

T.C.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

GRUP REHBERLİĞİ ETKİNLİKLERİNİN
İLKÖĞRETİM ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARIN KENDİNE
SAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

144996

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr: Leyla ERCAN

144996

Hazırlayan

Hayriye GERGER ALTINER

ANKARA-2004

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Hayriye GERGER ALTINER'e ait "Grup Rehberliği Etkinliklerinin İlköğretim Çağındaki Çocukların Kendine Saygı Düzeylerine Etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doc. Dr. İbrahim Etem Özelenin

[Signature]

Üye : Yrd. Doc. Dr. Melek Gökçek

[Signature]

Üye : Yrd. Doc. Dr. Leyla ERÖZ

[Signature]

ÖNSÖZ

Bu çalışmada kendi işimde sıkça kullandığım grup rehberliği etkinliklerinin gerçekten çok işe yaradığını göstermek istedim. Belki bu ve benzeri araştırmalar sonucunda etkinliklerin uygulanma oranı artar ve tüm çocukların kendilerini geliştirmesine fırsat tanınabilir.

Bu çalışmayı yaparken bir çok kişinin yardımlarından faydalandım. Burada bu kişilere teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Öncelikle çalışmamın başından beri birlikte olduğumuz, benden destek ve yardımlarını esirgemeyerek tezimi bitirmemi sağlayan tez danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Leyle ERCAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırmamın tüm aşamalarında yanımda olan ve bana güvenen babam sayın İsmet GERGER ile eşim sayın Ümit ALTINER'e de teşekkür ederim.

Son olarak araştırmamın takıldığım yerlerinde pratik çözümleriyle beni rahatlatan kardeşim sayın Mustafa GERGER'e de teşekkür ederim.

Hayriye GERGER ALTINER

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine uygulanacak Grup Rehberliği Etkinliklerinin Kendine Saygı Düzeyini yükseltmedeki etkisini ortaya koymaktır. Bunun için araştırma; ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen olarak hazırlanmıştır.

Araştırmada ilk olarak, bir ilköğretim okulunda okuyan 6. sınıf öğrencilerinden 100 tanesine Kendine Saygı Ölçeği uygulanarak bu öğrencilerin içinden kendine saygı düzeyi düşük olanlar belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerin 15 tanesi deney, 15 tanesi de kontrol grubuna eşleştirilerek atanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere haftada bir gün ortalama 90 dakika olmak üzere 8 haftalık bir grup rehberliği etkinlikleri programı uygulanmıştır. Bu süre boyunca kontrol grubuna bir işlem uygulanmamıştır. Grup Rehberliği Etkinlikleri Programı sona erdiğinde her iki gruba da kendine saygı ölçeği tekrar uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri SPSS 10.0 programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde tekrarlanmış ölçümlere uygun bağımlı t testi ile varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları deney ve kontrol grubunun homojen olduğunu, deney grubunun ön-test son-test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak Grup Rehberliği Etkinliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Kendine Saygı Düzeylerine olumlu etkisi vardır, denilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yönelik öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

The purpose of this experimental study was to investigate the effectiveness of the activities of the group guidance on the self-esteem levels of the elementary grade students. In the study, pre and post tests were used by the researcher.

First of all the self-esteem scale was applied to 100 students who are at the 6. grade in elementary school. Then 30 students were chosen by the researcher who score low on self-esteem scale for the experiment and the control groups.

The researcher had applied the program of the activities to the experiment group for 8 weeks, about 90 minutes per week. There's nothing done with the control group. After 8 weeks, self-esteem scale was post applied to both groups.

The data acquired from these tests were evaluated by SPSS 10,0 program. In the analysis of the data, the dependent t test and variance analysis were used.

The results of this study indicated that; the activities of the group guidance were effective on increasing the self-esteem levels of the elementary grade students.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar DİZİNİ.....	VII

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem durumu.....	1
Psikoloji Kuramları İçinde Kendine Saygı Kavramı.....	5
Kendine saygı ile ilgili kuramlar.....	8
Kendine saygının gelişimi.....	10
Problem.....	21
Denence.....	21
Sınırlılıklar.....	21
Tanımlar.....	21
Önem.....	22

BÖLÜM II

KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....24

Yurt içinde yapılan araştırmalar.....24

Yurt dışında yapılan araştırmalar.....29

BÖLÜM III

YÖNTEM.....33

Araştırmanın modeli.....33

Veri toplama aracı.....34

KSÖ'nün maddeleri34

KSÖ'nün deneme uygulaması.....35

KSÖ'nün geçerliliğine ilişkin çalışmalar.....35

KSÖ'nün güvenirliğine ilişkin çalışmalar.....37

Verilerin analizi.....37

Araştırma grubu.....37

Uygulama.....38

Araştırma grubunun oluşturulması.....38

Grup rehberliği etkinliklerinin planlanması.....39

Oturumlar.....40

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	52
Tanımlayıcı İstatistikler.....	52
Kontrol Grubunun Ön-Test Son-Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular..	54
Deney Grubunun Ön-Test Son-Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular..	55
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Sonuçlarının	
Karşılaştırılması.....	57
Deney Ve Kontrol Gruplarının Son-test Sonuçlarının	
Karşılaştırılması.....	60
İzlenimler.....	62

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM.....	63
-------------------------------	-----------

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	65
KAYNAKLAR.....	67
EKLER.....	74

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırma gruplarına uygulanan deneysel işlem.....	33
Tablo 2. Tanımlayıcı istatistikler.....	53
Tablo 3. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test son-test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları.....	54
Tablo 4. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test son-test puanlarına ilişkin bağımlı t testi analizi sonuçları.....	55
Tablo 5. Deney grubundaki öğrencilerin ön-test son-test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları.....	56
Tablo 6. Deney grubundaki öğrencilerin ön-test son-test puanlarına ilişkin bağımlı t testi analizi sonuçları.....	57
Tablo 7. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları.....	58
Tablo 8. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test puanlarına ilişkin bağımsız t testi analizi sonuçları.....	59
Tablo 9. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları.....	60
Tablo 10. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puanlarına ilişkin bağımsız t testi analizi sonuçları.....	61

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Her insan kabul edilmeyi, sayılmayı, başkalarının gözünde değerli olmayı ve özel yeteneklerinin ve davranışlarının takdir edilmesini ister. Bunun için çaba harcar.

Toplumsallaşmış kişi içinde bulunduğu grupta saygın bir yer edinir. Saygın bir yer edinebilmek içinse kendini gerçekleştirirken toplumun beklentilerini doğru harmanlaması ve kendine saygı duyması gerekir.

Toplumsal uyum; kişinin, içinde yaşadığı toplumun değerlerini, geleneklerini içselleştirdiği bir süreçtir. Bu süreç boyunca kendi deneyimleri ile toplumsal değerleri birleştirerek nasıl davranacağını öğrenir ve toplumsallaşarak gereksinimlerini toplumun kendisinden beklediği tutumları geliştirerek giderir.

Belli başlı psikoloji kuramlarına bakıldığında “kişilik”, “benlik” ve “kendine saygı” kavramlarının birlikte ele alınarak değerlendirildiği görülmektedir.

Kişilik (personality) bir bireyin tüm ilgi, tavır ve yetenekleriyle dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir kavramdır. Kişiliğin oluşumunda “varolan” kalıtsal etkenlerle toplum ölçülerine göre “olması gereken” çevresel etkenlerin rolü büyüktür.

“Bazılarına göre, kişilik, insanın sosyal uyarıcı olma değeridir. Bu tanıma göre, kişilik, bir bakıma insanın toplumda oynadığı çeşitli roller ve bu rollerin başkaları üzerinde bıraktığı etkilerin tümüdür ”(Yavuzer,1998:169).

“Kişilik” dediğimiz zaman bireyin doğumundan itibaren yetişkinliğine doğru artarak devam eden fizyolojik, psikolojik, sosyal güç ve yeteneklerini kastediyoruz. Ancak “kişilik” kavramının herkesin kabul ettiği tek bir tanımı yoktur. Yine de kişilik; bireyin iç ve dış çevresi ile kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı, yapılanmış bir ilişkiler biçimidir, denilebilir (Cüceloğlu,1993:404).

Kişilik bir de duygu, düşünce ve davranışların örgütlenmiş, kalıplaşmış, alışkanlık haline gelmiş bütünlüğüdür. Ayrıca bireyin çevresi ile sürekli etkileşimi ve uyum çabası sonucunda oluşur (Yörükoğlu, 1990:81). Ayrıca kişilik sürekli olarak içten ve dıştan gelen uyarıcıların da etkisi altındadır (Baymur, 1983:255).

Kişilik kavramı; benzer durumlara verilen tepkilerdeki bireysel farklılıkları ve farklı durumlarda oldukça tutarlı olan davranışları anlamamıza yardımcı olur. Bir bakıma kişilik, birey ile çevresi arasında bir uyum oluşturur; bireyin geçmiş deneyimlerine özel uyumunu ve şimdiki toplumsal ve fiziksel çevresini değerlendirmesini sağlar. Sonuç olarak, kişiliğin geçmişteki ve özellikle çocuklukta deneyimleri yansıttığı ve değişik durumlar karşısındaki tepkide tutarlı bir biçimde ortaya çıktığı kabul edilir (Onur, 1997:165).

Sonuç olarak kişilik kavramı: “Bireyin bütün ilgilerinin, yeteneklerinin, tutumlarının, konuşma tarzının, dış görüntüsünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içermektedir” şeklinde açıklayabiliriz (Baymur, 1983:255).

Benlik, kendine saygı (öz saygı-benlik saygısı), kendine güven, cinsiyet kavramı, tutumlar gibi olgular kişilik gelişiminin bütünlüğü içinde yer alır. Kişiliğin bütün örüntüleri; aile, okul, çevre içinde bebeklikten itibaren şekillenir.

James benliği “bilen ben” ve “bilinen ben” e ayırarak benliğin ikisinin birleşmesinden oluştuğunu söyler.

“Bilinen ben” üç ögeden oluşur:

a)Madde Ben: Beden, giysiler, aile, ev, mülk vb. Tüm insanların bedenlerine özen göstermeye, onu süsleyip geliştirmeye yönelik eğilimleri vardır.

b)Sosyal Ben: İnsanın çevresi tarafından bilinen yönüdür. Birey çevresindeki insanların sayısı kadar toplumsal benliğe sahiptir. İnsanlar çevrelerinden ilgi ve onay beklerler. Başkalarının gözünde önemli olmak isterler.

c)Manevi Ben: bireyin bilincinde olduğu tüm durumların birikimidir. İnsanlar; düşünsel, ahlaki ya da manevi yönlerden gelişmek ilerlemek isterler (Öner, 1985:68,69).

Benlik kavramı, bireyin kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanabilir. Kişinin kendini nasıl görüp değer biçtiğini anlatır (Yörükoğlu, 1990:102).

Purkey (1970) benlik kavramını, “Bir bireyin kendisi hakkında sahip olduğu inançların karmaşık ve dinamik bir sistemi” olarak tanımlarken Harrocks benlik kavramını, bir bireyin “kendi kendine varsaydığı kimliği” olarak tanımladı. Biz benlik kavramını; bir bireyin yalnızca ona özgü tutumlardan, duygulardan, algılardan, değerlerden ve davranışlardan ibaret kendine ilişkin görüşü olarak görüyoruz (Gander, Gardiner, 1995:453).

Benlik imgesi bireyin ne olduğunu, ideal benlik bireyin olmayı arzu ettiği ben’ini, öz saygısı ise bireyin ne olduğu ile ne olmak istediği arasındaki farka ilişkin bireyin duygularını gösterir (Pişkin, 1999:97)

Kişilik farklı durumlara oldukça kestirebilir tepkileri veren içsel bir yapıdır; benlik ise kişiliğin odağında yer alan bir yapıdır (Onur, 1997:165).

Benlik bireyin kişiliğinde farklı durumlarda ortaya çıkabilir: Utangaçlık, kıskançlık, gevezelik, mükemmeliyetçilik, girişkenlik...vb.

Benlik daha geniş bir çevrede olan kişiler arası ilişkiler çerçevesinde gelişir, toplumsal bir olgu olarak görüldüğünde en iyi şekilde anlaşılabilir. Yani

bireyin benlik duygusu yalnızca ideal olarak olmak istediğiyle değil aynı zamanda diğer insanlarla olan iletişimi, kendi benliğini nasıl gördüğü ile beslenmektedir (Ersever, 1995:117).

Başkalarının benlik kavramını değerlendirişi ile bireyin kendi kendisini algılaması çok farklı ya da çok yakın olabilir. Benliğin değerlendirilmesi çok farklı ise ortaya sorunlar çıkar. Bireyin kendi benliğini algılaması ve yaşantısında bu düşüncesinin desteklenip desteklenmediği bireyin kendine saygısını ya düşürecek ya da yükseltecektir. Çünkü kendine saygı düzeyi bireyin benliğini beğenme ve değerli bulma derecesidir. Bu beğeni durumu da çevrenin etkisiyle şekillenir. Kendine saygı benliğin duygusal boyutudur. Birey kim olduğuyla ilgili belirli fikirlere sahip olmasının yanı sıra kim olduğuyla ilgili belirli duygulara da sahiptir.

Bireyin benlik kavramını oluşturan yaşantılarıyla ilgili betimlemelerini olumlu ya da olumsuz değerlendirmesi kendine saygı olarak tanımlanmaktadır. Kendine saygı düzeyi, bu değerlendirmeler sonucunda belirlenmektedir. Kendine saygı düzeyi yüksek olan bireyler, kendilerini değerli ve yeterli olarak algılayıp kapasitelerini en üst düzeyde geliştirmeyi amaçlarken kendine saygının düşük olması yetersizlik ve değersizlik duygularının yaşanmasına ve bireyin kendini olduğu gibi kabul ederek gelişimi için hiçbir çaba göstermemesine neden olmaktadır (Rosenberg, 1979).

Kendine saygıyı başarıların beklentilere oranı olarak tanımlayan James'e (1890) göre bireyin kendi ile ilgili olumlu ya da olumsuz duygularını, daha önceden neyi yapmayı ya da ne olmayı amaçladığına bağlı olan beklentileri belirlemektedir. Bireyin kendine amaç olarak seçtikleri onun ulaşmak istediği beklentileri haline gelmektedir. Bu beklentilerin yerine getirilme biçimi ise belli bir yaşantı alanı içindeki kendine saygı düzeyini belirlemektedir.

Özsaygı, bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir. Yani bireyin kendisini nasıl algıladığı ile olmak istediği benliği arasındaki fark bize o bireyin özsaygı düzeyini verir. Bu süreçte bireyin

bu farkı nasıl değerlendirdiği ve bu farkın onun duygusal dünyasını nasıl etkilediği önemlidir (Pişkin, 1999:100).

Benlik her birimizin farkında olduğumuz bir parçamızdır. Benlik bir kişinin bilinçli bir şekilde kendi varoluşu olarak adlandırabildiklerinin toplamıdır. Benlik kavramı zaman içinde herhangi bir anda farkındalığımız hakkında sahip olduğumuz fikirlerin ve tutumların özel bir birleşimi anlamına gelir. Benlik kavramı, bireyin benliğinin deneyimlerinden çıkartılan düzenlenmiş bir bilişsel yapı olarak da değerlendirilebilir. Böylelikle kendimizle ilgili farkındalığımızdan, kendimizi bir varlık olarak nasıl değerlendirdiğimize ilişkin fikirler ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla benlik kavramı benliğin bilişsel yanıdır. Benlik saygısı ise benliğin duygusal boyutudur. Benlik saygısı bireyin benliği beğenme ve değerli bulma derecesi olmaktadır (Adams, 1995:117).

Kendine saygı ile ilgili düşüncelerini yüzyıldan fazla bir zaman önce ortaya koyan James (1890): *“Birey amaçlarını seçmede ve gereksinimlerini karşılamada etkin bir varlıktır ve bu nedenle kendine saygı düzeyinin düşük olması ile baş edebilme becerisine de sahiptir”* der.

Psikoloji Kuramları İçinde Kendine Saygı Kavramı

James (1890); özsaygıyı başarıların beklentilere oranı olarak açıklar. Bireyin kendi ile ilgili olumlu ya da olumsuz duygularını, daha önceden neyi yapmayı ya da ne olmayı amaçladığına bağlı olan beklentileri belirlemektedir. Bireyin kendine amaç olarak seçtikleri onun ulaşmayı amaçladığı beklentileri olmaktadır. Bu beklentilerin yerine getirilme biçimi ise belli bir yaşantı alanı içindeki kendine saygı düzeyini belirler.

Cooley, James’in “bilinen ben”ine “sosyal benlik” der. Ona göre bireyin benliği diğer insanların ona verdiği tepkiler doğrultusunda biçimlenir. İnsanlarla sosyal etkileşim sırasında gelişen benlik “ayna benlik” olarak tanımlanır ve üç ögeden oluşur:

a)Sosyal anlam: Bireyin diğer insanlarda bıraktığı izlenimi hakkındaki görüşü

b)Sosyal değer: Başkalarının bireyin davranışları hakkında verdikleri yargının bireyde yarattığı tepki

c)Benlikle ilgili geliştirilen duygular: Bireyin kendisi ile ilgili diğer insanların yapmış olduğu yargılara ve değerlendirmelere inanmasıdır (Anamur, 1998:5).

Cooley çalışmalarında kendine saygıya çok değinmemektedir. Ona göre, birey diğer insanların yargılarına verdiği değer ile kendi düşünce yapısı arasında bir denge kurarak suçlamalardan ya da övgülerden en az düzeyde etkilenmelidir.

Maed, Cooley'in "ayna benlik" benzetmesini temel alarak benliğin toplumsal bir örüntü olduğunu belirtir.

Maed'e göre birey başkalarının nasıl gördüğünü izleyerek benliğini değerlendirir. Birey kendi benliği üzerinde yüksek bir değerlendirme yapıyorsa bu, yaşamında kendisine ilgi ve saygı göstermiş kişiler olmuş demektir. Eğer kendisini küçümsüyorsa, kendisi için önemli kişilerin onu küçümsedikleri anlamı çıkar. Maed'e göre benlik saygısının gelişiminde önemli rolü olan öge, birey için önemli olan başka kişilerin ona karşı olan davranış biçimleri, kollektif yargılamalarıdır (Güngör, 1989:20).

Adler kendine saygı kavramını genel olarak ele almaktadır. Bu kuramsal görüşe göre kendine saygı; bireyin kendi eksikliklerini kabul etmesi, bu eksiklikleri gidermek için çabalaması ve belli bir grubun toplumsal ilgilerini benimsemesi yoluyla gelişmektedir.

İnsanda evrensel olarak var olan eksiklik duyguları ve bunun sonucunda oluşan üstünlük çabaları bireyi bir basamaktan daha üst basamağa çıkaran dinamik ilkelere. İnsanın kendini geliştirme ve mükemmelliğe ulaşma çabası bireysel gelişimle birlikte toplumsal gelişimi sağlar (Hall ve Lindzey, 1970:123).

Sullivan'a göre birey sürekli olarak benlik saygısı yitimine karşı kendini korumak durumundadır. Çünkü kaygıyı yaratan özsaygının yitirilmesi

durumudur. Kişinin benlik saygısını koruması gerekir böylelikle kaygıdan korunabilir. Sullivan ayrıca bireyin benlik saygısına yöneltilen tehditleri azaltma ya da ortadan kaldırma yollarını nasıl öğrendiği konusu üzerinde de durmuştur. Aile içindeki deneyimlerin bunda önemli bir rolü olduğunu ve çocuğu aşağılayıcı ve küçültücü davranışların en aza indirilmesi gerektiği konusunu vurgulamaktadır (Güngör, 1989:20)

Horney'e göre kişinin kaygılarına karşı geliştirdiği savunma yolları benlik saygısı üzerinde rol oynar. Kaygı ile başa çıkmanın bir yöntemi de kişinin belirli bir idealinin olmasıdır. Bu ideal çok yukarıda olduğu zaman benlik saygısını arttırıcı bir etki taşıdığı gibi gerçekleşmeyecek düzeylere ulaştığı takdirde de doyumsuzluğa yol açar. Bu nedenle ideal duruma getirilmiş imgeler bireyin kendisini nasıl değerlendirdiği konusunda önemli bir yer tutar (Güngör, 1989:21).

Allport kendine saygının ruh sağlığı üzerindeki önemine değinen ilk kuramcılardan biridir. Kendini sevmek ve gurur insanoğlunun evrensel duygularıdır. Birey günlük yaşantıda kendine saygıyı tehdit edecek bir olayla karşılaştığında huzursuzluk ve kaygı yaşar. Burada devreye giren savunma mekanizmalarının temel işlevi bireyi olumsuz duygulardan uzaklaştırarak benliğini korumasını sağlamak ve kendine saygısını olduğu düzeyde tutmaktır.

Ayrıca Allport benlikle ilgili en önemli yönün insanın benlik saygısını yükseltme isteği içinde ve çabasında olduğuna dikkati çekmiştir. Benlik saygısını yükseltme, benlik değerini düşürecek etkinliklerden kaçınma anlamına gelir (Baumeister, 1993:179).

Rogers özellikle yaşamın ilk yıllarında duyulan iki gereksinim üzerinde durmuştur: Olumlu saygı ve benlik saygısı. Bunların her ikisi de öğrenilen gereksinimlerdir. Olumlu saygı bebeğin sevgi ve bakım görmesi sonucu gelişir. Özellikle çocukluk döneminde anne-baba ve yakın çevresi tarafından yapılan değerlendirmeler benlik saygısının gelişiminde önemli rol oynar (Hall ve Lindzey, 1970:530).

Rogers'a göre bireyin daha az olumlu saygı görmesi doğal gereksinimlerinden kaçınarak kendine koşullu değer biçmesi ile sonuçlanmaktadır. Koşulsuz olumlu saygı ise bireyin koşullara bağlanmadan kendine değer biçmesine ve koşulsuz kendine saygının gelişmesine neden olmaktadır. Böylece olumlu saygı ve kendine saygı gereksinimi organizmanın temel gereksinimleriyle çelişmeyerek psikolojik uyum sağlanmaktadır. Birey ancak bu şekilde tam olarak işlevde bulunmaktadır. Kendini gerçekleştirme gereksiniminin temelinde ise olumlu saygı ve kendine saygı gereksiniminin olduğu kabul edilmektedir.

Maslow insan ihtiyaçlarını önem derecesine göre hiyerarşik bir sıraya koymuştur. Fizyolojik ihtiyaçlar burada ilk sırada yer alır. Yaşamı sürdürmek için gerekli olan temel ihtiyaçları kapsar. Güvenlik ihtiyacı çok temeldir. Birey kendisini güvende hissettikten sonra sevgi ve ait olma ihtiyacı gelir. Birey toplumun bir üyesi olarak kabul edilmek ve saygı görmek ister. Kendine saygı duyma ihtiyacı ise başkaları tarafından olduğu gibi tanınma ve onaylanma isteğinden kaynaklanır.

Kendine Saygı İle İlgili Kuramlar

Kendine saygısı düşük ya da yüksek olan bireylerin çevreden aldıkları olumsuz veya olumlu geri bildirimler karşısında hangi tepkileri verdiklerini açıklayan iki temel kuram dikkat çekmektedir. Bunlar; Kendine Saygıyı Arttırma Kuramı (*Self-Enhancement Theory*) ile Özde Tutarlılık Kuramı (*Self-Consistency Theory*)'dir.

“Kendine saygıyı arttırma kuramı”na (*Self-Enhancement Theory*) göre, insanoğlu özü ile ilgili olumlu değerlendirmelerini, bireysel doyumlarını ve etkinliklerini devam ettirmek ya da doğrulamak gereksinimindedir (Burns, 1982). Yani, birey, kendi ile ilgili olumlu tutumunu arttıracak yaşantıları çoğaltma, olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olacak yaşantıları ise azaltma eğilimindedir (Kaplan, 1975). Kendine saygıyı arttırma kuramına göre, kendine saygısı ne düzeyde olursa olsun, birey olumlu geribildirimlerden hoşnut kalırken, olumsuz geribildirimlerden kaçınmaktadır (Burns, 1982).

Brown'a göre özsaygıyı artırma süreci bireyin kendisini yetkin, değerli ve başkaları tarafından sevilen biri olmayı hissetme ihtiyacından doğar. Birey çevresi tarafından kişisel değer duygularını arttıran onay aldığı zaman memnun olur ve olumlu tepkide bulunur. Kendi değerleri başkaları tarafından onaylanmadığı zaman engellenir ve hayal kırıklığı yaşar. Birey, kendinden memnun olma, benlik değeri ve etkin olma duygularına sahip olmak için benlik değerini yükseltme ihtiyacındadır (Whitehead ve Corbin, 1997:176).

Özsaygıyı artırma ihtiyacı, genel olsa da bireyin benlik saygısının belirli bir boyutuna yönelik de olabilir. Benlik saygısı ihtiyacı belirli bir durum ya da zamanda, bireyin yaşadığı deneyimden memnun olma ya da hayal kırıklığı yaşama derecesine göre değişir (Pişkin, 1996:32).

Öz tutarlılık kuramına (*Self-Consistency Theory*) göre birey kendi değerlendirmeleri ile başkalarından aldığı kendisiyle ilgili değerlendirmeler arasında benzerliği sağlamak için bilişsel ve davranışsal uyum gösterir. Birey, başkalarının kendisi ile ilgili değerlendirmelerin lehine ya da aleyhine olduğuna bakmaksızın varolan kendi değerlerine uyumlu olduğu zaman kabul eder (Pişkin, 1996:33).

Kendine saygısı yüksek olan bireyler için olumlu değerlendirmeler özle tutarlı olumsuzlar ise tutarsızdır. Kendine saygısı düşük olanlar için ise olumlu değerlendirmeler özle tutarsız olup olumsuzlar tutarlıdır (Burns, 1982).

Öz tutarlılık kuramına göre bireylerin tutumları, hareketleri ve aldıkları geri bildirimler bireyin benlik saygısını sürekli kılma çabasından güçlü bir şekilde etkilenir. Öz tutarlılık teorisi; insanların kendileri ile ilgili değerlerini ve kendilerini tanıtmaya yollarını açıklar (Astra ve Singg, 2000:15).

Özde tutarlılık kuramının temel görüşüne göre; bireyin davranışları, tutumları ve çevreden aldığı geri bildirimler özde bilişsel tutarlılığı sağlayacak ve devam ettirecek nitelikte olmalıdır (Burns, 1982).

Öz tutarlılık kuramı, özsaygıyı artırma kuramı ile karşılaştırıldığında; Shrauger ve Lund, araştırma sonuçlarını değerlendirerek öz tutarlılık teorisini desteklemişlerdir. Wylie, araştırma sonuçlarının daha

çok özsaygıyı artırma kuramını desteklediğini öne sürer. Bununla birlikte her iki kuramı da destekleyen araştırmalar vardır. Her iki kuram da bireylerin benliklerini değerlendirme biçimleri konusunda açıklamalar getirmektedir (Pişkin, 1996:33).

Kendine Saygının Gelişimi

Rosenberg'e göre benlik saygısının gelişimini etkileyen dört etken vardır:

1. Benlik saygısı bireyin yakın çevresindeki diğer insanlarla karşılaştırmalardan etkilenir. Bu karşılaştırmalar bireyler tarafından konulan standartlara göre yapılır ve bunun sonucunda birey kendisine yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirir.
2. Birey başkalarının kendisine yönelik tutumlarından derin bir şekilde etkilenecek başkalarının değerlendirmelerini kendi benlik saygısının bir parçası olarak algılar. Toplumsal tutumların ve değerlerin içselleştirilmesi de benlik saygısını etkilemektedir.
3. Bireyin önem verdiği alanlar ve özellikler benlik saygısını etkileyen etkenlerden biridir. Eğer birey belli bir alana veya özelliğe önem vermiyorsa bireyin benlik saygısını etkileyecektir.
4. Bireyin başarı veya başarısızlıklarını algılama biçimi benlik saygısını etkileyen başka bir etkidir. Birey başarısının nedenlerini kendi davranışlarıyla açıklarsa benlik saygısı olumlu yönde etkilenecektir

Rosenberg (1965) kendine saygı ile bireyin kendisine yönelik tutumunun yönünü, kendi ile ilgili düşüncelerinin olumlu olup olmadığını ve kendini değerli bulup bulmadığını kasteder. Kendine saygı bireyin kendini edilgen bir biçimde olduğu gibi kabul etmesiyle birlikte kendini geliştirme isteğini ve olumsuz yönleriyle başa çıkma potansiyelini de içerir.

Coopersmith, benlik saygısını belirleyen dört değişken olduğunu tespit etmiştir. Bu değişkenler ” bireyin başarıları, değerleri, arzuları ve

savunmalarıdır”. Benliği yargılama süreci, bireyin başarılarını öznel yargılaması sonucu oluşur. Öznel yargılama, bireyin farklı kapasite ve performans alanlarına verdiği değere göre yapılır, kişisel amaç ve standartlara göre ölçülür ve tahmin edilen ya da ortaya çıkan gerçek başarısızlıklara karşı savunma amacıyla kapasitesi doğrultusunda süzgeçten geçirilir (Pişkin, 1996:34).

Coopersmith kendine saygıyı öznel anlatım ve davranışsal anlatım olarak ikiye ayırmıştır. Öznel anlatım bireyin benlik algısını ve benlik tanımlamasını içerir. Davranışsal anlatım ise bireyin daha önce yaşadığı ve başkaları tarafından da gözlemlenen ve söylenen olumlu ya da olumsuz deneyimlerine dayanır.

Cooley’in “ayna benlik” kuramını temel alan Harter çocuklarda ve ergenlerde kendine saygıyı etkileyen dört kaynak belirler: Anne-baba, öğretmenler, sınıf arkadaşları ve yakın arkadaşlar (Harter, 1993).

Harter’e göre, sosyal destek ve birey için önemli diğer kişilerden olumlu görüş alma özsaygının gelişiminde önemli belirleyicilerdir. Diğerlerinden onay alma veya almama bireyin özsaygısına katılır. Gelişimsel olarak anne-baba onayının veya onaylamamasının içselleştirilmesi çocuğun özsaygı gelişimi için önem taşımaktadır (Harter, 1993:99).

Harter’e göre özsaygıda değişiklik daha çok geçiş dönemlerinde ortaya çıkmaktadır. Sosyal rollerde, statülerde, ilişkilerde ve kimlikteki temel değişiklikler özsaygı için kritik noktalardır. Örneğin ilkokuldan orta okula geçiş orta okuldan liseye geçiş gibi. Bireyin benliğinin değerlendirilmesi daha çok bu tür geçiş dönemlerinde olur (Harter, 1993:104).

Okul, öğretmen ve arkadaşların da özsaygı üzerinde önemli etkileri vardır. Çocuğun akran grubunda oyun becerisini kazanmasında yeterlik duygusu, bu becerileri kazanmamış olması ise aşağılık duygusu geliştirmesine neden olmaktadır. Çocuğun kendisinden beklenen bu becerileri kazanma çabaları başarısızlıkla sonuçlanırsa daha önce kendi benliğine karşı geliştirdiği özsaygı duygusu zayıflar. Bu çabaların başarıyla sonuçlanması ise özsaygıyı

arttırıcı olmaktadır. Daha önce aile ortamında yeterli özsaygıyı geliştirememiş çocukların okulda gösterdikleri başarı ve oyun becerisi onlarda özsaygıyı arttırıcı bir etken olmaktadır (Kılıçcı, 1999:26).

Ana-babanın çocuğa karşı ilgisiz davranışı benlik saygısını düşürmektedir. Anne-babanın boşanması da çocukların benlik saygısını olumsuz etkilemektedir. Buna karşılık anne babadan birinin ölmüş olması çocuğun benlik saygısını düşürmemektedir (Yörükoğlu, 2000:106-108)

Sevgi gereksiniminin karşılanması da benlik saygısını etkileyen temel etmenlerdendir. Koşulsuz sevgi içinde büyüyen kişilerin benlik anlayışları güçlü ve olumludur (Cüceloğlu, 1991:429).

Aile çocuğun alacağı temel kavramları seçerek vermekte onları yorumlayıp sonucu değerlendirmektedir. Bu seçici ve değerlendirici süreç, çocukta kişisel ve sosyal davranışlarla ilgili değer duygusunun gelişmesi ile sonuçlanır. Çocuk bu değer duygusunu oluştururken bulunduğu kültürden de etkilenmekle birlikte yargıların oluştuğu ve etkilendiği yer ailedir (Yavuzer, 1993:136).

Erikson, benlik saygısının, psiko-sosyal gelişme sürecinin birinci basamağında ayrılık ve süreklilik duygusuna bağlı temel güven duygusundan köken aldığını belirtmektedir. İkinci gelişim döneminde kazanılan özerklik duygusunu ve üçüncü gelişim döneminde girişkenlik duygusu benlik saygısını arttırır. Benlik saygısının gelişiminde etkili bir diğer psiko-sosyal gelişim dönemi de ergenlik dönemidir. Ergenler, kimlik arayışı içinde olduklarından benlik saygılarında düşüş deneyimi yaşayabilirler. Bu dönemde yaşanan fiziksel, bilişsel, sosyal değişiklikler ergenlere “ben olmama gerektiği gibi değilim” duygusunu yaşatır. Kimlik krizi döneminde kim olduklarından ve kim olacaklarından emin değildirler. Bu sorulara cevap vermekteki başarısızlık; kendi benlik değerlerinden emin olmamaya ve zihinsel karışıklığa neden olur. Kimlik oluşturmaya başardıklarında kendilerini daha olumlu yönde değerlendirirler (Gür, 1996:29).

Günlük yaşamda dışarıdan özsaygıya yönelik tehditler, bireylerin özsaygılarını etkiler. Özsaygısı düşük kişiler, özsaygısı yüksek olanlara göre daha çok tehditlere açıktır. Güvenli ve yüksek özsaygıya sahip kişiler olumsuz eleştirileri dikkate almazlar çünkü bu eleştirilerin kendilerini doğru bir şekilde açıklamadıklarını düşünürler. Benlik kavramlarından emin olmayan düşük özsaygıya sahip kişiler ise bu eleştirilerin doğru olabileceğini düşünürler. Bu yüzden eğer birey iyi özelliklerinden emin değilse özsaygısı tehdit edilmeye açık hale gelir. Olaylar özsaygıyı tehdit ettiği zaman bazı insanlar dikkatlerini üstün oldukları alanlara yönlendirirler. Yüksek özsaygıya sahip insanlar, bir çok yetenek ve özelliklere sahip olduğundan herhangi birine gelecek bir tehdit, toplam öz kavramının pozitifliğini ciddi bir şekilde yaralamaz. Düşük özsaygılı kişilerde ise özdeğer için alternatif destekler olmadığından dışarıdan gelen tehditlerden özsaygıları daha çok etkilenir (Baumeister, 1993:212).

Benlik kavramının gelişimi konusunda önemli bir yer işgal eden öğretmenler, pek çok alanda olduğu gibi öğrencilerin özsaygı düzeylerini de önemli oranda etkileme şansı ve gücüne sahiptirler (Pişkin, 1999:101).

Bilindiği gibi çağdaş öğretmenin rolü sadece öğrencilerine üretilmiş bilgileri aktarmak değildir. Bu asli görevlerini yerine getirirken aynı zamanda öğrencilerinin sosyal ve kişilik gelişimlerine de katkıda bulunabilecek etkinliklere zaman ayırmaları gerekir. Kuşkusuz bir öğretmenin öğrencilerini olduğu gibi kabul edebilmesi, onlara saygı duyabilmesi, içten ve samimi davranabilmesi, onları anlamaya çalışabilmesi, onların düşüncelerine ve duygularına saygı duyabilmesi, onların kendilerini baskı altında hissetmeden duygu ve düşüncelerini dile getirme fırsatı verebilmesi için öğretmenlerin kendilerinin özsaygı düzeylerinin yüksek olması gerekir (Pişkin, 1999:121).

Öğretmenler öğrencileri ile iletişime girdikleri andan itibaren, gösterdikleri tutum ve davranışların niteliğine bağlı olarak öğrencilerin özsaygılarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilerler. Çünkü her öğretmen sosyal etkileşimin doğası gereği böyle bir güce sahiptir. Araştırma bulguları, öğrencilerin özsaygı düzeylerini geliştirebilmek için öğretmenlerin sistematik hale getirilmiş olan özsaygı geliştirme programlarını takip etmeleri zorunlu olmayıp samimi ve kabul edici bir iletişim ortamında öğrencilerin iç

dünyalarına duyarlı olarak geliştirebileceklerini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin görevleri arasında bireysel farklılıkları göz önüne alarak öğrenciyi olduğu gibi kabul etme, onların duygu ve düşüncelerine saygı duyabilme, kendilerini ifade etmelerini sağlama, onlara samimi sıcak içten davranması da vardır. Öğrenciler ancak bu şekilde davranan öğretmenlerle özdeşim kurabilirler ve özsaygı düzeylerini geliştirebilirler (Pişkin, 1999:96).

Bireyin doğumundan itibaren kişilik gelişiminin temelleri atılmaktadır. Gelişimin tüm boyutlarında olduğu gibi kişilik gelişiminde de süreklilik ve bütünlük amaçlanır. Kişilik gelişiminin bütünlüğü içerisinde kendine saygı önemli bir yer tutar. Bir çok yazar (Hancock ve Sharp,1993 ; Uluğtekin,1991 ; Valliant ve Antonowicz,1991) düşük kendine saygının toplumsallaşmayı engellediği görüşündedir.

“Kendine saygı, kişiliğin önemli bir boyutu olan ve insanın kendini tanıma ve değerlendirme biçimi olarak tanımlanan “benlik” kavramına karşı geliştirilen önemli tutumlardan biridir” (Köknel,1985:104). Benliğin gelişmesi bireyin doğumundan itibaren başlar. Gelişim sürecinde benlik gelişirken bu gelişim kişiliği de şekillendirir.Birey, çevre ile etkileşime girdiğinde benlik yakında bulunan kişilerden etkilenir. “Birey kendi varlığının bilincine vardıkça yaşadığı çevre içindeki varlığından ve işlevlerinden oluşan bir benlik geliştirmeye başlar” (Geçtan,1984:.256).

Birey okula başladığında benlik gelişimi arkadaş ve okul çevresinden de oldukça etkilenir. Kendi değerlerini korumaya çalışırken zaman zaman çevre ile çelişir. Bu durumda seçim yapmak zorunda kalan birey ya değerlerini koruma yolunu seçerek çevre ile çatışmaya başlar ya da değerlerini saklar veya değerleriyle yaşantılarından vazgeçip kendine saygısını yitirir. Birey ile çevrenin doğru etkileşimi, bireyin gelişimini destekleyicidir.Bu durumda birey kendini önemser ve kendine olan saygısı gelişir.

Tüm bu tanımlardan yola çıktığımızda kendine saygı; bireyin kendisi hakkında, çevre ile etkileşimi sonucu oluşturduğu olumlu yargıların bütünüdür.

Benlik saygısı ve özsaygı olarak da adlandırılan kendine saygı (self-esteem)yı Shostrom (1974) kişinin algılanan gücüne ve kendini kabulüne dayanan değerlendirme olarak tanımlar (Aktaran:Long,1990). Yörükoğlu (1985:93) ise kişinin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumu, diye tanımlar.

Toplumsallaşma süreci içinde ergenlik dönemi en kritik değişimlerin yaşandığı; duygu, düşünce, yargı, değer ve tutumlarda en ciddi bozulmaların yer aldığı bir geçiş evresidir. Duygu ve dürtülerdeki artış ve dengesizlik, otorite figürleri ile çatışma, değişik rollerin denenmesi dönemin en önemli özellikleridir (Dusek,1987 ;Muss,1975 ; Muss,1985).

Ergen, toplumda prestij kazanmaya ve statü sahibi olmaya gereksinme duyar. Toplumsal uyum geniş ölçüde bu gereksinmenin karşılanmasına bağlıdır. Ergenlik yılları bir anlamda toplumsal gelişim ve uyum yılları olarak nitelendirilebilir.

Toplumsal uyum zamanla kazanılmaktadır. Bu uyum ergenlik döneminde bazı deneyimlerle gelişir. Bu deneyimler süresince ergen; kim olduğunu, neye değer vereceğini, kime bağlanıp inanacağını, amacını bulmaya çalışır.

Bu etkin geçiş döneminde gencin ard arda denediği rollerin, tutumların ve ilişki kalıplarının birbiriyle çatışmasından doğan karışıklık bazen normal geçiş krizlerine bazen de sağlıksız boyutlara varan uyum sorunlarına neden olmaktadır.

Çevrenin birey hakkındaki değerlendirmeleri her zaman doğru ve yerinde olmayabilir. Böyle durumlarda bireyin kendine saygısı düşer ve birey kendini yetersiz, başarısız değersiz bulur.

Ergenlik döneminde birey çevresinde bulunan kişilerin tutumunu fazlasiyla önemser. Çevresinde onu hoşnut eden ya da düş kırıklığına uğratan türlü yaşantılar sonucu kendine değer verme duygusunu geliştirir. Bu duygu diğer insanların kendini değerlendirmesi sonucu öğrenilerek gelişir ve bir kez

oluştuktan sonra diğer insanların kendisine ilişkin değerlendirmelerinden bağımsız olarak varlığını sürdürür (Geçtan,1984:257).

Bütün bu bilgilere baktığımızda; bireyin toplum içinde saygın bir yer edinmesinde kendine saygı duymasının önemli bir yeri olduğunu görüyoruz. Sağlıklı bir kişiliğin temel öğelerinden olan kendine saygının geliştirilmesi, yeni nesillerin yetiştirildiği Türk Milli Eğitiminde de dikkat edilmesi gerekli bir noktadır.

Toplumların kültür ve uygarlıkları ile temel bilgi ve becerilerinin yeni nesillere aktarıldığı okullarda; bireyin yeteneklerinin ortaya çıkartılarak geliştirilmesine, özel yetenek ve gizilgüçlerini tam kapasite ile kullanmasına olanak sağlanmalıdır. Bireyin kendini gerçekleştirirken desteklenmesi kendine saygısını yükseltmesini sağlayacak ve içinde yaşadığı topluma yararlı, toplum içinde uyumlu bir insan olarak yetişmesini sağlayacaktır.

Öğrenciden uzak, öğretmen merkezli, öğrenme sürecini dar kalıplara sokan geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşıp insancıl görüşün ağır bastığı, bireyin bir bütün olarak ele alındığı bir yol izlenmelidir. Birey yaşamını biçimlendirmekte özgürdür. Ancak kendisi için yüklenebileceği sorumlulukların derecesi özgürlüğünün sınırlarını belirleyebilir. Bu nedenle eğitimin merkezinden akademik bilgi aktarımının uzaklaştırılıp yerine benlik algısı, kişilik gelişimi ve kendini gerçekleştirmenin konulması birey için çok daha doyurucu olacaktır. Dewey (1966) eğitimi sadece bilgi kazandırma işlevinden çıkararak bireyin tüm yaşantılarını ve bu yaşantılara bağlı duygusal ve sosyal gelişimini de içeren bir şekilde geliştirilmiştir (Aktaran: Ülkü. 1976:76).

Çağdaş eğitimin işlevi; öğrencilerin bedensel, psikolojik ve toplumsal yönlerden bir bütün olarak devamlı bir şekilde gelişmelerine, topluma aktif uyum yapabilecek mutlu ve üretken kişiler olarak yetişmelerine ortam sağlayarak yardım etmektir (Yeşilyaprak, 2001:2).

Ülkemizde yeni nesillerin yetiştirilmesini üstlenen kurum olan Türk Milli Eğitimi de insancıl görüşün ağır bastığı çağdaş eğitim sistemini benimser.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından biri Türk Milletinin bütün bireylerini “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir” (Arslan, 1993:16).Bu özellikler daha önce de belirtildiği gibi büyük ölçüde yüksek kendine saygı düzeyine sahip bireylerin özellikleridir.

“Türk Milli Eğitim sisteminin planlanmasında bireyin; Bir ‘kişi’ olduğu, aile üyesi ve diğer insanlarla ilişkide olan ‘sosyal bir varlık’ olduğu, ‘İyi bir yurttaş’ olarak gelişmesi esas alınmıştır.” (Tan, 1969:54)

“Birey; ailesinden, yetiştirilmesinden ya da yaşam tarzından dolayı düşük kendine saygı düzeyine sahip olabilir. Bu eksiklik okulda giderilebilir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin temel amaçlarından birisi bireyi bir bütün olarak değerlendirmek ve gelişmesine yardımcı olmaktır. Bu nedenle küçük yaşlarda görülen uyum ve davranış sorunlarının çözülmesinde bireye yardımcı olmak, sonraki yıllarda ortaya çıkabilecek daha ciddi uyum ve davranışsal sorunları önleyebilecektir ”(Aydın, 1990:39).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin bir başka amacı da bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Kendini gerçekleştiren birey; kim olduğu hakkında tutarlı bilgiye sahip, insani değerlere ve kendine saygılıdır.

“Türk Milli Eğitim sistemi ile bütünlük taşıyan ilköğretim kademesinin temel amaçları:

- Bireyin akademik becerilerini geliştirebilmesine,
- Sosyal bir varlık olan bireyin bulunduğu kültür ve toplum içinde kendisinden beklenen görevleri üstlenebilmesine,
- Bireyin biyo-sosyal varlık olarak kendini ve çevresini objektif olarak tanıyabilmesine,

• Bireyin biyo-psiko-sosyal varlık olarak gelişimini normal sürdürebilmesine yardımcı olmaktır” (222 Sayılı İlköğretim Kanunu).

“İlköğretimin amaçları:

Madde 5-İlköğretim kurumlarının amaçları, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda;

. . . ç) Öğrenciyi toplum içindeki rollerini yapan, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen iyi ve mutlu bir vatandaş olarak yetiştirmektir” (1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu).

Sonuç olarak bir toplumsallaştırma kurumu olarak okulun işlevi büyüktür. Okul bir sosyal kurum olarak gerektiğinde aile ve yakın çevrenin veremediği olumlu etkileşim ortamını hazırlayan ve boşluğu dolduran bir kurumdur. Okul, bu önemli işlevini yerine getirebildiği ölçüde başarılı sayılır.

Yukarıdaki amaçların gerçekleştirilmesinde tamamlayıcı rol oynayan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin grup rehberliği bölümü öğrencilerin; kişisel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunur.

Ülkü (1977)’ye göre okullarda öğrencilerin kendilerini tanımamalarına, kendilerini yönlendirmelerine ve kendi benliklerini çevreleriyle bütünleştirmelerine yardımcı olan bütün grup etkinlikleri grup rehberliği kavramı içinde yer alır (Aktaran: Kepçeoğlu, 1997:204).

Ülkü, grup rehberliğinin bireysel rehberliğe göre tercih edilmesindeki önemliliği şu şekilde belirtmiştir :

- Okullaşmanın hızlı artması, bireysel düzeyde rehberlik imkanlarının sınırlı olması,
- Okullarda rehberliğin “uyum sağlama, düzeltme” sınırlarını aşır geliştirici bir yön kazanmış olması, bu nedenle tüm öğrencilerin rehberlik kapsamına alınması zorunluluğu,

• Rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin problemlerine dönüklükten ayrılarak onların duygusal, toplumsal yönden de geliştirici bir nitelik kazanmasıdır” (1976:16).

Grup rehberliği birey için doğal ortama uygun, gerçek bir grup yaşantısı sağlar. Bu şekilde birey kendi yaşantılarını diğer insanlarla paylaşma olanağını kolaylıkla bulur. Grup üyelerinin verdikleri tepkilerle kendi davranışlarını ve duygularını daha gerçekçi görür.

“Grup rehberliği genellikle zihinsel süreçleri ve bilgi vermeyi esas alır; burada grup dinamiğinden yararlanılır; grubun önceden belirlenmiş bir amacı ve görevi vardır; grup rehberliğinde bireyin psikolojik gelişimi ile fazla ilgilenilmez”(Kepçeoğlu, 1997:204).

Bir çok insan özellikle gençler, problemlerini tartışmaya yanaşmaz. Ergenlik döneminde karşılaştıkları sorunların yalnızca kendilerine özgü olduğunu düşündüklerinden talep edilmedikçe problemlerini gizleme eğilimindedirler. Anne-baba baskısı; başarısız, ilgisiz veya pedagojik formasyonu eksik olan öğretmen baskısı ve çocukluktan yetişkinliğe geçişin yaşandığı hızlı değişimlere alışamamanın verdiği huzursuzlukları kendilerine özgü görürler. Oysa grup ortamında kendi sorunlarına benzer sorunları görünce kendilerini daha kolay anlattıkları ve aldıkları kararları tartışmayı istedikleri görülmüştür (Ohlsen, 1988:2).

Ohlsen (1964) bu konuda yaptığı gözlem ve araştırmalardan sonra bireylerin öğrendiklerini şöyle özetlemektedir:

1. Yalnız kendisinin sorunlarının, sıkıntılarının olmadığını arkadaşlarının da sıkıntıları olduğunu görür, öğrenir.
2. Sorunları, kurtulmak istediği sıkıntıları ve düzeltilmesi istenen, gereken kusurlarına rağmen bir yetişkinin ve arkadaşlarının kendisini kabul ettiğini görür, yaşar ve öğrenir.
3. Arkadaşlarının ve hiç olmazsa bir yetişkinin kendisini anlamaya çalıştığını veya anladığını görür, öğrenir.

4. Kendisinin de başkalarını anlamaya çalışmada ve anlamada yetenekli olduğunu görür, bu durumun bilincine varır.

5. Başkalarına güvenebileceğini ve kendisine güvenildiğini görür, öğrenir.

6. Kendisi ve başkaları hakkındaki düşünce ve duygularını açıkladığı, inanç ve tutumlarını belirttiği zaman kendisini ve dolayısıyla başkalarını daha iyi anladığını ve kabul ettiğini yaşamakta, görmekte ve öğrenmektedir (Aktaran: Özoglu, 1997:197).

Grup rehberliği uygulamalarında kişi sayısı açısından otoriteler arasında farklılıklar vardır. Mortenson ve Schmuller (1966) grubun büyüklüğü hakkında kesin bir sayı veremediklerini belirtmektedirler. Ancak; büyük bir grubun 10-20 kişi, küçük bir grubun 2-10 kişi olabileceğini ifade etmektedirler. Glanz (1962) ise grubun büyüklüğü konusunda; 3-6 kişilik gruba “küçük”, 5-18 kişilik gruba “orta büyüklükte”, 18 kişiden fazla olanlara ise “büyük” denilebileceğini belirtmektedir (Aktaran: Ülkü, 1976:63).

Görülüyor ki grup üyeleri sayısında ortak bir tespit bulunmamakla birlikte grup dinamiği ve grup içi iletişimin önemi tartışma götürmeyen noktalardır.

Deneyisel modelin esas alındığı bu araştırmada Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin uygulama alanlarından biri olan grup rehberliği etkinliklerinin, öğrencilerin kendine saygı düzeylerine etkisi incelenmeye çalışılarak, grup rehberliği etkinliklerinin sadece planlara alınmakla kalmayıp uygulamaya geçmesi amaçlanmaktadır.

Problem

Bu araştırmanın problemi; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanacak grup rehberliği etkinliklerinin, çocukların kendilerine saygı düzeylerini (KSD) yükseltmede başarılı olup olmayacağıdır.

Denence

Grup rehberliği yaşantısı geçiren ve geçirmeyen ilköğretim 6. sınıf düzeyindeki çocukların Kendine Saygı Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında işlem öncesi ve sonrası fark olacaktır.

Sınırlılıklar

Araştırmada sınırlı sayıda örneklemden yararlanılmıştır.

Tanımlar

Kişilik : Bireyin doğumundan itibaren yetişkinliğine doğru artarak devam eden fizyolojik, psikolojik, sosyal güç ve yetenekleridir (Cüceloğlu, 1993:404).

Benlik : Bir bireyin yalnızca ona özgü tutumlardan, duygulardan, algılardan, değerlerden ve davranışlardan ibaret olan kendine ilişkin görüşüdür (Gander, Gardiner, 1995:453).

Kendine Saygı : Bireyin ne olduğu ile ne olmak istediği arasındaki farka ilişkin duygularıdır (Pişkin, 1999:97).

İlgili yayınlarda “Grup Rehberliği Etkinlikleri” tanımına ulaşamadığından araştırmacı tarafından aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

Grup Rehberliği Etkinlikleri : Değişik amaçlara, imkanlara ve öğrenci seviyesine göre düzenlenebilen; problem çözmekten çok geliştirici ve önleyici nitelikte olan; rehberliğin tüm ilkeleri göz önünde bulundurularak güvenli ortamı içinde uygulanan; önceden planlanmış etkinliklerdir.

Önem

Kişilik gelişiminin önemli bir boyutu olan kendine saygı düzeyi öncelikle aile ortamında daha sonra ise toplumsal çevrenin etkisi ile gelişir ve şekillenir. Bireyin gelişim döneminde aileden sonra en çok etkilendiği toplumsal çevre okul ortamıdır. Bireyin okul ortamında başarılı olabilmesi için yüksek bir kendine saygı düzeyine sahip olması gerekir.

Kendine saygı düzeyi yüksek insanlar; kendilerini tanıyan, kendilerini doğru değerlendiren, sorumluluk sahibi, kendine güveni yüksek, başarıma isteği ve çabasına sahip olan, problemlerini çözebilen ve kendini geliştiren insanlardır.

Okul ortamı insan için çok önemlidir. Çünkü yukarıda saydığımız kendine saygısı yüksek bireylerin özelliklerinin gerçek anlamda şekillenmesi okul çağlarında olur. Okul dönemi bireyin kendine saygı düzeyini etkiler. Okul ortamı sadece ders başarısı ve öğretmenlerin değerlendirmesini içermez. Ergen için çok önemli olan akran desteğinin de kaynağıdır. Arkadaşlarının değerlendirmelerinden etkilenen bireyin kendine saygı düzeyi zaman zaman büyük yaralar alabilir. Bu da ilerleyen zamanda, tamir edilmediği sürece, bireyin kapasitesini kullanmasında ve kendini gerçekleştirmesinde hep olumsuz etkide bulunacaktır. Yapılan araştırmalar kendine saygı düzeyinin; insan yaşamının bir çok alanında önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bireyin 6-15 yaşları arasında zamanın çoğunu geçirdiği yer ilköğretim kurumudur. İlköğretim okulları öğretim ile birlikte eğitim de verir. Bu eğitim istendiği takdirde bireyin kendine saygı düzeyini geliştirmesine de yardımcı olabilir.

İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların yanı sıra sınıf öğretmenleri de bilinçli bir şekilde seçecekleri grup rehberliği etkinlikleri ile öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunabilirler.

Bu araştırma; psikolojik danışmanların ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kişilik gelişimlerine nasıl katkıda bulunulabileceğini göstermek

ve bu konuda yapılacak çalışmalara rehber olmak boyutunda yardımcı olacaktır.

İlköğretim 6. sınıf öğrencileriyle grup rehberliğı programı yürütmek ve kendine saygı düzeyini araştırmak konularında, gelecekte yapılacak araştırmalar örnek olması açısından böyle araştırmaların olması önemlidir.

Kendine saygı düzeyinin geliştirilmesi ve grup rehberlikleri etkinlikleri konularında yapılan alan araştırmasında oldukça az sayıda deneysel çalışmaya ulaşılabilmektiştir. Bu nedenle grup rehberliğı etkinliklerini kullanarak kendine saygı düzeyini geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmanın alana katkı sağılayacağı umulmaktadır.



BÖLÜM II

İlgili Yayınlar Ve Araştırmalar

Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında yapılan araştırmalara bakıldığında ağırlığın eğitim, yönelim, meslek doyumu, başarı, problem saptama gibi konularda olduğu görülür.

Yapılan literatür taraması sonucu son yıllarda grup rehberliği ve psikolojik danışma ile ilgili araştırmaların arttığı görülmüş ancak “kendine saygı” ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Yurt dışında yapılan bazı araştırmalar yurt içinde yapılmış benzer araştırmalarla karşılaştırıldığında yakın sonuçlar alındığı görülmüştür.

İncelenen araştırmaların bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

Ülkü (1976), lise öğrencileriyle grup rehberliği programının etkililiğini araştırmıştır. Elde edilen bulgular; sınıf içinde uygulanan grup rehberliği programı ile önceden belirlenen psikolojik özellikler arasında uygunluk olduğunu, öğrencilerin okullarda rehberlik hizmeti sağlayan kaynaklara karşı daha duyarlı olduklarını, öğrencilerin problem çözme becerilerinde gelişme olduğunu, öğrencilerin benlik algılarının olumlu yönde değiştiğini göstermiştir.

Alpsan'ın (1978) “Grupla Psikolojik Danışmanın Sınıf ve Başarı Düzeyleri Farklı Bireylerin Kendilerini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisi”ni incelediği araştırmasında sınıf ve başarı düzeyleri farklı 60 öğrencinin oluşturduğu 4 deney grubuyla, grupla psikolojik danışma yapmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilerin kendini gerçekleştirme düzeyini oluşturan 12 alt ölçekten, desteği içten alma, varoluşsal bir hayat sürme, içten geldiği gibi davranabilme, kendini kabul edebilme ve dünyaya uzlaştırıcı bir gözle bakabilme alt ölçeklerinde olumlu yönde değişme gösterdiklerini saptamıştır.

Baş (1984) “Grupla psikolojik danışmanın bireylerin kaygı ve uyum düzeylerine etkisi” isimli çalışmasında bir grup lise öğrencisine uyguladığı Hacettepe Kişilik Envanteri ile Durumluluk ve Sürekli Kaygı Envanteri sonuçlarına göre, sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri de dikkate alınarak; kaygı düzeyleri yüksek orta ve düşük olmak üzere üçer deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. Deney grubu ile sekiz haftalık psikolojik danışma yürütmüş kontrol grubu ile hiçbir çalışma yapmamıştır. İki aylık süre sonunda envanterleri tekrar uygulayarak araştırmanın sonucunda grupla psikolojik danışmanın bireylerin kaygı ve uyum düzeylerine olumlu etkisi olduğunu ancak kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır.

Aydemir (1988) ‘in “Grupla psikolojik danışmanın 15-18 yaş grubundaki gençlerin benlik kavramı ve ideal benlik kavramlarının uygunluk düzeyine etkisi” isimli araştırmasında yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin benlik ve ideal benlik arasındaki bağdaşımın grupla psikolojik danışma yoluyla artırılıp arttırılmayacağını araştırmıştır. Çeşitli yetiştirme yurtlarında kalan 15-18 yaş arası kız ve erkek öğrencilerden oluşturduğu deney grubuyla 8 hafta süreyle grupla psikolojik danışma yapmış kontrol grubu ile ise hiçbir çalışma yapmamıştır. Benlik ve ideal benlik kavramlarının ölçümünde Öner(1980) tarafından geliştirilen sıfat listesini deney ve kontrol gruplarına ön test-son test şeklinde iki ay ara ile uygulamıştır. Ölçümler sonunda grupla psikolojik danışmanın, deney grubunun benlik ve ideal benlik kavramları arasındaki bağdaşımı arttırdığını saptamıştır.

Güçray (1989) “Çocuk Yuvasında ve Ailesinin Yanında Kalan 9-11 Yaş Çocuklarının Özsaygı Gelişimini Etkileyen Bazı Faktörler” isimli araştırmasında 9-11 yaş arasında olup ailesinin yanında kalan 341 çocuk ile yetiştirme yurdunda kalan 242 çocuk örneklem olarak alınarak çocuk yuvaları koşulları ile ana-baba yerine geçen bireylerin tutumlarının çocuğun özsaygı gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Özsaygıyı ölçmek için Coopersmith Self-Esteem Envanteri ve Tutum ölçeği kullanılmıştır.Elde edilen puanlar değerlendirildiğinde yetiştirme yurdunda kalan çocukların özsaygı düzeylerinin ailesinin yanında kalanlara göre daha düşük olduğu görülmüş ancak yaş,

cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısının anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Güngör (1989) “Lise Öğrencilerinin Özsaygılarını Etkileyen Etmenler”i araştırdığı çalışmasında 1000 öğrenci üzerinde Türkçe’ye uyarladığı özsaygı envanterini uygulayarak, öğrencilerin özsaygı düzeylerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen kendilerine ve ailelerine ilişkin sosyal ve kişisel bazı etmenlerin neler olduğunu saptamıştır. Araştırma sonunda özsaygı; cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından bir fark göstermezken ailenin ilk ve son çocuklarının özsaygı düzeylerinin ortancalara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kendisini akademik yönde başarılı görenlerin özsaygı düzeylerinin kendilerini başarısız olarak görenlerden daha yüksek, gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin özsaygı düzeylerinin gelir düzeyi düşük olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Anne-babanın öğrenim düzeyinin, mesleklerinin, sosyo-ekonomik düzeylerinin, yaşanılan kentin büyük veya küçük olmasının, aile ilişkilerinin iyi olmasının da yüksek özsaygı düzeyine sahip olmada birer etmen oldukları saptanmıştır.

Kutlu (1992), “Yetiştirme Yurdunda ve Ailesinin Yanında Kalan Öğrencilerin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Bazı Değişkenler” adlı araştırmasında öğrencilerin öz saygı düzeylerini “özsaygı envanteri” ile ölçmüştür. Araştırma sonunda yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin özsaygı düzeylerinin, ailelerinin yanında kalan öğrencilerin özsaygı düzeyinden daha düşük olduğunu bulmuştur. Özsaygı düzeyinde cinsiyetin, sınıf düzeyinin etkisinin olmadığı saptanırken okuldaki akademik başarının önemli etkisi olduğu görülmüştür.

Durmuş (1994) “Grupla Psikolojik Danışmanın Cinsiyet Sınıf ve Başarı Düzeyleri Farklı Öğrencilerin Özsaygı Düzeyine Etkisi” ni araştırdığı çalışmasında gönüllü 54 öğrenciyle Özsaygı envanteri uygulaması sonucu puanlar, cinsiyet, sınıf ve başarı düzeylerine göre üçer deney ve kontrol grubu oluşturarak 12 haftalık grupla psikolojik danışma yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda grupla psikolojik danışmanın özsaygı düzeyine anlamlı etkisi olduğunu, cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığını, grupla psikolojik danışmanın lise 2. sınıfların özsaygılarının yükselmesinde 1. ve 3. sınıflara göre

daha etkili olduğu ve yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin özsaygılarının grupla psikolojik danışmanın etkisiyle daha anlamlı oranda yükseldiğini bulmuştur.

Pişkin (1996) Türkiye ve İngiltere’deki lise düzeyi çocuklarının kendine saygı düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında iki kültür arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. İngiliz öğrencilerin kendine saygı düzeyleri Türk öğrencilerden yüksek bulunmuştur. İki ülkenin erkek öğrencileri arasında gözlenen fark, kız öğrenciler arasında gözlenen farktan daha yüksek bulunmuştur.

Çankaya (1997) lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, kendine saygı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında düşük kendine saygı düzeyine sahip öğrencilerin, yüksek kendine saygı düzeyine sahip öğrencilere oranla daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bogenç (1998) “Grupla Psikolojik Danışmanın Suçlu Gençlerin Kendine Saygı Düzeyine Etkisi” ni araştırdığı çalışmasında 130 hükümlü gence Kendine Saygı Ölçeğini uygulayarak kendine saygısı düşük olan 24 gençten deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. Deney grubu ile 12 hafta, haftada 1 gün, 90 dakika olmak üzere etkileşim grubu yürütmüş; kontrol grubu ile bir çalışma yapmamıştır. Ön-testlerde anlamlı bir farklılık yokken son-testler anlamlı bir fark ortaya koymaktadır. Etkileşim grubu çalışması; deney grubunun kendine saygı düzeyini olumlu yönde etkilemiştir.

Güloğlu (1999) kendine saygıyı geliştirme programının ilkökul öğrencilerinin kendine saygı düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmasında; 5.sınıf öğrencisi olan 30 kişiyle 8 hafta boyunca, haftada 1 gün, 60-75 dakikalık kendine saygı geliştirme programı yürütmüştür. Programda; duygularını tanıma, güçlü ve zayıf yanlarını ve yeteneklerini fark etme, bireysel farklılıklar, değerleri tanıma, çevresindekileri takdir etme gibi etkinlikler bulunmaktadır. Araştırma sonucunda kendine saygıyı geliştirme programının düşük benlik saygısına sahip deneklerin benlik saygısı düzeylerini arttırmada etkili olmadığı görülmüştür.

Örgün (2000) “Anne Baba Tutumları ile 6. sınıf öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlıkları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında farklı ana-baba tutumu algısına sahip öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Atılganlık düzeyi ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Anne baba tutumları ve benlik saygısının birlikte, atılganlık ile arasında anlamlı bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Atılganlık düzeyi ve anne baba tutumlarının birlikte, benlik saygısı ile arasında anlamlı bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir.

Sezer (2001) “Özsaygı Geliştirme Programının İlköğretim Okulu 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi” ni araştırdığı çalışmada 106 öğrenciye Coopersmith Özsaygı Envanteri uygulayarak deney ve kontrol grubu için özsaygı düzeyi düşük toplam 28 öğrenci tespit etmiştir. 10 hafta boyunca, haftada bir gün, 90 dakika Özsaygı düzeyini Geliştirme Programı uygulamıştır. Bu uygulama sonunda Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programının, ilköğretim 6. ve 7. sınıf a devam eden öğrencilerin özsaygı düzeyini geliştirmede etkili bir yöntem olmadığı görülmüştür.

Çavuşoğlu (2001) ergenlikte kendine saygı; diabet hastası ve lösemili ergenlerin kendine saygı düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında okula devam edemeyen lösemi hastası ergenlerin düşük kendine saygıya, okula devam eden diabet hastası ergenlerin yüksek kendine saygıya sahip olduğunu göstermiştir. Kendine saygı anne-babanın eğitim düzeyi, işi, gelir düzeyinden etkilenmezken; depresif etki ve kendine saygı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Doğru (2002) “Özsaygı Geliştirme Programının Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi” adlı araştırmasında 168 öğrenciye Lise Öğrencileri Özsaygı Envanteri uygulayarak özsaygı düzeyi düşük 32 öğrenci belirleyerek deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. Deney grubuna 10 hafta boyunca, haftada 1 gün, 90 dakika özsaygı geliştirme programı uygulanmıştır. Deney grubunun ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Coopersmith (1967) kendine saygı hakkındaki araştırmasında; kendine saygı ile başarı arasındaki ilişki ile birlikte anne-baba-çocuk ilişkilerini ve kendine saygı ile birlikte görülen uyum örüntülerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda kişilik özelliklerinin kendine saygı düzeyi ile yakından ilişkili olduğunu bulmuştur. Çocukta kendine saygı düzeyinin düşük veya yüksek olmasının farklı kişilik yapıları ortaya çıkardığını; yüksek kendine saygı düzeyinin bireyin çevre ile sağlıklı şekilde uyum yapmasını, başarılı ve mutlu olmasını sağlarken; düşük kendine saygı düzeyinin bireyin kolayca etkilenen, çevresine bağımlı, içine kapanık vb. biri olmasına yol açtığını saptamıştır.

Zuckerman (1980), yüksekokul öğrencilerinin cinsiyet ve rol davranışları üzerinde özsaygının etkisini incelediği araştırmasında cinsiyetin özsaygı açısından önemli bir değişken olmadığını bulmuştur.

Barrett, Lennard, Kwasnik ve Wilkinson'un yaptıkları bir araştırmada, özsaygıyı geliştirmek amacıyla iki haftalık yoğun etkileşim grubu çalışmasından sonra denekler altı ay boyunca izlenmiştir. İzleme sonucunda elde edilen bulgulara göre, gruba katılanların üçte ikisinde kişiler arası ilişkilerde kabul ve açık olma yeteneğinde artış, benlik saygısı ve kendine güven düzeyinde artış gözlenmiştir (Aktaran: Burns, 1982:369).

Kugle, Clements ve Powell (1983) ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile kendine saygı düzeyleri ve kararlılığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.kendine saygı düzeyleri yüksek 87 öğrenciye Piers-Harris çocuk ölçeği uygulanarak farklı zamanlarda ölçüm yapılmıştır. Bunun sonucunda kendine saygı düzeyi ile kararlılığı arasında ilişki bulanamamış ancak kararlılığın; öğrencilerin akademik yeteneklerini doğru algılamalarıyla ve akademik başarı ile arasında olumlu korelasyon olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra kendine saygı düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Baumeister ve Tice (1985) özsaygının başarı ve başarısızlığa tepkilerini inceledikleri araştırmalarında özsaygı, başarı ve güdülenme üzerinde

durmuşlardır. Araştırmanın sonunda özsaygı düzeyi yüksek olan bireylerin içten gelen güdülere sahip oldukları, özsaygı düzeyleri düşük bireylerin ise - başarısız işlerde bile- güdülenme olduğu takdirde yüksek performans gösterdiklerini saptamışlardır.

Calhoun (1986) Hindistan, Amerika ve Filipinlerden gelen öğrencilerin özsaygılarını incelediği araştırmasında farklı milletlere mensup olan kişilerin özsaygı düzeylerinde cinsiyetten kaynaklanan bir fark olmadığını bulmuştur.

Goldsmith ve Matherly (1987) 118 erkek ve bayan üniversite öğrencisiyle yaratıcılık ve özsaygı üzerine yaptıkları çalışmada cinsiyetin önemli bir değişken olmadığını bulmuşlardır.

Sandelands, Brockner ve Glynn (1988) yaptıkları çalışmada benlik algısı ve özsaygının görev ısrarı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Geçerli özsaygı puanı almış 60 mezun öğrenci bir eylemle ilgili karar vermede işin niteliği açısından ısrarın nasıl bir strateji olduğuyla ilgili tutum belirlemişlerdir. Araştırma sonunda yüksek özsaygı düzeyine sahip bireylerde görev ısrarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kernis, Brockner ve Frankel (1989) özsaygı ile başarısızlığa verilen tepkiler arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında daha önce bulunan “düşük özsaygıya sahip bireylerin, yüksek özsaygıya sahip olan bireylerden daha fazla başarısızlığa ve olumsuz geri bildirimlere karşı duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkilere sahip oldukları”ndan farklı olarak düşük özsaygı düzeyine sahip bireyler üzerinde durmuşlardır. Araştırma sonunda olumsuz geri bildirimlere tepkilerin, özsaygı düzeylerinin düşük olmasından çok, düşük özsaygılı bireylerin sahip oldukları kişilik özelliklerini algılamalarından kaynaklandığını bulmuşlardır.

Campbell, Chew ve Scratchley (1991) özsaygının, günlük olaylar karşısında duygusal ve bilişsel tepkiler üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında deneklerle her gün ruh durumlarının değerlendirmesi yapmıştır. Araştırma sonucunda düşük özsaygıya sahip denekler günlük olayları daha az

olumlu ve ruh hallerinde daha fazla etkiye sahip olarak değerlendirirken yani olumsuz olayları daha önemli görürken; yüksek özsaygıya sahip denekler ise olumlu olaylara, olumsuz olaylardan daha çok içsel, sağlam ve genel tepkilerde bulunmuşlardır.

Owens (1991) araştırmasında kendi geliştirdiği Benlik Saygısı ve Akademik Becerileri Geliştirme Programının, kolej öğrencilerinin akademik benlik kavramları ile özsaygı düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda özsaygı geliştirme programının; algılanan onay, okul memnuniyeti, algılanan akademik yeterlik ve genel benlik saygısını geliştirmede anlamlı düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir.

Mestler “Bireysel Gelişim Programı”nın ortaokul öğrencilerinin özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Program iki sınıfa haftada 2 kez, bir sömestr boyunca uygulanmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre; sadece bir sınıfın öğrencilerinin özsaygı düzeyindeki artış ve her iki sınıfın öğrencilerinin okula karşı tutumlarında olumlu yönde değişiklik gözlenmiştir (Aktaran: Owens, 1991:40).

Spence ve Spence’nin sosyal beceri eğitiminin denetim odağı ve özsaygı düzeyi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışma birer saatlik 12 oturumdan oluşmuştur. Araştırma sonucunda, gruba katılan deneklerin özsaygı düzeylerinin olumlu yönde geliştiği, denetim odaklarının içe kaydığı saptanmıştır. Ancak yapılan izleme çalışması sonucunda bu gelişmenin kısa süreli olduğu, sosyal beceri eğitiminin özsaygı ve denetim odağı üzerindeki etkisinin b,ir süre sonra ortadan kalktığı belirtilmiştir (Aktaran: Bogenç, 1998:53).

Houser 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri üzerinde yaratıcı düşünce ve problem çözme becerilerini içeren grupla psikolojik danışmanın etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgular kontrol grubu ile deney grupları arasında özsaygı düzeylerinin değişimi yönünden anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur (Aktaran: Güloğlu, 1999:26).

Tiggemann (2001) ergenlerin önemsedikleri alanlar ve serbest zaman etkinlikleri çerçevesinde beden memnuniyeti, yeme bozuklukları ve özsaygı düzeyini araştırmıştır. Bunun sonucunda zayıf bir bedene sahip olmaya verilen önem ile bedeninden memnun olmama; yeme bozukluğu ile küresel özsaygı arasında güçlü bir bağlantı olduğu elde edilmiştir. Spora önem vermenin özsaygı açısından koruyucu bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Tüm bu araştırmaların sonuçlarına baktığımızda Kendine Saygı Düzeyinin kişiliğin önemli bir boyutu olduğunu görüyoruz. Kendine Saygı Düzeyinin yüksek olması bireyin; akademik başarısını, sosyal yetkinliğini, sağlıklı duygusal ve bilişsel tepkiler vermesini, atılgan olmasını olumlu yönde etkilemektedir. Yani Kendine Saygı Düzeyi yüksek bireyler kendilerinden her yönden memnundurlar. Diğer yandan Kendine Saygı Düzeyinin yükseltilmesi ile ilgili yapılan araştırmaların çoğu başarıya ulaşırken bir kısmında ise işlem öncesi ve sonrası Kendine Saygı Düzeyinde anlamlı bir fark bulamamıştır

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; araştırmanın modeli, araştırma grupları, uygulama çalışması, kullanılan ölçme araçları ve verilerin çözümlenmesi sunulacaktır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma; grup rehberliği etkinliklerinin, 6. sınıf öğrencilerinin kendine saygı düzeylerine etkisini ölçmek amacıyla düzenlenmiş deneysel bir çalışmadır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu bir model kullanılmıştır.

Tablo 1. Araştırma Gruplarına Uygulanan Deneysel İşlem

GRUPLAR	N	ÖN-TEST	İŞLEM	SON-TEST
DENEY GRUBU	15	KSÖ UYGU- LAMASI	8 HAFTA SÜREYLE GRUP REHBERLİĞİ ETKİNLİKLERİ UYGULAMASI	KSÖ UYGU- LAMASI
KONTROL GRUBU	15	KSÖ UYGU- LAMASI	UYGULAMA YOK	KSÖ UYGU- LAMASI

Araştırmanın bağımsız değişkeni ön-test son-test arasında deney grubuna uygulanan grup rehberliği etkinlikleri bağımlı değişkeni ise kendine saygı düzeyidir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin kendine saygı düzeylerini ölçmek amacıyla A. Bogenç (1998) tarafından geliştirilen Kendine Saygı Ölçeği (KSÖ) kullanılmıştır.

Ülkemizde kullanılan ölçeklerin yurtdışında geliştirilip Türkçe'ye uyarlandığını gözleyen Bogenç; Kendine Saygı Ölçeği'ni Türk kültürüne uygun, özgün bir araç geliştirmenin gerekli olduğu düşüncesiyle hazırlamıştır.

Kendine Saygı Ölçeğinin Maddeleri

Kendine Saygı Ölçeği Rogers'ın benlik kuramı temel alınarak geliştirilmiştir. Bu araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilmesinde Kendine Saygı birleşik bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Buna göre maddelerin oluşturulmasında

1. Bireyin kendi ile ilgili gereksinmelere duyarlı olup onları doyuracak biçimde davranması,
2. Bireyin kendini geliştirme çabası içinde olması, kendini tanınması ve yeteneklerinin sınırlarını bilmesi,
3. Bireyin kendini olumlu bir tutumla değerlendirmesi, olumsuz yönlerinin farkında olması ve bu özelliklerine rağmen kendini değerli bulması dikkate alınmıştır.

Kendine Saygı Ölçeği Likert tipinde hazırlanmıştır. Yirmi maddeye beş dereceli cevap verilebilmektedir. 20 maddenin 15 tanesi olumlu, 5 tanesi ise olumsuz düzenlenmiştir. Maddelere verilen cevaplar “her zaman , sık sık , ara sıra , nadiren , hiçbir zaman” şeklinde derecelendirilmiştir.

Olumlu maddelerde “her zaman” cevabı “5”, “hiçbir zaman” cevabı “1” puan alırken ; olumsuz maddelerde “her zaman” cevabı “1”, “hiçbir zaman” cevabı “5” puan almaktadır.

Ölçekten alınan düşük puan düşük kendine saygı düzeyini, yüksek puan ise yüksek kendine saygı düzeyini işaret etmektedir. Alınabilecek en düşük puan 20 iken en yüksek puan 100'dür.

Ölçeğin uygulanmasında zaman belirtilmemiş olmakla beraber ortalama 10 dakika sürdüğüne değinilmiştir. Araştırmacı Kendine Saygı Ölçeği'ni uygularken zaman koymamış ancak daha önce belirtildiği üzere uygulamalar ortalama 10 dakika sürmüştür.

Kendine Saygı Ölçeğinin Deneme Uygulaması

Kendine Saygı Ölçeği'nin ilk deneme uygulaması, Ankara Mamak Lisesinde okuyan 12-20 yaşları arasındaki 91 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir (Bogenç ve Kuzgun, 1994). Daha sonra ilk deneme grubunun sayısının az olduğu düşünülerek Ankara Mimar Kemal Lisesi, Ankara Mamak Ortaokulu ve Lisesinde okuyan 12-19 yaş grubundaki 233 öğrenciye tekrar uygulanmıştır. İlk uygulama ikinci uygulama ile birleştirilerek, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 234 öğrenci üzerinden yapılmıştır.

Kendine Saygı Ölçeği'nin deneme uygulamasına katılan 324 ergenin ölçekten aldığı en yüksek puan 99, en düşük puan ise 49 olup puanların ortalaması $X=79,30$, standart sapması $ss=10.17$ olarak hesaplanmıştır.

Deneme grubundaki öğrencilerin yaş ortalaması 15.52, standart sapması $ss=1,22$, medyanı ve modu 15'tir.

Kendine Saygı Ölçeğinin Geçerliliğine İlişkin Çalışmalar

Kapsam Geçerliliği: Ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla alanda çalışan üç uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Ölçekte yer alan ifadelerin kendine saygıyı içeren özellikleri temsil edip etmediği uzman grup tarafından belirlenmiştir.

Faktör Analizi: Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla deneme grubundan elde edilen puanlara temel bileşenler analizi (principal component analysis) uygulanmıştır. Kaiser Normalleştirme ölçütüne göre faktör yük değerleri (eigenvalue) 1'i aşan 7 faktör elde edilmiştir. Bu faktörlerde yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde 8 maddenin yük değerinin 30'un altında kaldığı görülmektedir. Söz konusu maddeler ölçekten çıkarılarak analiz 20 madde üzerinden yeniden yapılmıştır.

Ölçekte yer alan 20 maddenin 1. faktörde toplandığı, tüm maddelerin faktör yük değerlerinin ,30'un üzerinde olup, varyansın 36,3 'ünü açıkladığı görülmektedir. Bu durum ölçeğin tek boyutluluğunun kanıtıdır.

Temel Bileşenler Analizinden sonra Kendine Saygı Ölçeği'ni oluşturan maddelerin, madde-test korelasyonları hesaplanmış 20 maddenin madde test korelasyonlarının ,30'dan büyük olduğu belirlenmiştir.

Ayrırdedici Geçerlik Çalışması: Kendine Saygı Ölçeği'nin farklı özelliklere sahip örneklem gruplarını ayırt edip etmediğini saptamak için kendine saygısının düşük olduğu bilinen bir grup ile normal bir gruba uygulanarak karşılaştırılması gerekir.

Bunun için Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı Ergen Bölümüne başvuran depresif belirtiler gösteren 14-20 yaş arası 85 birey belirlenerek bireysel olarak Kendine Saygı Ölçeği uygulanmıştır. Diğer yandan aynı yaş aralığında normal 85 öğrenciye de grup halinde Kendine Saygı Ölçeği uygulanarak karşılaştırılmıştır. Her iki grup cinsiyet ve yaş değişkeni açısından hemen hemen eşittir. Her iki grubun da Kendine Saygı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişki yapılan t testi sonucunda; iki grubun puanları arasındaki fark ,001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu da Kendine Saygı Ölçeği'nin farklı özellikler gösteren bireyleri, kendine saygı düzeyi açısından ayırt ettiğini göstermektedir.

Kendine Saygı Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Çalışmalar

İçtutarlılık: Kendine Saygı Ölçeği'nin iç tutarlılığı Cronbach Alpha formülü kullanılarak hesaplanmış ve ölçeğin alfa değeri ,8137 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek bir içtutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Test - Tekrar test: Kendine Saygı Ölçeği'nin kararlı bir ölçme yapıp yapmadığı, ölçeğin 70 kişilik bir öğrenci grubuna 15 gün ara ile iki kere uygulanması ile elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayılarının hesaplanması ile belirlenmiştir. Kendine Saygı Ölçeği'nin her iki uygulamasından elde edilen puanların Pearson-momentler çarpımı korelasyon katsayısı $r=,84$ olarak bulunmuştur. ,80 puan yeterli sayıldığından bulunan puan oldukça yüksek güvenilirliği işaret etmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan bilgi toplama aracı olan Kendine Saygı Ölçeği; tüm deneklere uygulandıktan sonra en az puan alanlar arasından oluşturulan deney ve kontrol gruplarına, deney grubuna 8 haftalık grup rehberliği etkinlikleri uygulandıktan sonra tekrar uygulanarak son ölçümler elde edilmiştir. Değerlendirmeler sonunda her öğrencinin kendine saygı düzeyini gösteren iki puan elde edilmiştir. Bu puanlar bilgisayara kodlanarak istatistiksel analizleri yapılmıştır. Gruplara ait kendine saygı düzeyi puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında “Tek yönlü varyans analizi” tekniği kullanılmıştır. Kendine saygı düzeylerinin karşılaştırılmasında “t testi” kullanılmıştır.

Bu araştırmanın bulgularının analizinde SPSS 10.0 programından yararlanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma, Kırıkkale ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Zübeyde Hanım İlköğretim Okulunda yürütülmüştür.

Araştırma grubunu belirlemek amacıyla, 2002-2003 öğretim yılının Mart (2003) ayında söz konusu ilköğretim okulunda okuyan 100 6. sınıf öğrencisine Kendine Saygı Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin sağlıklı bir biçimde doldurulabilmesi için uygulama 20 kişilik gruplar halinde yapılmış ve isteyen öğrencilere sonuçlar bireysel olarak iletilmiştir.

Verilerin değerlendirilmesini izleyen aşamada, öğrencilerden alınan Kendine Saygı Ölçeği puanları düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Puanı en düşük olan öğrencilerden 15 kişi deney grubuna, 15 kişi de kontrol grubuna eşleştirilerek atanmıştır. Her iki grup da yaş ortalamaları 12.58 olan 11 erkek 4 kız öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma boyunca denek kaybı olmamıştır.

Uygulama

Uygulama, araştırma grubunun oluşturulması ve grup rehberliği etkinliklerinin planlanması olarak iki bölümde sunulmuştur.

1. Araştırma Grubunun Oluşturulması

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerle bireysel olarak görüşülmüştür.

Bireysel görüşmeler esnasında; deney grubundaki öğrencilere, grup rehberliği etkinlikleri grup ortamı ve uygulamanın amacı hakkında bilgi verilerek katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilere ise kendileriyle ayda bir toplanılarak istedikleri konular üzerinde sohbet edileceği iletilmiştir.

Deney grubundaki öğrenciler katılma isteklerini ilettikten sonra deney grubuna 8 hafta süreyle grup rehberliği etkinlikleri programı uygulanmıştır. Grup çalışmaları haftada bir gün ortalama 90 dakika süreyle yürütülmüştür.

Kontrol grubundaki öğrencilerle ayda bir defa olmak üzere toplam iki kez bir araya gelinerek dersler, öğretmenler vb. genel konular üzerinde konuşulmuş ama deney grubu ile ne yapıldığına ilişkin bilgi verilmeyerek isterlerse ileride onlarla da benzer bir çalışma yapılabileceği belirtilmiştir.

2. Grup Rehberliği Etkinliklerinin Planlanması

Yapılandırılmış bir Kendine Saygı Düzeyini Yükseltme Programının şu dört temel konuyu içeriyor olması ve verilen sırayı izlemesi önemlidir.

1. Güven oluşturma etkinlikleri
2. Duygularını açığa vurma, dile getirme etkinlikleri
3. Olumlu geri bildirim verme ve alma etkinlikleri
4. Risk alma etkinlikleri

Lawrance (1998) genellikle bu konu başlıklarının bir sıra dahilinde izlenmesinin önemli olduğunu ve normal koşullarda on oturumdan oluşmasını önermektedir (Akt: Pişkin, 1999:115).

Kendine Saygı Düzeyini Geliştirme Programı için Grup Rehberliği Etkinlikleri belirlenirken yukarıdaki bilgiler dikkate alınmış ve Erkan'ın (1999) derlediği Grup Rehberliği Etkinlikleri içinden seçilen etkinlikler Pişkin'in (1999) önerdiği sıralı etkinlikler temel alınarak düzenlenmiştir.

Her etkinliğin sonunda öğrencilerden gözlerini kapamaları ve araştırmacının söyleyeceklerini kendi kendilerine tekrarlamaları istenmiştir.

1. Ben mutlu bir insanım.
2. Kendimi seviyorum.
3. Kendime güveniyorum.
4. Hiçbir şeyden ve hiç kimseden korkmuyorum.
5. İnsanlar bana güven duyuyor.
6. İnsanlar beni seviyor.
7. Her şeyi yapabilecek güce sahibim.
8. Ben bir taneyim.

OTURUMLAR

I.Oturum: Tanışma, Güven ortamının sağlanması

Amaç: *Öğrencilerin birbiriyle ve liderle tanışması

*Öğrencilerin kendilerini güven verici bir ortam içinde

hissetmeleri

Materyal: Yaka kartları, kağıtlar, kalemler

Süreç: Grup üyeleri oturuma zamanında gelmiş ve uygulamaya hemen geçilmiştir. Lider ve öğrenciler aynı tip sandalyelere daire şeklinde oturmuştur. Lider bundan böyle tüm toplantılarda bu şekilde oturulacağını belirtmiştir.

Lider her üyeden adını yazarak yakasına takmasını istemiştir. Her üye kendisini kısaca tanıttıktan sonra güven oluşturma etkinliğine başlanmıştır.

Lider, öğrencilere her insanın zaman zaman diğer insanlara karşı güvensizlik duyduğunu, her insanın da zaman zaman başkalarında güvensizlik duygusu oluşturduğunu anlatmış, bunun nedeninin bazı davranışlarımız olduğunu söylemiştir. Grubu 3'er kişilik beş ufak gruba ayırdıktan sonra her gruba kalem ve kağıt vererek hangi durumlarda karşılındakine güvenmediklerini sıralamalarını istemiştir. Tüm gruplar bitirdikten sonra güvensizlik nedenleri üzerinde konuşulmuştur. Ardından güvensizlik duygusu ile risk alma davranışı arasında bağ kurarak, öğrencilere kendilerini rahat hissetmedikleri ortamlarda risk almak istemediklerini anlatmış ve konuyu gruba genelleştir. Risk alabilmek için öncelikle bireyler arasında karşılıklı güvenin oluşması gerektiği üzerinde durulmuştur. Tüm üyelerin rahat olabilmesi, kendilerine ve birbirlerine güvenebilmeleri ve risk alabilmeleri için bazı kurallar koyabileceklerini söylemiş, üyelerden düşüncelerini paylaşmalarını istemiştir. Herkes düşüncesini söyledikten sonra lider söylenenleri toparlamış ve grup üyelerinin onaylarını alarak grup kurallarını açıklamıştır.

Grubumuzun Kuralları:

- Zorunlu durumlar dışında tüm üyeler her oturuma katılacak.
- Burada konuşulanlar aramızda kalacak, kesinlikle grup dışında tartışılmayacak.
- Herkes duygu ve düşüncelerini içinden geldiği gibi rahatça söyleyecek.
- Herkes birbirine güvenecek ve saygı gösterecek.
- Kimse bir diğerinin söylediğine gülmeyecek, söylediği şeyle alay etmeyecek ve söylediklerini eleştirmeyecek.
- Her üye dikkatle dinlenecek, anlamaya ve yardımcı olmaya çalışılacak.

Oturumun sonunda süreç özetlenerek tüm üyelere samimi davrandıkları için teşekkür edilmiş ve sonraki oturum hatırlatılmıştır.

Etkinliğin sonunda öğrencilerden gözlerini kapamaları ve araştırmacının söyleyeceklerini kendi kendilerine tekrarlamaları istenmiştir.

1. Ben mutlu bir insanım.
2. Kendimi seviyorum.
3. Kendime güveniyorum.
4. Hiçbir şeyden ve hiç kimseden korkmuyorum.
5. İnsanlar bana güven duyuyor.
6. İnsanlar beni seviyor.
7. Her şeyi yapabilecek güce sahibim.
8. Ben bir taneyim.

II. Oturum

Amaç: *Korkuları, umutları ve beklentileri paylaşma

* Karşısındaki insanın duygularını tahmin etme

Materyal: Eksik bırakılmış cümleler listesi, makas, kutu, kalem

Süreç: Lider üyelere zamanında geldikleri ve katıldıkları için teşekkür ettikten sonra önceden hazırlanmış boş formları ve kalemleri dağıtmıştır. Formda aşağıdaki ifadeler yer alır:

1.kendimi mutlu hissedirim.

2.kendimi üzgün hissedirim.

3.kendimi kızgın hissedirim.

4.kendimi aptal hissedirim.

5.kendimden hoşnut olurum.

6.kendimi korkmuş hissedirim.

7.kendimle gurur duyarım.

8.kendimi.....hissederim.

9.kendimi.....hissederim.

Lider eksik bırakılmış bu cümleleri öğrencilerin tamamlamasını istemiştir. Herkes tamamladıktan sonra tüm ifadeler üzerinde konuşulur ve tartışılır. Üyelerin kullandıkları ifadelerin nedenlerini açıklamaları lider tarafından istenmiştir.

Tüm ifadeler tartışıldıktan sonra formlar cümle cümle kesilerek kutuya karışık bir biçimde atılır. Her üyenin sırayla bir kağıt çekerek üzerinde yazan cümledeki duyguyu konuşmadan canlandırması istenmiştir. Diğer üyelerden de canlandırılan duyguyu tahmin etmeleri istenmiştir.

Etkinliğin sonunda tüm üyelere katılımları ve samimiyetleri için teşekkür edilerek kendilerine saygı cümlelerini tekrar etmeleri istenmiştir.

III. Oturum

Amaç:* Güzel anıları tekrar yaşama

*Öğrencilere enerji düzeylerini arttıracak bir gevşeme tekniğini öğretmek

*Öğrencilerin kendilerini kabul düzeylerini arttırmalarına yardımcı olmak

Süreç: Lider ve üyeler alıştıkları oturma şeklini aldıktan sonra o gün neler yapacaklarından kısaca bahsetmiştir.

Lider öğrencilerden geçmişte kendilerini çok mutlu etmiş bir olaya geri dönmelerini istemiştir. Kendi hayatından örnekler vererek istediğinin tam olarak anlaşılmasına çalışmıştır. Düşünceleri için biraz zaman tanıdıktan sonra gözlerini kapatmalarını ve geçmişte kendilerini çok sevindiren o güne dönerek hayallerinde o anı tekrar yaşamalarını istemiştir. Birkaç dakika sonra gönüllülerden başlayarak her öğrencinin kendisini çok mutlu eden o anı hatırladığında neler hissettiği üzerinde konuşmasını istemiştir.

Hayatımızın her anının çok mutlu geçmediğini anlatan lider; insanların kızgın, üzüntülü, heyecanlı, tedirgin olduklarında ya da sadece istedikleri için kendilerini mutlu ve iyi hissedebileceklerinden bahsetmiştir. Bu tekniği daha başka nerelerde ve hangi durumlarda kullanılacağını kişiye kaldığını açıkladıktan sonra öğrencilerden arkalarına yaslanıp talimatları uygulamalarını istemiştir.

1. Arkanıza yaslanın. Kollarınızı vücudunuzun iki yanına bırakın ve ayaklarınız yere düz bir biçimde bassın. Gözlerinizi kapatın ve normal biçimde nefes alın.

2. Yüzünüzdeki tüm kasları gevşetmeye başlayın. Kendinizi şu anda en çok almak istediğiniz yerde hayal edin.

3. Şimdi gülümseyen yüzünüzün hemen karşınızdan size baktığını hayal edin. Gülümsemenizin enerjisi tıpkı bir güneş gibi yüzünüze vuruyor. Yüzünüzün tüm dış yüzeyini ısıtıp gevşetiyor. Şimdi daha içerilere gidiyor. Yüzünüzdeki tüm kasları da gevşetip ısıtıyor.

4. Şimdi ağzınızı hafifçe açın ki gülümsemeniz ağzınızın içine süzölsün. Gülümsemeniz devam ederken onun enerjisini çenelerinizden geçirerek boğazınızdan ensenize aktarın. buraların da gevşediğini hissedin.

5. İzin verin gülümsemeniz sol tarafta bulunan kalbinize dolsun. Kalbinize gülümseyin ve ona, size olan sadakati ve bedeninize yaptığı hizmetlerden dolayı teşekkür edin. Kalbiniz de rahatladı. Bakın daha kolay çalışıyor. Bırakın gülümsemeniz kalbinizi sevgi ve neşeyle doldursun.

6. Şimdi akciğerlerinize gülümsemenin zamanı. Ona da size oksijen sağladığı için, teşekkür edin ve nefes alırken onun iyilik ve cesaretle olduğunu hissedin.

7. Karaciğeriniz ve böbreklerinize de gülümseyin. Yediklerinizi sindirme ve kanınızı temiz tutmadaki yardımcıları için teşekkür edin. Şu anda içinizde var olabilecek tüm korku ve kızgınlıklarınızı dışarı gönderdiğinizi hissedin. Onları dışarı atmak sizi çok rahatlattı.

8. Şimdi gülümsemenizin rahatlatıcı enerjisini midenize gönderin. Besinlerinizi sindirip size enerji sağladığı için teşekkür edin. Bağırsaklarınıza da gülümseyin. Onlar da sizin için besinleri emiyor.

9. Gülümsemenizi daha aşağılara gönderin. Kalçanıza ve bacaklarınızın üst kısımlarına. Onların da ısınıp gevşediklerini hissedin.

10. Yolculuk bitmek üzere. Şimdi içinizdeki gülümseme dizlerinize ve ayaklarınıza ulaştı. Oralar da tamamiyle gevşedi. Şu anda tüm bedeniniz mutluluk ve huzur dolu.

Kendinizi hazır hissettiğinizde gözlerinizi açabilirsiniz.

Etkinliğin sonunda tüm üyelere katılımları ve samimiyetleri için teşekkür edilerek kendilerine saygı cümlelerini tekrar etmeleri istenmiştir.

IV. Oturum

Amaç: *Olumlu düşünme

*Öğrencilerin kendilerini kim olursa olsunlar sevgiye layık bir varlık olarak görmelerine yardımcı olmak

Materyal: Üye sayısı kadar resim kağıdı, boya kalemleri

Süreç: Öğrencilerden gözlerini kapamaları ve rahat olmaları istenmiştir. Gözlerinin önünde bir sinema perdesi olduğunu varsayarak perdede kendilerini bir kahraman rolünde görmeleri istenmiştir: olimpiyat şampiyonu bir atlet, ünlü bir sanatçı, ödül kazanmış bir bilim adamı, şampiyon takımın golcüsü, lgs birincisi vb. Öğrencilere düşünmek ve hayal kurmak için zaman tanıdıktan sonra kendilerini kim olarak gördüklerini anlatmaları istenmiştir. Tüm üyelerin gördüklerini paylaşması sağlanmıştır.

Öğrencilere resim kağıtları dağıtılarak istedikleri gibi isimlerini yazmaları istenmiştir. İsimlerinin altına sevdikleri renkteki boya kalemle sevdikleri renkte bir kalemle bir özelliklerini yazmaları istenmiştir. Bu özellik görünüşle, kişilikle, yetenekle ya da beceri ile ilgili olabilir. Bunun ardından kağıdın arkasını çevirip kendileri ile ilgili hoşlanmadıkları bir özelliklerini sevmedikleri renkte bir kalemle yazmaları istenmiştir. Yazacakları bitinceye dek buna devam edilmiştir. Herkes bitirdikten sonra kağıtların arka yüzlerini (sevmedikleri) çevirmeleri istenmiştir. Orada yazan her ifadeyi tek tek okuduktan sonra sırayla her birinin altına

“.....sam bile kendimi seviyorum.”

Ya da

“.....zaman da kendimi seviyorum.”

yazmaları söylenmiştir. Daha sonra gönüllü üyelere başlanarak hepsinin yazdıklarını paylaşmaları sağlanmıştır.

Bu yazıları evde istedikleri ve her zaman görecekları bir yere asmalarını söyledikten sonra lider o gün yapılan etkinlikleri özetleyerek kendine saygı cümlelerini tekrar etmelerini istemiştir.

V. Oturum

Amaç:* Kendisiyle gurur duyduğumuzu ifade etme

* Başarıyı hayal etme

Süreç: Öncelikle üyelere düzenli ve zamanında katıldıkları için teşekkür edilmiş ve burada yaptıkları şeyin, yani kendilerini açarak duygularını

ve düşüncelerini paylaşmanın önemli olduğu; birbirlerine ve lidere güvenerek risk aldıkları anlatılmıştır. Lider üyelere kendileriyle gurur duyduğunu ifade etmiştir. Kendi kendileriyle gurur duymaları gerektiğini söylemiştir.

Lider öğrencilerden yaşamış olmakla gurur duydukları bir olayı, gerçekleştirmekten gurur duydukları bir başarıyı veya sahip olmakla gurur duydukları bir eşyayı ya da tanımakla gurur duydukları bir insanı düşünmelerini istemiştir. Düşünceleri için biraz zaman tanıdıktan sonra her üyeden, gurur duyduğu şeyin ne olduğunu paylaşmasını istemiştir. Gurur duydukları şey her neyse hepsinin çok özel olduğu ve bundan dolayı gururlu olmalarının çok güzel olduğu tüm üyelere iletilmiştir.

Öğrencilerden gözlerini kapatmaları istenmiştir. Gözleri kapalı durumda iken önce kendilerini pasaklı, pis, aptal, başarısız, seilmeyen olarak hayal etmeleri istenmiştir. Bir süre beklendikten sonra bu kez kendilerini başarılı, temiz, girişken, akıllı, çok sevilen biri olarak hayal etmeleri istenmiştir. Bunun için de zaman tanıdıktan sonra üyelere iki farklı hayali yaşarken neler hissettikleri sorulmuştur. Tüm üyelerin duygularını dile getirmeleri istenmiştir. Nasıl biri olmak istediğinin herkesin kendi elinde olduğu, insanın kendisini sevmesi ve kendisiyle gurur duyması ile bağlanarak oturumun sonuna gelinmiştir.

Lider etkinliğin sonunda tüm üyelere katılımları ve samimiyetlerinden dolayı kendileriyle gurur duyduğunu ifade etmiş ve kendilerine saygı cümlelerini tekrar etmelerini istemiştir.

VI: Oturum

Amaç:* Arkadaşlık kurma

*Öğrencilerin daha olumlu insan ilişkileri geliştirmelerine yardımcı olmak

Materyal: Üye sayısı kadar kalem ve boş kağıt

Süreç:Kağıtlar öğrencilere dağıtılmıştır. Daha sonra öğrencilerle

-Anlaşamadığımız insanlar hakkında genellikle neler söyleriz?

-Neden bunları söyleriz?

-Sizin hiç başınıza geldi mi?

-Anlaşamadığınız insanlar sizin hakkınızda bir şeyler söylediler mi?
gibi

sorular sorularak öğrencilerle bu konu üzerinde bir süre konuşulmuştur.
Daha sonra öğrencilerden ellerindeki kağıtların bir tarafına

- Düşman sahibi olmanın olumlu yönlerini
 - Düşman sahibi olmanın olumsuz yönlerini yazmalarını istemiştir.
- Herkes yazdıktan sonra üyelerden cevaplarını grupla paylaşmaları istenmiştir.

Bunun ardından aşağıdaki sorular gruba yönlendirilerek grup etkileşimi başlatılmış, her üyeden bu konudaki düşüncesini paylaşması istenmiştir.

• Birisiyle küs olmak olumlu bir şey mi yoksa olumsuz bir şey mi?
Neden ?

• Geçmişte anlaşamadığınız ama şimdi dost olduğunuz arkadaşlarınız
var mı ?

• Arkadaş olmadan önce onunla ilgili neler düşünüyordunuz ?

• Bu düşünceleriniz doğru muydu yoksa yanlış anlamalardan dolayı
mı böyle düşünüyordunuz ?

• Şu anda küs olduğunuz birisi var mı ?

• Bir düşmanınızın dostunuz olmasını nasıl sağlayabilirsiniz ?

Öğrencilere tüm bu konuşulanlardan yola çıkarak iyi bir arkadaşta olmasını istedikleri özellikler sorulmuş ve grup etkileşimi bu konuya çekilmiştir. Tüm üyeler konu hakkındaki düşüncelerini paylaştıktan sonra oturum kendine saygı cümlelerinin tekrar edilmesiyle sona ermiştir.

VII. Oturum

Amaç: *Olumlu geri bildirim verme

Materyal: İsim kartları, kutu, bir paket şeker

Süreç:Tüm oturumlarda olduğu gibi daire şeklinde oturulmuş ve üyelere zamanında gelerek katıldıkları grubun ayrılmaz bir parçası oldukları için teşekkür edilmiştir.

Tüm üyelerin isim kartları kutuya konarak lider tarafından bir isim çekilmiştir. İsmi çekilen üyeden ortada oturarak hedef olması istenmiştir. Tatlı yiyelim tatlı konuşalım denerek şekerler dağıtılmış diğer üyelere hedefteki arkadaşları ile ilgili olumlu ve takdir edilecek bir özellik söylemeleri istenmiştir. Olumlu şeyler söylenmeye devam ettiği sürece üye hedefte kalmıştır. En son olumlu şeyi söyleyen öğrenci oyunu kazanmış sayılmıştır. Sırayla tüm öğrenciler hedef olmuş ve diğer üyelere kendileri ile ilgili olumlu geri bildirimler almışlardır. Grup üyelerinin hepsi kendileriyle ilgili takdir dolu sözleri diğerlerinden duymuş ve diğerlerine takdir dolu sözler söylemişlerdir.

Oturum kendine saygı cümlelerinin tekrar edilmesiyle sona ermiştir.

VIII. Oturum

Amaç: Risk alma

Materyal: Şapka, eşarp, bardak, kalem, gözlük, harita, kaşık, çatal, boş kutular, kitap, minder, kağıtlar, kalemler, renkli kumaş parçaları, sandalyeler, masa, oyuncak otomobil, oyuncak hayvanlar, oyuncak gemi, makyaj kalemleri vb.

Süreç: Üyelere hoş geldiniz dindikten sonra bugünkü oturumun son olduğu hepsinin tüm oturumlar boyunca çok iyi oldukları söylenmiştir. Lider her üyeyi tanımaktan çok mutlu olduğunu ifade etmiştir. Birlikte çok şey yaptıklarını, paylaştıklarını; bugün de bir oyun oynayacaklarını söylemiştir. Lider oyula ilgili olarak sadece çok genel hatlarını açıklayacağını, oyun kurmanın ve rolleri paylaşarak oynamanın kendi işleri olduğunu söylemiştir. Oyunda kendisinin de yer alacağını ancak rolünü önceden belirlediğini söylemiş ve kendisini dikkatle dinlemelerini istemiştir.

“Arkadaşlarınızdan birisi, yabani bir hayvan tarafından bir adada esir tutulmaktadır. Hepiniz arkadaşınızı kurtarma projesinde yer alıyorsunuz. Her birinizin farklı bir mesleği var ve mesleğinizde uzmansınız. Kurtarma projesi başarıyla sona erene dek

1. Her hangi bir karar alınmadan önce ilgili uzmana danışılması zorunludur.
2. Uzman her zaman haklıdır, bu konuda tartışılmamalıdır.
3. Uzmana saygı duyulması şarttır; uzmanla dalga geçilmesi, alay edilmesi yasaktır.
4. İhtiyacınız olan her şey büyük kutunun içinde ve çevrenizdedir.”

Lider, oyunda esirin ellerini bağlayan ip rolünü üstlenmiştir. Üyeler oyunun havasına hemen girmiş ve verilen materyalleri istedikleri amaçlar için özgürce kullanmışlardır. Önce her üye istediği rolü seçmiş daha sonra –kimse

yabani hayvan olmak istememiştir- birlikte bir kurtarma planı yapmış ve uygulamaya başlamışlardır. Oyunları macera filmlerini çağrıştırmakla beraber oldukça özgün ve eğlenceli olmuş, üyeler kendilerini özgürce çekinmeden ifade ederek risk almışlardır. Oyunu bitirmek için liderin müdahalesi gerekmiştir.

Oturumun sonunda iyi duygular paylaşılmış, lider ve üyeler birbirlerini tanıdıkları için mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Kendine saygı cümlelerinin yüksek sesle tekrar edilmesiyle oturum sona ermiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde “Grup rehberliği yaşantısı geçiren ve geçirmeyen ilköğretim 6. sınıf düzeyindeki çocukların Kendine Saygı Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında işlem öncesi ve sonrası fark olacaktır” denencesinin test edilmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

1.Tanımlayıcı İstatistikler

Kontrol grubunun ön-testten aldığı puanların ortalaması 72,00, son-testten aldığı puanların ortalaması 73,07’dir. Kontrol grubunun ön-test son-test puanları arasında ortalama 1 puanlık bir artış vardır. Ön-testte alınan en düşük puan 65-en yüksek puan 80 iken; son-testte kontrol grubunun aldığı en düşük puan 67- en yüksek puan 80’dir. Kontrol grubunun ön-testteki varyansı 19,429 standart sapması 4,41 iken; son-testteki varyansı 14,210 standart sapması ise 3,77’dir.

Deney grubuna geldiğimizde hem deney hem de kontrol grubunun ortalama, varyans, standart sapma, en yüksek ve en düşük değerlerinin birbirine çok yakın olduklarını görüyoruz.. Bu durum deney ve kontrol gruplarının işlem öncesi ön-testte homojen olduklarını ve doğru eşleştirme yapıldığını gösteriyor. Her iki grubun yaş ortalamaları 13,78 olup, her iki grupta da ön test puanları arasında anlamlı fark olmayan 4’er kız öğrenci bulunmaktadır.

Deney grubunun ön-test Kendine Saygı Ölçeği ortalaması –kontrol grubununkiyle aynı- 72,00 iken; son-test ortalaması 9 puan artarak 81,00 olmuştur. Deney grubunun ön-testte varyansı 19,857 standart sapması 4,46; son-testte ise varyansı 17,286 standart sapması 4,16’dır. Deney grubundakilerin ön-testte 65 olan en düşük puanları son-testte 76’ya yükselirken; ön-testte 81 olan en yüksek puan da yükselerek son-testte 88 olmuştur. Tablo 2’de bu bulgular ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 2.

Tanımlayıcı İstatistikler

			İSTATİSTİKLER	STD. HATA
ÖNTEST	DENEY GRUBU	ORTALAMA	72,00	1,15
		VARYANS	19,857	
		STD. SAPMA	4,46	
		MİN. DEĞER	65	
		MAX. DEĞER	81	
	KONTROL GRUBU	ORTALAMA	72,00	1,14
		VARYANS	19,429	
		STD. SAPMA	4,41	
		MİN. DEĞER	65	
		MAX. DEĞER	80	
SONTEST	DENEY GRUBU	ORTALAMA	81,00	1,07
		VARYANS	17,286	
		STD. SAPMA	4,16	
		MİN. DEĞER	76	
		MAX. DEĞER	88	
	KONTROL GRUBU	ORTALAMA	73,07	,97
		VARYANS	14,210	
		STD. SAPMA	3,77	
		MİN. DEĞER	67	
		MAX. DEĞER	80	

2.Kontrol Grubunun Ön-Test Son-Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3'te de görüldüğü gibi Kontrol Grubundaki öğrencilerin Ön-test puanları 72,00 iken, hiç işlem görmedikleri halde son-test puanları 73,07'dir. Ön-testte 4,41 olan standart sapma da değişerek son-testte 3,77 olmuştur. Aynı şekilde standart hata da ön-testte 1,14 iken son-testte ,97 puana düşmüştür.

Tablo 3.

*Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Son-test
Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

		Ortalama	N	Std. Sapma	Std. Hata Ort.
Pair	ÖNTEST	72,00	15	4,41	1,14
1	SONTEST	73,07	15	3,77	,97

Grup Rehberliği Etkinlikleri yapılmayan kontrol grubunun ön-test ile son-test puanları arasındaki 1,07'lik farkın kaynağı olarak; araştırmacının ayda bir defa da kontrol grubu ile toplantı yaparak öğrencilere kendilerini ifade etme şansı vermiş olması, öğrencilerin de dikkate değer ve önemli bulunduklarına dair bir düşünce edinme olasılıkları gösterilebilir.

Kontrol Grubunun ön-test son-test puanlarının ortalamaları ile standart sapmaları aşağıda Tablo 3'te yer almaktadır

Kontrol Grubunun Ön-test ve Son-test ölçümünde elde edilen Kendine Saygı Ölçeği puanları arasında Tablo 3’te gözlenen farklılığın anlamlı olup olmadığı “Bağımlı T Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı T Testi Analizi Sonuçları

BAĞIMLI İKİ ÖRNEKLEM t TESTİ								
	BAĞIMLI t TESTİ					t	Serbestlik Derecesi	Sig. (2-tailed)
	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	95 % Güven Aralığı				
				ALT	ÜST			
Ön-son	-1,07	1,33	,34	-1,81	-,33	-3,096	14	,008

Sd:14; td:-3,096; $P=0,008 < 0,05$ olduğundan kontrol grubunun ön-test son-test sonuçları arasındaki fark anlamlıdır. Tablo 4’teki bulgulara göre herhangi bir işlem geçirmeyen kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test son-test puanları arasındaki fark anlamlı olmakla beraber deney grubundaki fark ile kıyaslandığında anlamını yitirmektedir. Kontrol Grubunun ön-test son-test puanları arasındaki fark 1,07 , ss=1,33’tür. Kontrol Grubunun ön-test son-test puanları arasındaki en az fark -,33, en çok fark ise -1,81’dir.

3. Deney Grubunun Ön-Test Son-Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Grup Rehberliği Etkinlikleri uygulamalarından oluşan bir Kendine Saygı Düzeyi Geliştirme Programına katılan deney grubunun işlem öncesi ön-

test puan ortalamaları 72 iken; işlem sonrası yapılan son-test puan ortalamaları 81 puana yükselmiştir. Ön-testin standart sapması 4,46, son-testin ise 4.16 puanla daha azdır.

Tablo 5.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Son-test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

		Ortalama	N	Std. Sapma	Std. Hata Ort.
Pair	ÖNTEST	72,00	15	4,46	1,15
1	SONTEST	81,00	15	4,16	1,07

Deney Grubunun ön-test son-test puanları arasında 9 puanlık bir fark vardır. Bu fark oldukça anlamlıdır. Deney grubunun ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen standart sapma puanı 2,24; Puanlar arasındaki en az fark 7,76- en çok fark ise 10,24 puandır.

Deney grubunun grup rehberliği etkinlikleri uygulaması öncesinde ve sonrasında gözlenen puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla puan ortalamaları arasında bağımlı t testi uygulanmıştır. Hesaplanan t değeri ,05 anlamlılık düzeyinin üstünde olduğundan “Grup rehberliği yaşantısı geçiren ve geçirmeyen ilköğretim 6. sınıf düzeyindeki çocukların Kendine Saygı Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında işlem öncesi ve sonrası fark olacaktır” denencesi kabul edilir.

Tablo 6.

*Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Son-test Puanlarına ilişkin
Bağımlı T Testi Analizi Sonuçları*

BAĞIMLI İKİ ÖRNEKLEM t TESTİ								
	BAĞIMLI t TESTİ					t	Serbestlik Derecesi	Sig. (2-tailed)
	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	95 % Güven Aralığı				
				ALT	ÜST			
Ön-son	-9,00	2,24	,58	-10,24	-7,76	-15,588	14	,000

Ho:Deney grubunda öntest ve sontest sonuçları arasında önemli bir farklılık yoktur. Ya da Grup rehberliği etkinliklerinin kendine saygı düzeyine etkisi yoktur.

H₁ :Deney grubunda öntest ve sontest sonuçları arasında önemli bir farklılık vardır. Ya da Grup rehberliği etkinliklerinin kendine saygı düzeyine etkisi vardır.

$P = 0,000 < 0,05$ H₁ hipotezi kabul edilir.

4.Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön-test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney ve Kontrol Gruplarının üyeleri ön-test yapıldıktan sonra en düşük puanları alanlar arasından seçilerek eşlenmiştir. Eşleme yapılırken alınan puanın yanı sıra yaş, cinsiyet vb. açısından da homojen olmasına dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun puanları üzerinde yapılan analiz sonucunda; grupların ortalamaları aynı (72) çıkarken, standart sapmada ,25'lik bir farklılık gözlenmiştir. Bu da deney ve kontrol grubunun başında amaçlandığı gibi oldukça homojen olduğunu kanıtlamaktadır.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

<i>Grup no</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>Std. Hata Ort.</i>
ÖNTEST deney	15	72,00	4,46	1,15
kontrol	15	72,00	4,41	1,14

Her ne kadar deney grubu ve kontrol grubu homojen tutulmaya çalışılmışsa da çok ufak farklılıklar saptanmıştır. Gruplar arasında görülen bu küçük farkların anlamlı olup olmadığı bağımsız t testi ile incelenmiştir. Yani varyansların homojenliğinin incelenmesinin sonucunda bulunan t değeri ,05 anlamlılık düzeyinin çok üstünde olduğundan; deney ve kontrol grubunun ön-testleri arasında fark yoktur, denir.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön-test Puanlarına ilişkin Bağımsız t Testi Analizi

ÖN-TEST	Ortalamaların eşitliği için Levene'nin testi		Ortalamaların eşitliği için t testi						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-çift)	Ortalamların farkı	Std. Hata Farkı	% 95 Güven Aralığı	
								ÜST	ALT
Eşit varyans varsayımı altında	,018	,893	,000	28	1,000	,00	1,62	-3,32	3,32
Eşit olmayan varyans varsayımı altında			,000	28,00	1,000	,00	1,62	-3,32	3,32

Ho:Deney ve kontrol gruplarının öntest ortalamaları arasında fark yoktur.

H1: Deney ve kontrol gruplarının öntest ortalamaları arasında fark vardır.

Eşit varyans varsayımı altında sig=1,000 > 0,05 olduğundan Ho kabul edilir.

5.Deney Ve Kontrol Gruplarının Son-test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Tablo 9'a bakıldığında grup rehberliği etkinliklerine katılan deney grubunun son-test ortalamalarıyla, hiçbir uygulama yapılmayan kontrol grubunun son-test puanlarına bakıldığında aradaki farkın deney grubu lehinde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9.

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son-test
Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

<i>Grup no</i>	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ort.
ÖNTEST deney	15	81,00	4,16	1,07
kontrol	15	73,07	3,77	,97

Kontrol grubunda da deney grubunda da öntest ve son test sonuçları arasında istatistiksel açıdan önemli farklılık bulunmuştur. Ancak kontrol grubunda öntest ortalamasının 72 den sontest ortalaması 73,07 ye yükselirken, deney grubunda öntest ortalamasının 72 den sontest ortalaması olan 81 e yükseldiğine dikkat edilmelidir. Deney grubunda ortalama artışı daha yüksektir.

Tablo 10.

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son-test Puanlarına ilişkin
Bağımsız t Testi Analizi*

ÖN- TEST	Ortalamaların eşitliği için Levene'nin testi		Ortalamaların eşitliği için t testi						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- çift)	Ortalama ların farkı	Std. Hata Farkı	% 95 Güven Aralığı	
								ÜST	ALT
Eşit varyans varsayımı altında	,891	,353	5,475	28	,000	7,93	1,45	4,97	10,90
Eşit olmayan varyans varsayımı altında			5,475	27,735	,000	7,93	1,45	4,96	10,90

Ho: Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında önemli bir farklılık yoktur.

H₁ : Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında önemli bir farklılık vardır.

Eşit varyans varsayımı altında sig=0,000 < 0,05 olduğundan Ho reddedilir.

Deney ve kontrol grubunun son-testleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı; her iki grubun Kendine Saygı Düzeyi puan ortalamaları bağımsız t testi ile karşılaştırılmıştır. Hesaplanan t değeri ,05 anlamlılık düzeyinde “ deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasındaki fark anlamlıdır” sonucunu vermiştir. Yani deney grubunun son-test puan ortalamasının kontrol grubunun son-test puan ortalamasından farklı olmasının nedeni deney grubuna uygulanan Grup Rehberliği Etkinlikleridir.

İZLENİMLER

Kendine Saygı Düzeyini yükseltmek amacıyla uygulanan grup rehberliği etkinlikleri boyunca araştırmacı tarafından sürece katkısı olduğu ve süreci hızlandığı düşünülen bazı izlenimler edinilmiştir.

Oturumların hep aynı yerde olmasının, herkesin hep aynı sandalyeye oturmasının öğrencilerde tanıdıklık ve aitlik duygusu oluşturduğu ve katılımı arttırdığı düşünülmektedir.

Yedinci oturumda dağıtılan şekerler tüm üyelerce sevinçle karşılanmıştır. Benzer çalışmalar yapanların arada verecekleri maddi değeri düşük hediyelerin sürece katkısı olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmanın amacı Grup Rehberliği Etkinliklerinin İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Kendine Saygı Düzeylerine etkisi olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında Grup Rehberliği Etkinliklerine katılan Deney Grubundaki öğrencilerin Kendine Saygı Düzeylerinde anlamlı bir artış görülmektedir. Deney ve Kontrol Gruplarının ön-test ve son-test puan ortalamalarının farkları arasındaki ilişkinin incelenmesi ile bulunan t değeri ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun ön-test ve son-test puanları bağımlı t testi ile karşılaştırılmış ve t değeri ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılması ile de ,05 düzeyinde anlamlı bir t değeri bulunmuştur ama bu değer kontrol grubu ile kıyaslanamayacak durumdadır. Bu durum bize Grup Rehberliği Etkinliklerinin Kendine Saygı Düzeyine olumlu etkisi olduğunu göstermekle beraber; bu çağlardaki çocukların kendileriyle az da olsa ilgilenilmesi sonucunda kat ettikleri aşama takdire şayandır.

Kendine Saygı Düzeyini geliştirmekle ilgili yapılan pek çok araştırmada elde edilen bulgular kendine saygının geliştiği yönündedir. Zaten kişiliğin bir parçası, benliğin değerlendirilmesi olan kendine saygı gelişmeye açık bir alandır. Yapılan araştırmaların çoğu 10-20 yaş arasını yani çocuk-ergen-genç yetişkin dönemlerini kapsadığından deneklerin kendilerini değiştirmesi ve geliştirmesi görece daha kolaydır. Yine de tüm bu beklentileri olumlu yönde artırıcı etkenlere rağmen bağımlı değişkenlerin etkisi istatistiklerle kanıtlanmıştır.

Bu alanda yapılan araştırmaların hepsi bağımlı değişkenin etkisini destekler görünmemektedir. Yurt içinde ve dışında yapılan bazı araştırmaların sonuçları, sayıca az olmalarına rağmen, kendine saygının kolayca gelişmediğini ölçeklerden alınan puanların artış göstermediğini belgelemektedirler.

Tüm bunlardan yola çıkarak üzerinde durulması gereken husus izleme çalışmalarıdır. Yurt dışında Kendine Saygı Düzeyini yükseltmeyi konu alan çok az araştırmada izleme çalışması yapılmış ve destek kesildikten sonra Kendine Saygı Düzeyinin zamanla düştüğü gözlenmiştir.

Kendine Saygı Düzeyini Geliştirme Programları deneylerin Kendine Saygı Düzeylerinde yükselme sağlamakla beraber bu olumlu farklılaşma kısa sürelidir, diyebiliriz. Yapılması gereken çevrenin bu konuda bilinç kazanarak bireyi desteklemeye, risk almasını pekiştirmeye devam etmesidir. Aksi takdirde destek ortadan kalktığında iyileşme de yavaş yavaş ortadan kalkmaktadır.

Bu çalışmada seçilen denekler en düşük Kendine Saygı Düzeyine sahip olanlar olduklarından ilk oturumlarda çekingen davranmışlar uzun bir süre kimse gönüllü olmak istememiştir. Tüm üyelerin katılımını sağlamak oldukça zor olmuştur. Öğrencilerin kendileri ile ilgili olumlu özelliklerini ifade etmede özellikle zorluk yaşanmıştır. Oturumlar ilerledikçe öğrencilerin katılımlarının arttığı, kendilerini daha rahat ifade ettikleri gözlenmiştir.

İlk oturumdan itibaren öğrencilerin hepsi tüm oturumlara katılmış; arada geç gelebileceğini ya da gelemeyeceğini haber verenler olduysa da gelmeme hiç gerçekleşmemiştir.

Son dört haftadaki oturumların sonunda öğrenciler kendilerini korkmadan, çekinmeden daha kolay anlattıklarını, bir araya gelmekten ve liderle olmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Oturumlar boyunca araştırmacı çocukların öğrendikleri şeyleri normal hayatlarında da kullanmalarını teşvik etmeye çalışmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmada Kendine Saygıyı Geliştirme amacıyla uygulanan Grup Rehberliği Etkinliklerinin amacına ulaştığı görülmektedir. Ancak izleme çalışması yapılmadığından bu etkinin ne kadar zaman süreceği konusunda yorum yapılmamaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ

Araştırmanın sonucunda belli bir plan çerçevesinde uygulanan Grup Rehberliği Etkinliklerinin, İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Kendine Saygı Düzeylerini yükselttiği yargısına varılmıştır.

Diğer bir deyişle uygulanan grup rehberliği programı, planda belirlenen alanları destekleyerek Kendine Saygı Düzeyini yükseltmiştir. Buradan yola çıkılarak okullarda uygulanan Grup Rehberliği Etkinliklerinin öğrencilerin kişilik gelişimlerine, Kendine Saygı Düzeyinde olduğu gibi, katkıda bulunacağı sonucuna varılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonucu doğrultusunda yapılacak benzer araştırmalara ve uygulamalara şu öneriler getirilebilir.

1.Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanın bir bölümü olan grup rehberliği faaliyetlerinin önleyici etkisi daha fazla dikkate alınarak ilköğretimin birinci sınıfından itibaren planlı bir şekilde yürütülmesi yararlı olacaktır.

2.Grup rehberliği etkinliklerinin planlanmasında okul psikolojik danışmanlarının etkin olması, etkinliklerin ise sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmesi; öğrencinin sınıf ortamında olması daha faydalı olacaktır.

3.Sınıf öğretmenlerine grup rehberliği faaliyetlerinin uygulanması ve önleme ve geliştirme açısından çok önemli olduğu ile ilgili bilgi verilmesi gereklidir.

4.Bu araştırmada; grup rehberliği etkinliklerinin kendine saygı düzeyine etkisi araştırılmıştır. Başka çalışmalarda grup rehberliği etkinliklerinin iletişim becerilerine, arkadaşlığa, sınıf yönetimine, disiplin cezalarına, ders başarısına vb. etkisi araştırılabilir.

5.Grup rehberliği etkinliklerinin uygulanması sürecinde bazı öğrencilerin her fırsatta kendilerini açmak istemeleri, sürekli konuşarak destek bekledikleri,

diğer öğrencilerin etkinliklere katılmasını ve etkinliğin sürmesini engelliyerek kendilerinden bahsetmek istedikleri görülmüştür. Bu öğrencilerle yapılacak bir özel görüşmede etkinliklerinin amaçlarının ve kurallarının hatırlatılarak tüm oturumlar bittikten sonra istediği konuları ayrıca karşılıklı konuşabileceği söylenmiştir. Oturumlar sona erdiğinde bu konuda talep gelmediğinden, yukarıdaki türde bir açıklamanın grup rehberliği yürütenlere yararlı olacağı düşünülmektedir.

6.Okul başarısı düşük öğrencilere uygulanacak kendine saygıyı geliştirme programının akademik başarılarına etkisi olacağı sanılmaktadır.

7.Ülkemizde böyle araştırmalarda izleme çalışmasına rastlanmamıştır. Bu alanda çalışacak araştırmacıların uzun vadedeki gelişmeleri takip etmek için izleme çalışması yapmalarında fayda vardır.

KAYNAKÇA

ADAMS, J.F. (1995). **Ergenliği Anlamak.** (çev. Onur, B.), Ankara: İmge Kitabevi.

ADLER, A. (1998). **İnsan Tabiatını Tanıma.** (çev. Yörükan, A.), Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

ALPSAN, B. (1978). **Grupla Psikolojik Danışmanın Sınıf ve Başarı Düzeyleri Farklı Bireylerin Kendilerini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisi.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış doktora tezi).

ANAMUR, Z.N. (1998). **İndividualism-Collectivism, Self Concept And Sources Of Self-Esteem.** İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış mastır tezi).

ARSLAN, M.M.(1993). **Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat.** Kanunlar Yönetmelikler, 2. cilt. Ankara: Yavuz Dağıtım.

AYDEMİR, S. (1988). **Grupla Psikolojik Danışmanın 15-18 Yaş Grubundaki Gençlerin Benlik Kavramı İle İdeal Benlik Kavramlarının Uygunluk Düzeyine Etkisi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).

AYDIN, G. (1990). *Temel Eğitimde Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanın Önemi.* Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 1(1), 39.

BAŞ, M. (1984). **Grupla Psikolojik Danışmanın Bireylerin Kaygı Ve Uyum Düzeylerine Etkisi.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış doktora tezi).

BAUMEİSTER, R.F. (1993). **Conceptions Of Self And Identity.Fifty years of personality psychology.**New York: Plenum.

BAUMEİSTER, R.F. (1993). **İnner Nature of Low Self-esteem.Self-esteem: The Puzzle of Self-regard.** New York: Plenum.

BAYMUR, F. (1983). **Genel Psikoloji**. İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.

BOGENÇ, A.A. (1998). **Grupla Psikolojik Danışmanın Suçlu Gençlerin Kendine Saygı Düzeylerine Etkisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış doktora tezi).

BURNS, R.B. (1982). **Self Concept Developement and Education**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

CAMPBELL, D.J. ve LAVELLE, L.F. (1993). The Role of Self Concept Confusion in Understanding the Behavior of People with Low Self-esteem. **Self-esteem: The Puzzle of Self-regard**. New York: Plenum.

COOPERSMİTH, S. (1959). *A Method For Determining Types Of Self-Esteem*. **Journal Of Abnormal And Social Psychology**, 59, 87-94 (Onur, 1984).

COOPERSMİTH, S. (1967). **The Antecedents of Self-esteem**. San Fransisco: W.H.Freeman and Company.

COOPERSMİTH, S. (1967). **The Antecedents Of Self-Esteem.**, San Fransisco: Freeman.

ÇANKAYA, Ö. (1997). **The Relatonship Among Anxiety, Sef-Esteem And Academic Achievement İn Eleventh Grade Students**. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış mastır tezi).

ÇAVUŞOĞLU, H. (2001). *Self-Esteem İn Adolescence:A Comparison Of Adolescents With Diabetes Mellitus And Leukemia*. **Pediatric Nursing**, 27(4), 355-362.

DURMUŞ, E.(1994). **Grupla psikolojik danışmanın, cinsiyet sınıf ve başarı düzeyleri farklı öğrencilerin özsaygı düzeylerine etkisi**. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).

DÜSEK, J.B. (1987). **Adolescent Developement and Behavior**. New Jersey: Prentice Hall Inc.

ERGENER, F. (1985). **A Self Exploration Program to Facilitate Change in The Self Concepts of Students.** İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış mastır tezi).

ERKAN, S. (1997). **Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri.** Ankara: Pegem Yayınevi.

ERSEVER, Ö.H. (1995). **Ergenliği Anlamak.** Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

GANDER, M.J. ve GARDİNER H.W. (2001). **Çocuk ve Ergen Gelişimi.** (çev. Onur, B.), Ankara: İmge Kitabevi.

GEÇTAN, E. (1984). **Psikoanaliz ve Sonrası.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

GOLDSMİTH, R. Ve MATHERLY, T. (1987). *Creavity And Self-Esteem: A Multiple Operationalization Validity Study. The Journal of Psychology*, 122: 1, 47-56

GÜÇRAY, S. (1989). **Çocuk Yuvasında Ve Ailesi Yanında Kalan 9,10,11 Yaş Çocuklarının Özsaygı Gelişimini Etkileyen Bazı Faktörler.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış doktora tezi).

GÜLOĞLU, B. (1999). **The Effect of Self-esteem Enrichment Program on the Self-esteem Level of Elementry School Students.** Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış mastır tezi).

GÜNGÖR, A. (1989). **Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeyini Etkileyen Etmenler.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış doktora tezi).

GÜR, A.(1996). **Ergenlerde Depresyon ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).

HALL, C.S. ve LINDZEY, G. (1970). **Theories of Personality**. New York: John Wiley & Sons.

HARTER, S. (1993). Causes and Consequences of Low Self-esteem in Children and Adolescents. **Self-esteem: The Puzzle of Self-regard**. New York: Plenum.

JAMES, W. (1890). **Principals of Psychology**. New York: Dower Pub. Inc.

JOHNSON, R. Ve Diğerleri (1981). *Effect Of Cooperative, Competitive And Individualistic Experiences Of Self-Esteem Of Handicapped And Nonhandicapped Students*. **The Journal of Psychology**, 108, 31-34.

KAPLAN, H.B. (1975). **Self-attitudes and Deviant Behavior**. California: Goodyear Publishing Com.

KERNİS, M.H. ve Diğerleri (1989). *Self-Esteem And Reaction To Failure: The Mediating Role Of Overgeneralization*. **Journal of Personality and Social Psychology**, 57(4), 707-714.

KILIÇCI, Y. (1999). 6-15 Yaş Öğrencilerinin Gelişimsel Güçlerini ve Kişilik Gelişimlerini Kolaylaştırma. **İlköğretimde Rehberlik**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KÖKNEL, Ö. (1985). Kaygıdan Mutluluğa **Kişilik**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

KUGLE, C. ve Diğerleri (1983). *Level And Stability Of Self-Esteem In Relation To Academic Behavior Of Second Graders*. **Journal of Personality and Social Psychology**, 44(1),201-207.

KUTLU, M. (1992). Yetiştirme Yurdunda Ve Ailesi Yanında Kalan Öğrencilerin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Bazı Değişkenler. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).

LONG, V.O. (1990). *Masculinity, Femininity And Women Scientists Self-Esteem And Self-Acceptance. The Journal of Psychology* 125(3), 104.

MUSS, R.E. (1975). *Theories of Adolescence*. New York: Random House Inc.

MUSS, R.E. (1985). Ergenlikte Kimlik Bunalımı. *Ergenlik Psikolojisi*. (Derl. Ve yay. Onur, B., çev. Çileli, M.), Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.

OHLSSEN, M. and HORNE, A. (1988). *Group Counseling*. Third Edition.

ONUR, B. (1997). *Ergenliği Anlamak*. Ankara: İmge Yayınevi.

ONUR, B. (1984). *Çocuklarda Öz Güven Ve Ön Koşulları.III. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

ÖZOĞLU, S.Ç. (1997). *Eğitimde Rehberlik Ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

OWENS, K. (1991). *An Integrative Self-enhancement and Basic-skill Program and Its Impact on Students' Global Self-esteem, Academic Self-concept and Academic Performance*. Saybrook: The Faculty of Saybrook (Doctoral Dissertation).

ÖNER, U. (1985). Benlik Gelişimine İlişkin Kuramlar. Onur, B. (ed). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

PİŞKİN, M. (1999). Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi. Kuzgun Y.(ed). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

PİŞKİN, M. (1996). *Self –esteem and Locus of Control of Secondary School Children Both in England and Turkey*. Leicester: Leicester Üniversitesi (Yayınlanmamış doktora tezi).

ROSENBERG, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*. New Jersey: Princeton University Press.

- ROSENBERG, M. (1979). **Conceiving the Self**. New York: Basic Books Inc.
- SANDELANDS, L.E. ve BROCKNER, L. (1988). *If At First You Don't Succeed, Try, Try Again: Effects Of Persistence-Performance Contingences, Ego Involvement And Self-Esteem On Task Persistence*. **The Journal of Applied Psychology** 73(2), 202-216.
- SEZER, S. (2001). **Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programının İlköğretim Okulu 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi).
- TAN, H. (1969). **Rehberliğin Esasları**. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- TAN, H. (1986). **Psikolojik Danışma Ve Rehberlik**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- TİGGEMENN, M. (2001). The Impact of Adolescent Girls' Life Concern and Leisure Activities on Body Dissatisfaction, Disordered Eating and Self-esteem. **Journal of Genetic Psychology**, 162(2), 133-143.
- ULUĞTEKİN, S. (1991). **Hükümlü Çocuk Ve Yeniden Toplumsallaşma**. Ankara: Bizim Büro.
- ÜLKÜ, S. (1976). **Lise 1. Sınıflarda Uygulanan Grup Rehberliği Programının "Yöneltme" Açısından Etkinliğinin Araştırılması**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Yayınlanmamış doktora tezi).
- VALLİANT, P.M. ve ANTONOWICZ, D.H. (1991). Cognitive behavior Therapy and Social Skills Training Improves Personality and Cognition in Incarcerated Offenders. **Psychological Reports**, 68, 27-33.
- YAVUZER, H. (1993). **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- YAVUZER, H. (1998). **Çocuk ve Suç**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YÖRÜKOĞLU, A.(1985). **Gençlik Çağı, Ruh Sağlığı, Eğitimi ve Sorunları.**
Ankara: İş Bankası Yayınları.

YÖRÜKOĞLU, A.(1990). **Gençlik Çağı.** İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

YÖRÜKOĞLU, A. (2000). **Çocuk Ruh Sağlığı.** İstanbul: Özgür Yayın
Dağıtım.

ZUCKERMAN, D. (1980). *Self-Esteem, Self-Concept And The Life Goals And
Sex-Role Attitudes Of College Students. The Journal of Personality*
48(2),149-162.



EK 1

KENDİNE SAYGI ÖLÇEĞİ



EK 2

1.
kendimi mutlu hissederim.
2.
kendimi üzgün hissederim.
3.
kendimi kızgın hissederim.
4.
kendimi aptal hissederim.
5.
kendimden hoşnut olurum.
6.
kendimi korkmuş hissederim.
7.
kendimle gurur duyarım.
8.kendimi
.....hissederim.
9.kendimi
.....hissederim.