Ergenlerde benlik saygısı geliştirmede beceri eğitimi ve aktivite merkezli programların etkisi*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, A.ve Mağden, D. (1993). Denetim Odağı İle Benlik Saygısı Arasında İlişkisinin İncelenmesi. *9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Akyol, F. (2000), Kimlik stratejileri ve Fransa'daki göçmen Türk Kadınları. *Küreselleşen Dünyada Sosyal Hizmetlerin Konumu, Hedefleri ve Geleceği Sempozyumu*. Antalya: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu.
- Altıntaş, E. (1991). Benlik kavramı ve uyum. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteler Dergisi*, 6 (1), 56.
- Alver, B. (1998). *Bireylerin uyum düzeyleri ile empatik becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arachtingi, B.M. and Lichtenberg, J.W. (1999). Self-concept and self-esteem as moderators of client transference. *Psychotherapy* (36) 369–378.
- Aracı, H. (2001) *Okullarda beden eğitimi*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Aral, N. (1997). *Fiziksel istismar ve çocuk*. Ankara: Tek Işık Yayıncılık.
- Arı, M. ve Bayhan, P. (1999). *Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Artuksı, E. (2003). *Okul başarısızlığı*.
http://egitirim.inonu.edu.tr/eda_okuldabasari.htm web sitesinden 17. 04. 2009 tarihinde ulaşılmıştır.
- Atay, M. (2005). *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. ve Nolen, S. (1999). Psikolojiye Giriş (Y. Aloğan, Çev.). (12. basım). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Au, C. P. ve Watkins, D. (1997). Towards a causal modal of learned hopelessness for hong kong adolescents. *Educational Studies, Dorchester-on-Thames Educational Studies*, 23 (3), 377–91.
- Australian Sports Commission. (2002). *Participation in exercise, recreation and sport*. <http://www.ausport.gov.au/fulltext/2003/scors/eras> web adresinden 2 Ocak 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Bacanlı, H. (2004). *Sosyal ilişkilerde benlik kendini ayarlamamanın psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi (1. baskı)*. Ankara: Baran Ofset.
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122–147.
- Baran, G. (1999). *Korunmaya muhtaç çocuk ve benlik kavramı*. Ankara: Yaysan Matbaacılık.
- Barnett, M. A. (1990). *Empathy and related responses in children empathy and its development*. New York: Cambridge University Pres.

- Barış, A. D. (2002). *Müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başal, A. H. (1992). *Okulöncesi eğitimin bazı değişkenler bakımından etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başar, F. ve Haktanır, G. (1996). Gençlerin benlik saygı düzeylerini ile kendilik kavramının sürekliliğinin incelenmesi (Özet kitabı). *III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Bursa (s.1–15)
- Başhan, M. (1990). *Öğretmenin el kitabı*. Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Baltaş, A. (2000). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Batson, C.D., K. Fultz and Schoenrade, P.A. (1987). Distress and empathy: two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55 (1) 19–39.
- Baybek, H. ve Yavuz, S. (2003). Muğla üniversitesi öğrencilerinin benlik saygılarının incelenmesi. *II. Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi*, İzmir.
- Bayhan, (1999). *Çocuğun okul başarısını etkileyen etmenler*. *Sosyal Hizmetler Dergisi*, 1(10), 6–12.
- Baymur, F. (1984). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi Yayınları.
- Bayrak, C. (1998). *Okul ve sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar, eğitim bilimlerinde yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

- Baxter-Jones, A.D.G., Maffulii, N. (2003). Parental influence on sport participation in elite young athletes. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, (43) 250–255.
- Bee, H. (1992). *The developing child. harper collins college publishers*. New York: Academic Pres.
- Berkem, N. (1999). *Ailenin psikolojik yapısı ile gençlerin benlik kavramları arasındaki ilişkinin kurulması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bıyıklı, L. (1989). *Bedensel özürlü çocukların benlik kavramı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bogenç, A., Kuzgun, Y. (1994). Kendine saygısı düşük ve yüksek olan bireylerin akademik benlik kavramı puanlarının karşılaştırılması. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitapçığı*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.
- Blocher, D. H. (2000). *Counseling: a developmental approach*. (4 th edition). New York: John Wiley.
- Brittain, I., (2004). The role of schools in constructing self-perceptions regarding sport and physical education in relation to people with disabilities. *In Sport, Education And Society*, 9 (1) 75 – 94.
- Brustad, R. J. (1993). Who will go out and play? parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, (5) 210–233. <http://findarticles.com> web adresinden 21.06.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Brack, C.J., Orr, D.P., Ingersoll, G. (1988). Pubertal maturation and adolescent selfesteem. *Journal of Adolescent Health Care*, 9, 280–285.

- Broderick, P. C., Blewitt, P. (2003). *The life span: human development for helping professional*. United States of America: Merrill Prentice Hall.
- Burgaz, B. (2002). Kalabalık sınıf nitelikli öğretmen. *Bilim ve Teknik Dergisi*, (420).
- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, (59) 538–549.
- Carter, V., Good, E. (1973). *Dictionary of education* (4 th editon). New York: Mcgraw Hill Book Company.
- Cartledge, G., Milburn, J. F. (1996). *Teaching social skills to children and youth: innovative approaches*. Boston: M.A. ve Bacon.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Cornell, D. G. & Grossberg, I.W. (1987). Family environment and personality adjustment in gifted program children. *Gifted Child Quarterly*, 31(2) 59–64.
- Cheung, P. C. & Lau, S. (1985). *Self esteem its relationship to the family and school social environments among chinese adolescents*. *Youth and Society*, 16 (4) 438–456.
- Chubb, N.H., Fertman C.I., Ross, J.L. (1997). Adolescent seelf esteem and locus of control, a longitudinal study of gender and age differances. *Adolescence*, 32 (125) 113–129.
- Coopersmith, S. (1974). *The antecedents of self-esteem*. San Fransisco: W.H. Freeman and Company.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı* (7. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çağlayan, A., Çalık, F., Sivrikaya, K., Kahveci, M. (2004). 12–15 yaş grubu spor yapan öğrencilerle spor yapmayan öğrencilerin okul başarıları yönünden karşılaştırılması. *10. Ichber-Sd Avrupa Kongresi Ve Sbd 8. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya*.
- Çelikoğlu, C. (1997). *Boşanmanın çocukların benlik saygısına etkisi*. Basılmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Çilingir, V. (1990). İlk ve orta dereceli okullarda eğitici çalışmalar içerisinde müziğin yeri. *Orkestra Dergisi*, (198).
- Daniel, L. G. and King, D.A. (1995). *Self concept and academic achievement of elementary school student*. USA: Mississippi.
- Dereboy, F. (1993). *Kimlik bocalaması: anlamak, tanımak, ele almak*. Malatya: Özmert Ofset.
- DİE, Türkiye İstatistik Yıllığı (2004). http://www.die.gov.tr/yillik/03_nufus.pdf web adresinden 20.04.2009 tarihinde alınmıştır.
- Dinç, F. (1992). *Cinsiyetleri farklı lise öğrencilerinin benlik algı düzeylerinin öz saygı düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dikici, A. (1998). *Cassidy kukla görüşme formunun beş-altı yaş çocuklarına uyarlanması ve özsaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Doğusal, N. (1987). *İlkokul 5. sınıf öğrencilerinde benlik kavramının akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dökmen, Ü. (1995). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Dönmez, A. (1985). Denetim odağı, kendine saygı ve üç değişken (çevre büyüklüğü, yaş, aile ortamı). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (55) 4–15
- Duru, E. (1995). *Öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşımı bağlamında yardım etme davranışı eğilimi, empati ve düşünme stilleri ilişkisi ve bu değişkenlerin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dursun, Ş. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2) 217–230.
- Ekşi, A. (1990). *Ben hasta değilim*. İstanbul: Nobel Kitapevi.
- Eggen, P ve Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Erden, G. ve Akman, (2002). Özgül öğrenme güçlüğü nedir? Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukları tanıma ve okulda yardımcı olabilme. *Güleç Keçiören Rehberlik ve Araştırma Merkezi Dergisi*, (3) 3–6.
- Erdoğan, A. (2004). Çocuğun psikososyal gelişiminde babanın rolü. *Yeni Symposium*, 42(4) 147–153.
- Erdoğdu, Y.M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. www.e-sosder.com web adresinden 11 Eylül 2009 tarihinde alınmıştır.

- Ergün, A. (2006). *Marmara üniversitesi Atatürk eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dalı'nı kazanan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre, giriş sınavı puanları ile müzik teorisi ve bireysel çalgı derslerindeki başarı puanlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erikson, E. H. (1959). *İnsanın Sekiz Çağı* (B. Üstün ve V. Şar, Çev.). Ankara: Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Ertan, H. ve Çiçek, Ş. (2005). *Türkiye’de ilköğretim beden eğitimi derslerinde öğrenci başarısının değerlendirilmesine ilişkin yaklaşımlar*. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/flash/index.html> web sitesinden 13.01.2009 tarihinde alınmıştır.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Farancis, L. J. ve Jones, S. H. (1996). Social class and self esteem. *The Journal of Social Psychology*, 136(3) 405–406.
- Feldman, R.S. (1985) *Social psychology. theories, research and applications*. Newyork: Mc Graw-Hill Book Company.
- Fitts, W. (1965). Tennessee Self-Concept Scale Manual. Nashville: Tennessee Counselor Recordings And Tests.
- Freud, S. (2003). *Yaşamım ve psikanaliz* (K. Şipal, Çev.). (8. baskı) İstanbul: Say Yayıncılık.
- Freud, S. (1984). *Günlük yaşamın psikopatolojisi* (E. Öndoğan, Çev.). İstanbul: İnkılâp ve Aka Yayıncılık.

Fromm, E., (1991). *Kendini savunan insan* (N. Arat, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
(s.77)

Gardner H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. Basic Books: New York.

Garzarelli, P., Everhart, B., Lester, D. (1993). Self- concept and academic performance in gifted and academically weak students. *Adolescence*, (28) 233–237.

Geçtan, E. (1984). *İnsan olmak* (3. baskı). İstanbul: Metis Yayınları.

Gergen, K. J. ve Marlowe, D. (1971). *The concept of self*. New York: Wiley.

Gordon, T. (1999). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (E. Aksay ve B. Özkan, Çev.) İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Güçray, S. (1989). *Çocuk yuvasında ve ailesi yanında kalan 9, 10, 11 yaş çocuklarının özsayı gelişimini etkileyen bazı faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güloğlu, B. (1999). *The effect of a self-esteem enrichment program on the self-esteem level of elementary school students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Günçe, G. (1974). *Çocukta zihin gelişimi: Piaget kuramına toplu bakış*. Ankara: Baylan Matbaası.

Gündüz, N. (1994). *Türkiye'de beden eğitimi öğretmeni ve spor adamı yetiştirme politikası*. Çağdaş Eğitim Dergisi, 19 (199) 39–43.

- Güngör, A. (1989). *Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gür, A. (1996). *Ergenlerde depresyon ve benlik saygısı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gordon, T. (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (E. Aksay ve B. Özkan, Çev.) İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Grose, M. (2003). *Building high self-esteem in your child*.
<http://www.parentingideas.com> adresinden 14.03.2009 tarihinde ulaşılmıştır.
- Göde, O., Savi F. ve Savi, S. (1998). Eğitimin bütünlüğü içinde sporun duygusal istismara uğrayan ergenlerin benlik kavramlarına etkisi. *II. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Harter, S. (1993). *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. Self-esteem: the puzzle of low self-regard in r.f. baumeister (ed.)*. New York: Plenum Press.
- Henniger, M. L. (1999). *Teaching young children: an introduction*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ho, I. (1998). *Relationships between motivation\attitude, effort, english proficiency, and socia-cultural educational factors and taiwan and technological university \institute students' english learning strategy use*. Yayınlanmamış doktora tezi, Auburn Üniversitesi, Alabama.
- Horney K., (1951). *Kadın psikolojisi* (Budak, S. Çev.). (4.baskı). Ankara: Açı Yayıncılık.

Hortaçsu, N. (1995). Parents' education levels', parents' beliefs, and child outcomes. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(3) 373–383.

Howerton W. G., Gaeta H., Thomas A.C. and Hill P.N. (1986). *Department of Physiology, School of Medicine*, New Zealand: University of Auckland, Private Bag, Auckland. <http://www.springerlink.com> adresinden 07.02.2009 tarihinde ulaşılmıştır.

Humphreys, T. (1999). Çocuk eğitiminin anahtarı özgüven. (T. Anapa, Çev.). İstanbul: Epilson Yayıncılık.

Jung, C. G. (1999). *Keşfedilmemiş benlik* (B. İlhan, Çev.). İstanbul: İlhan Yayınevi.

Karabaş, (1985). İnsan (Arat, N. Çev.). (2. baskı). İstanbul: Onur Basımevi.

Kaya, M. ve ark., (1998). *Benliğin gelişimi ve kendini gerçekleştirme. Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10. baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kangalgil, M., Hünük, D., Demirhan G. (2007). *Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları*. Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karin R. B., Dennis W.H. (1997). *The effect of a physical activity intervention package on the self-esteem of pre-adolescent and adolescent females* (12) 245- 265.

- Keskin G. ve Sezgin B. (2009). *Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu.
- Keyman, F. (2009). Küreselleşen dünyada Türkiye ve demokratikleşme: süreç, sorunlar ve aktörler. www.bilgesam.org adlı web sitesinden 25.11.2008 tarihinde alınmıştır.
- Kılıç E. ve Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stiline göre gezinme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3) 129
- Kırdök, O. (2004). Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği geliştirme çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- King, K. A. (1997). Self-concept and self-esteem: a clarification of terms. *Journal of School Health*, (2) 67.
- Kuzgun, Y. (1995). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Küçük, S. (1990). *Ortaokul düzeyinde arkadaşlıkların kişilik özellikleri ve okul başarısıyla ilişkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü, Ankara.
- Küntay, E. (1991). Çocuk ve gençlerde davranış bozukluğunu düzeltici önlem olarak spor. (Özet kitabı). *Türk-Alman Kültür Diálogoğunda Spor Ahlâki Ve Felsefesine Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu* (s.155–158). İstanbul: Meya Matbaacılık.
- Leary, M. R. (1996). *Self-presentation impression management and interpersonal behavior*. United States of America: Westview Pres.

- Leung, J.J., Sand, C.M., “Self esteem and emotional maturity in college students”, *Journal of College Students Personel*, S.22 ss.291-299.
- Lindenfield, G. (1997). *Kendine güvenen çocuklar yetiştirme. Çocukların benlik saygılarını geliştirme ve utangaçlıklarını yenme yolları* (G. Tümer, Çev.). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Malkoç, (1993). Aile eğitimi ve eğitimde nitelik geliştirme, eğitimde arayışlar. *1. Sempozyumu*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Martinez, B. (2001). *Okulda başarısız çocuğun eğitimi* (O. Arıkdal, Çev.) İstanbul.
- Mischel, W. (1993). *Introduction to personality*. (5th. edition). New York: *Holt, Rinehart and Winston*.
- Morgan (1981). *Psikolojiye giriş ders kitabı* (S. Karabaş, Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayını (s.56–59, 190).
- Muratlı, S. (1997). *Çocuk ve spor*. Ankara: Kültür Matbaası (s.86–87).
- Nazik, B. (2001). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları (s.116).
- Nixon, J. A. (1995). The differences in academic self-esteem for a full-day and a half-day kindergarten. Basılmamış doktora tezi, Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- Nuttall, P. (2003). *Self-esteem and children* <http://www.nncc.org/guidance/self.esteem> web sitesinden 17 Mart 2009 tarihinde ulaşılmıştır.
- Okutan, M. (1999). Toplam kalite yönetimi ve okul yönetimine uygulamaları. *Yaklaştıkça Eğitim Dergisi*, (63) 24–29

- Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (19) 43–49.
- Orlick, T.D. (1974). Sport participation: a process of shaping behavior. *Human Factors*, (16) 558–561.
- Ortaş, İ. (2009). *Okuma alışkanlığı nasıl kazandırılır? Kitap okuru bir toplum muyuz?* [http://turkoloji.cu.edu.tr/genel/ibrahim_ortas_okuma_aliskanligi_web_adresinden 02.02.2009](http://turkoloji.cu.edu.tr/genel/ibrahim_ortas_okuma_aliskanligi_web_adresinden_02.02.2009) tarihinde ulaşılmıştır.
- Otacıoğlu, G. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının benlik saygısı düzeyleri ile akademik ve çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13) 141–150.
- Öner, B. Yılmaz S. (1990). Anne ve baba gözüyle “çocuk eğitimi”. Bir sosyal temsil ön çalışması. *Kriz Dergisi*, 9(1) 39–46.
- Öncü, E. (2007). *Ana babaların çocuklarının beden eğitimi dersine Katılımına yönelik tutumları ve Beklentileri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Öngay, A. E. (1998). *Anaokuluna giden ve gitmeyen ilkökul öğrencilerinin benlik tasarımlarının karşılaştırılması*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özabacı, N. Ş. (2000). *Okul başarısızlığının nedenleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgür, (1949). *Engelli çocuklar ve eğitimi*. Adana: Karahan Kitabevi.

- Özgür, İ. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Padem Yayınları.
- Öztabağ, L. (1974). *Antrenörler için spor psikolojisi*. TFF Yayınları.
- Öztürk G. F. (2002). Öğrencilerin gelişiminde müziğin etkisi. *Avrupa’da ve Türk Cumhuriyetlerinde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi*. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Özyürek, M., Koçak, A. (1983). *Görme güçlüğünden etkilenmiş çocukların okul öncesi eğitimi için öğretmen rehberi*. Ankara: Unicef Türkiye Temsilciliği.
- Pişkin M. (1997). Türk ve İngiliz lise öğrencilerinin benlik saygısı yönünden karşılaştırılması. 3. *Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongre Kitapçığı*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.
- Pişkin, M. (2003). *Özsaygı geliştirme eğitimi* (Y. Kuzgun, Edit.) Ankara: Nobel Yayın.
- Piajet, J. (2007). *Çocukta dünya tasarımı* (R. Şermin, Çev.). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Rogers C. R.(1983). Empatik olmak, değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. (F. Akkoyun, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.
- Santrock, J. W. (2007). *Life-span development* (11th edition). New York: McGraw-Hill.
- Sherril, C., Hinson, M., Gerch, B., Kennedy, S.O., Low, L.(1990) Self concepts of disabled youth athletes. *Perceptual And Motor Skills*, (70) 1093–1098.

- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Seraslan, M. Z. (1997). Spor talebini yönlendiren ve etki eden iç ve dış pazarlama çevresi faktörlerine ilişkin araştırma. 2. *Spor Bilimleri Kongresi*, Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu.
- Sever, A. ve ark. (1993). *İ.Ü. FNHYO ve SMYO Hemşirelik bölümü öğrencilerinin benlik saygısı ve ruhsal durumlarının araştırılması*. Hemşirelik Bülteni, 7(28).
- Suls, J. and Greenwald, A. G. (1986). *Psychological perspectives on the self*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Shaffer, D. R. (1999). *Development of the self and social cognition. developmental psychology childhood and adolesoence*. United States of America: Brooks/Cole Company.
- Şahin, H. (2004). *Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tan, D. (2000). *Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile denetim odaklarının aile destek düzeyleri ve özlük nitelikleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tarhan, S. (1995) *Lise öğrencilerinin beden imajlarından hoşnut olma düzeylerinin özsaygıları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tekin, A., Ekici, T., Çolakoğlu, T. (2005). Engelli çocuklarda bütünleşme: kamp ve kamp. personelinin önemi. Muğla Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu.
- Temizişler, M. (1998). *Yaz spor okullarına katılan 8-9 yaş erkek çocuklarının fiziksel ve fizyolojik gelişimi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, İstanbul.
- Tiryaki, Ş. (2000). Spor psikolojisi: kavramlar, kuramlar ve uygulama. Ankara: Eylül Yayınevi.
- Uluğ, F. (1990). *Okulda başarı*. (3. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Uyanık, G. (2003). *Farklı sosyo ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı ile ruhsal durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstün, E. ve Akman, B. (2005). *Korunmaya muhtaç çocukların benlik algısının incelenmesi*. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/flash/index.htm>. web adresinden 15.09.2006 tarihinde ulaşılmıştır.
- Vincent, M.F. and Solok (1976). Comparision of self-concept of college woman: Athletes and physical education majors. *Research Quarterly*, (47) 218–225.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitimli birey demokratik birey ilişkisi. Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, e-dergi 4(3).
- Yavuzer, H. (1992). *Çocuk psikolojisi*. (8. baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (1999). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yılmaz, N. (2001). *Öfke ile başa çıkma eğitiminin ve grupla psikolojik danışmanın ergenlerin öfke ile başa çıkabilmeleri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yörükoğlu A. (1992). *Gençlik çağı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Warr, P. ve Dowing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *The British Journal of Psychology*, 91 (3) 311–33

Wells, E., Marwell, G. (1976). *Self-esteem: it's conceptualization and measurement*. Beverly Hills: Sage Publications.

Wolman, B. (1973). *Dictionary of behavioral science*. New York: Van Nostrand Company.

Wylie, R. (1979). *The self-concept theory and research*. Lincoln:University of Nebraska Press, (2).

Zanden, J. W. (1997). *Human development (6 th edition)*.New York: The Mc Graw-Hill Companies.

Ziglar, Z. (2005). *Success and the self-image*. New York: Nightingale Conant Production.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

www.epsikolojiportali.okulbasarisı.html 23.04.2009 tarihinde ulaşılmıştır.

www.geocities.yas.ozellikleri.com (16.11.2008 tarihinde ulaşılmıştır.

<http://www.pelinks4u.org/naspe/pr032200.html> 06.06.2009 tarihinde ulaşılmıştır.

http://egitisim.inonu.edu.tr/eda_okuldabasari.html 17.04.2009 tarihinde ulaşılmıştır.

<http://hedgeschool.homestead.com/sullivan.htm> 14.05.2009 tarihinde ulaşılmıştır.

<http://www.psikolojisyfam.com/kavramlar/ayna-benlik.html> 28.02.2009 tarihinde ulaşılmıştır.

<http://www.gsgm.gov.tr> 12.04.2009 tarihinde ulaşılmıştır.

EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK 2: COOPERSMİTH BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ

EK 3: TEZ İZİN BELGESİ

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adınız Soyadınız:

Sınıfınız ve Şubeniz : ... \ ...

Okulunuzun Adı:

1. Okul Türünüz:

1. Özel ()

2. Devlet ()

2. Cinsiyetiniz:

1. Kız ()

2. Erkek ()

3. Annenizin mezuniyet durumu:

1. Okur-yazar değil ()

2. İlkokul ()

3. Ortaokul ()

4. Lise ()

5. Üniversite ()

6. Lisansüstü ve ileri eğitim görmüş ()

4. Annenizin şu andaki yaşı:

1. 25–35 yaş arası () 2. 36–45 yaş arası () 3. 46 yaş ve üstü ()

5. Babanızın mezuniyet durumu:

1. Okur-yazar değil ()

2. İlkokul ()

3. Ortaokul ()

4. Lise ()

5. Üniversite ()

6. Lisansüstü ve ileri eğitim görmüş ()

6. Babanızın şu andaki yaşı:

1. 25–35 yaş arası ()

2. 36–45 yaş arası () 3. 46 yaş ve üstü ()

7. Kaç kardeşsiniz?(Siz de dâhil toplam kardeş sayısı)

1. 6 ve yukarı ()

2. 4–5 kişi ()

3. 2–3 kişi ()

4. 1 kişi ()

8. Okul sonrası, herhangi bir kültürel ya da sportif etkinliğe katılıyor musunuz?

Katılıyorum ()

Katılmıyorum ()

Katılıyorsanız;

Katıldığınız bu sosyal etkinliği \ etkinlikleri ayda kaç kez yapıyor sunuz?	Bir kez	İki kez	Üç kez	Dört kez	Daha fazla
Spor Kursları (Futbol, voleybol, basketbol, tenis, yüzme, jimnastik, ...)					
Müzik Eğitimi Kursları (Gitar, bağlama, piyano, keman, flüt, davul, ...)					
Resim Kursları (Karakalem, yağlı boya, sulu boya, hat, animasyon, ...)					
Hobi Kursları (Ahşap boyama, takı-tasarım, ...)					
İzcilik Kursu					
Doğa ve Kültür Gezileri (Doğa yürüyüşü (traking), binicilik, dağcılık, müze gezme vb.)					
Drama-Tiyatro Atölyeleri					
Halk Dansları (Türk Halk Oyunları)					
Diğer Danslar (Bale, tango, çaça, samba, ...)					
Bilgisayar-Animasyon Kursları					
Diğer Yazınız.....					

EK 2: COOPERSMİTH BENLİK SAYGISI ENVANTERİ

YÖNERGE:

Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği bir takım durumlar maddeler halinde sıralanmıştır. Bu maddelerde belirtilen ifadeler, sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ve çoğunlukla size uygun geliyorsa ilgili maddenin karşısındaki EVET sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz. Bu ifadeler eğer sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlamıyor ve çoğunlukla size uygun gelmiyorsa bu durumda da HAYIR sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz.

Envanterde yer alan maddelerin doğru yada yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle yanıtlarınızı verirken mantığınızdan çok duygularınıza kulak vermeyi unutmayınız. Lütfen yanıtlarınızı içinizden geldiği gibi ve dürüst vermeye çalışınız. Kararsız kaldığınız durumlarda bile sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Herhangi bir maddeye ilişkin her iki seçeneği de işaretlediğinizde yada her iki seçeneği de boş bıraktığınızda bu maddeye ilişkin yanıtınızın geçersiz sayılacağını unutmayınız.

Yrd. Doç. Dr. Metin Pişkin

Evet Hayır

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--|
| ☐ | ☐ | 1. Olup bitenlerden genellikle rahatsızlık duymam. |
| ☐ | ☐ | 2. Sınıfın önünde konuşma yapmak bana oldukça güç gelir. |
| ☐ | ☐ | 3. Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğim var. |
| ☐ | ☐ | 4. Herhangi bir konuda fazla zorlanmadan karar verebilirim. |
| ☐ | ☐ | 5. İnsanlar benimle birlikteyken hoş ve neşeli vakit geçirirler. |

Evet Hayır

- ☐ ☐ 6. Evdeyken kolayca canım sıkılır, moralim bozulur.
- ☐ ☐ 7. Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır.
- ☐ ☐ 8. Yaşıtlarımın arasında seviliyorum.
- ☐ ☐ 9. Anne ve babam genellikle duygularımı dikkate alır.
- ☐ ☐ 10. Güçlükler karşısında kolayca pes ederim.
- ☐ ☐ 11. Anne ve babamın benden beklentisi çok fazla (aşırı derecede).
- ☐ ☐ 12. Kendim olabilmek oldukça zor.
- ☐ ☐ 13. Hayatımdaki her şey karmakarışık.
- ☐ ☐ 14. Arkadaşlarım genellikle sözümü dinler, düşüncelerimi izlerler.
- ☐ ☐ 15. Kendime ait düşüncelerim olumsuz.
- ☐ ☐ 16. Pek çok kere evden ayrılmayı (başımı alıp gitmeyi) istemişimdir.
- ☐ ☐ 17. Okulda sıkça moralimin bozulduğunu, canımın sıkıldığını hissediyorum.
- ☐ ☐ 18. Çoğu insan kadar güzel görünümlü biri değilim.
- ☐ ☐ 19. Söyleyecek bir şeyim olduğunda, genellikle çekinmeden söylerim.
- ☐ ☐ 20. Anne - babam beni anlıyor.
- ☐ ☐ 21. İnsanların çoğu benden daha çok seviliyor.
- ☐ ☐ 22. Anne ve babamın çoğu zaman beni sanki zorladıklarını hissediyorum.
- ☐ ☐ 23. Okulda çoğu zaman cesaretim kırılıyor.

Evet Hayır

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|---|
| ☐ | ☐ | 24. Sık sık keşke başka birisi olsam diye arzularım. |
| ☐ | ☐ | 25. Kendimi güvenilir biri olarak görmüyorum. (Bana bel bağlanmaz) |
| ☐ | ☐ | 26. Hiçbir şey için kaygı duymam. |
| ☐ | ☐ | 27. Kendimden oldukça eminim. |
| ☐ | ☐ | 28. Sevecen birisiyim, başkaları tarafından kolayca sevilirim. |
| ☐ | ☐ | 29. Anne ve babamla birlikte oldukça hoş ve neşeli vakit geçiririz. |
| ☐ | ☐ | 30. Hayal kurmaya çok zaman harcıyorum. |
| ☐ | ☐ | 31. Keşke daha küçük olsaydım. |
| ☐ | ☐ | 32. Her zaman yapılması gerekeni, doğru olanı yaparım. |
| ☐ | ☐ | 33. Okuldaki başarılarımla gurur duymaktayım. |
| ☐ | ☐ | 34. Birileri her zaman ne yapmam gerektiğini bana söylemeli. |
| ☐ | ☐ | 35. Yaptığım şeylerden dolayı sık sık pişmanlık duyarım. |
| ☐ | ☐ | 36. Hiçbir zaman asla mutlu olmam. |
| ☐ | ☐ | 37. Derslerimle ilgili olarak yapabileceğimin en iyisini yapıyorum. |
| ☐ | ☐ | 38. Genellikle kendimi koruyabilir, kendime dikkat edebilirim. |
| ☐ | ☐ | 39. Oldukça mutluyum. |
| ☐ | ☐ | 40. Oyunu kendimden daha küçüklerle oynamayı tercih ederim. |
| ☐ | ☐ | 41. Tanıdığım herkesi seviyorum. |
| ☐ | ☐ | 42. Sınıfta söz almaktan hoşlanırım. |

Evet Hayır

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--|
| ☐ | ☐ | 43. Kendimi anlayabiliyorum. |
| ☐ | ☐ | 44. Evde hiç kimse bana fazla ilgi göstermiyor. |
| ☐ | ☐ | 45. Hiç bir zaman azar işitmem. |
| ☐ | ☐ | 46. Okulda olmak istediğim kadar başarılı değilim. |
| ☐ | ☐ | 47. Kendi başıma karar verebilir ve bu kararında ısrar edebilirim. |
| ☐ | ☐ | 48. Cinsiyetimden (erkek yada kız olmaktan) memnun değilim. |
| ☐ | ☐ | 49. Başka insanlarla birlikte olmaktan hoşlanmıyorum. |
| ☐ | ☐ | 50. Hiç bir zaman utanmam. |
| ☐ | ☐ | 51. Sık sık kendimden utandığımı hissediyorum. |
| ☐ | ☐ | 52. Arkadaşlarım sık sık beni kızdırır, dalga geçerler. |
| ☐ | ☐ | 53. Her zaman doğruyu söylerim. |
| ☐ | ☐ | 54. Öğretmenlerim bana yeterince başarılı olamadığımı hissettiriyor. |
| ☐ | ☐ | 55. Bana ne olacağı hiç umurumda değil. |
| ☐ | ☐ | 56. Başarısız bir insanım. |
| ☐ | ☐ | 57. Azarlandığımda kolayca bozulurum. |
| ☐ | ☐ | 58. Kime ne söyleyeceğimi her zaman bilirim. |

**COOPERSMITH ÖZSAYGI ENVANTERİNİN ALT ÖLÇEKLERİ VE
MADDE NUMARALARI**

ÖLÇEKLER	SORU MADDELERİ	ALINABİLECEK MAKSİMUM HAM PUANLAR
Genel Özsaygı	1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 55, 56, 57	26
Sosyal Özsaygı	5, 8, 14, 21, 28, 40, 49, 52	8
Ev-Aile Özsaygı	6, 9, 11, 16, 20, 22, 29, 44	8
Okul-Akademik Özsaygı	2, 17, 23, 33, 37, 42, 46, 54	8
Yalan Maddeler	26, 32, 36, 41, 45, 50, 53, 58	8
Kısa Form	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	25

COOPERSMITH ÖZSAYGI ENVANTERİNİN CEVAP ANAHTARI

MADDE NO	BEKLENEN CEVAPLAR
1	EVET
2	HAYIR
3	HAYIR
4	EVET
5	EVET
6	HAYIR
7	HAYIR
8	EVET
9	EVET
10	HAYIR
11	HAYIR
12	HAYIR
13	HAYIR
14	EVET
15	HAYIR
16	HAYIR
17	HAYIR
18	HAYIR
19	EVET
20	EVET

MADDE NO	BEKLENEN CEVAPLAR
21	HAYIR
22	HAYIR
23	HAYIR
24	HAYIR
25	HAYIR
26	EVET
27	EVET
28	EVET
29	EVET
30	HAYIR
31	HAYIR
32	EVET
33	EVET
34	HAYIR
35	HAYIR
36	EVET
37	EVET
38	EVET
39	EVET
40	HAYIR

MADDE NO	BEKLENEN CEVAPLAR
41	EVET
42	EVET
43	EVET
44	HAYIR
45	EVET
46	HAYIR
47	EVET
48	HAYIR
49	HAYIR
50	EVET
51	HAYIR
52	HAYIR
53	EVET
54	HAYIR
55	HAYIR
56	HAYIR
57	HAYIR
58	EVET

- Beklenen yanıtlar 1, diğer yanıtlar 0 puan alır.
- Yalan maddeler özsaygıyı ölçmez, bireyin ne derece savunucu bir tutum içinde olduğunu belirlemeye dönüktür. Bu nedenle yalan maddelerden alınan puanlar özsaygı puanına eklenmemelidir.

- Dolayısıyla bir kişinin özsaygı puanı maksimum 50 olabilir ya da Coopersmith'in önerdiği gibi $50 \times 2 = 100$ olabilir.
- Boş bırakılan maddelere ya da her iki seçeneğin de işaretlenmesi halinde bu maddelere puan verilmez.
- Puanların yüksekliği özsaygının yüksekliği, puanların düşüklüğü ise özsaygı düzeyinin düşüklüğü anlamına gelir.
- Toplam 8 maddeden ibaret yalan maddelerin 5 ve daha fazlasına evet yanıtı veren öğrencilerin özsaygı puanları gerçek özsaygıyı yansıtmayacağı için işleme alınmaz, bu bireylerle bireysel görüşme yapmak gerekir.

KAYNAK:

Pişkin, M. (1996). Self-Esteem and Locus of Control of Secondary School Children both in England and Turkey. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Leicester, Facu.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1180/30520
Konu : Anket (Nevruz GÜRBÜZ)

13/03/2009

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Marmara Üniversitesi'nin 02/03/2009 tarih 678 sayılı yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d)Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 10/03/2009 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek lisans Programı öğrencisi Nevruz GÜRBÜZ'ün ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "Okul Sonrası Herhangi Bir Sosyal Etkinliğe Katılan ve Katılmayan 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Benlik (Öz) Saygılarının Karşılaştırılması" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek lisans Programı öğrencisi Nevruz GÜRBÜZ'ün ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "Okul Sonrası Herhangi Bir Sosyal Etkinliğe Katılan ve Katılmayan 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Benlik (Öz) Saygılarının Karşılaştırılması" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. A. ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR
12/03/2009

Hikmet DİNÇ
Vali
Vali Yardımcısı



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Çarşıoğlu 526 13 82
E-Mail: kultur34@meb.gov.tr Web: <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumleri/kultur>

4440632



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

241100520060133
Sınıf Öğretmenliği
NEVRUZ GÜRBÜZ

SAYI :B.30.02.Mar.F8.00.00/678
KONU:İzin Yazısı hk.

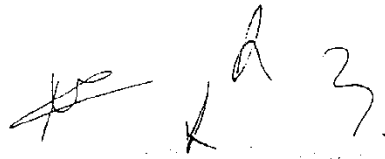
İstanbul: 22/3/2009

İl Millî Eğitim Müdürlüğüne
İstanbul

Enstitümüz Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden NEVRUZ GÜRBÜZ şu an tez aşamasında olup "OKUL SONRASI HERHANGİ BİR SOSYAL ETKİNLİĞE KATILAN VE KATILMAYAN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI VE BENLİK (ÖZ) SAYGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI" başlıklı tezini Prof.Dr. Alev Önder danışmanlığında yürütmektedir. Tezin uygulama çalışmalarını yapabilmesi için kendisine gerekli iznin verilmesi hususunda müsaadelerinizi arz ve rica ederim.


Prof. Dr. Sefer ADA
Müdür

- Ek 1 : Öğrenci dilekçesi
2 : Anket
3 : Tez öneri formu



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ADI SOYAD : Nevruz GÜRBÜZ
DOĞUM YERİ ve YILI : Erzincan \ 25.11.1984
ADRES : İçerenköy Mah. Çorum Sok.Taşçı Apt. No:3\6
Ataşehir \ İSTANBUL
TELEFON : 0506 763 84 76
E-POSTA : mnevruzgurbuz@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

YÜKSEK LİSANS : Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı
(2006-2009)
LİSANS : Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
LİSE : Erzincan İliç Seyda Fırat Lisesi
İLKÖĞRETİM : Erzincan İliç 23 Nisan İlköğretim Okulu

CALIŞMA HAYATI

2007 - ... FMV Özel Erenköy Işık İlköğretim Okulu
2006 Özel Bostancı Doğa İlköğretim Okulu
2005 Özel Acarlar İlköğretim Okulu
2004 Kızıltoprak Zühtüpaşa İlköğretim Okulu
2001 Bostancı 23 Nisan İlköğretim Okulu