

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

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BENLİK SAYGILARININ ÖĞRETMENLİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

R. Ceren GÜRSOY

İstanbul, 2009



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

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BENLİK SAYGILARININ ÖĞRETMENLİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

R. Ceren GÜR SOY

Danışman: Doç. Dr. Rengin ZEMBAT

İstanbul, 2009

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimin ve tez yazma sürecinde bana yol gösteren ve destekleyen danışmanım Sayın Doç. Dr. Rengin Zembat'a teşekkür ederim.

Tezimde kullandığım anketlerle ilgili sorduğum tüm soruları cevaplayan ve kullanmama izin veren Sayın Hülya Bilgin'e ve Sayın Osman Tolga Arıcak'a teşekkür ederim.

Tezimin istatistiksel çözümlmelerinde sağladığı katkılardan dolayı Sayın Aysel Ferah'a teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım ve yüksek lisans çalışmam süresince desteğini esirgemeyen sevgili babama ve anneme teşekkür ederim.

R. Ceren GÜRSOY

## **ABSTRACT**

### **ANALYZING THE EFFECT OF PRESCHOOL TEACHERS'S SELF ESTEEM TOWARDS TEACHING ATTITUDE**

In this research the effect of preschool teachers's self esteem towards teaching attitude has been analyzed.

In the research, The Teaching Attitude Questionnaire for Preschool Teachers which is prepared by Bilgin (1995) and Self Esteem Questionnaire which is prepared by Arıcak (1999) have been used.

The Teaching Attitude Questionnaire and Self Esteem Questionnaire for Preschool Teachers were filled in by 307 preschool teachers who are on duty at schools in İstanbul at the second half of the 2007–2008 academic year.

The Teaching Attitude Questionnaire and Self Esteem Questionnaire for Preschool Teachers's subdivisions have been analyzed to see if they are presenting a meaningful discrepancy or not, according to the variants of age, institutions graduated from, regarding the salary satisfactory, marital status, choosing the profession of teaching willingly, being satisfied with the profession of teaching, having on-the-job training.

To test this arithmetic average; one way ANOVA, independent sample T test and Pearson Correlation have been used.

While researching SPSS package programme has been used for all the statistical process.

The signifance level of all results has been taken on board .05 at least.

As a result of the research; it has been found out that there is a low level positive correlation between self esteem and teaching attitudes of preschool teachers.

Through the findings which have been gained some suggestions have been made.

**Key Words:** Preschool Teacher, Self Esteem, Teaching Attitude

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BENLİK SAYGILARININ ÖĞRETMENLİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarının öğretmenlik tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Araştırmada, Bilgin (1995) tarafından hazırlanmış Okul Öncesi Öğretmenleri için Öğretmenlik Tutum Ölçeği ve Arıcak (1999) tarafından hazırlanmış, Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenleri için Tutum Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği 2007–2008 öğretim yılının ikinci yarısında İstanbul ilinde görev yapan 307 okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği alt boyutlarının yaş, mezun olunan kurum, alınan maaşı yeterli bulma, medeni durum, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme, öğretmenlik mesleğinden memnun olma, alınan maaşı yeterli bulma ve hizmet-içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Bunu test etmek amacıyla aritmetik ortalama, tek yönlü ANOVA, bağımsız grup t testi ve Pearson Momentler Çarpımı kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında tüm istatistik işlemler için SPSS paket programı kullanılmıştır.

Tüm sonuçların anlamlılık düzeyi en az .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı ile öğretmenlik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmeni, Benlik Saygısı, Öğretmenlik Tutumları

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
1. GİRİŞ .....	1
1.1 Amaç.....	5
1.2 Önem .....	6
1.3 Varsayımlar.....	7
1.4 Sınırlılıklar.....	7
1.5 Tanımlar.....	8
2. İLGİLİ LİTERATÜR	
2.1 Öğretmen Kavramı.....	9
2.1.1 Öğretmenlik Mesleği.....	11
2.1.1.1 Okul Öncesi Öğretmeni .....	14
2.1.1.2 Okul Öncesi Öğretmeninin Nitelikleri .....	15
2.2 Tutum Kavramı.....	21
2.2.1 Tutumun Öğeleri.....	23
2.2.1.1 Bilişsel Öğe.....	24
2.2.1.2 Duygusal Öğe .....	24
2.2.1.3 Davranışsal Öğe.....	25
2.2.2 Tutumun Özellikleri.....	26
2.2.3. Tutumun İşlevleri.....	27
2.2.4 Tutumların Oluşması ve Değişimi İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar...29	
2.3 Öğretmenlik Tutumları.....	31
2.3.1 Otokratik Tutum.....	32
2.3.2 Demokratik Tutum.....	33
2.3.3 Boşvermiş Tutum.....	35
2.3.4 Öğretmenlik Tutumları İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar ...36	
2.3.5 Öğretmenlik Tutumları İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar..37	
2.4 Benlik.....	38
2.4.1 Benlik Kavramı.....	41
2.4.2 Benlik Kavramının Unsurları.....	44
2.4.2.1 Kimlik.....	44
2.4.2.2 Beden Algısı.....	45

2.4.2.3 Benlik Saygısı.....	46
2.4.2.1 Benlik Saygısının Gelişimi.....	48
2.4.2.2 Benlik Saygısı ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar.....	50
2.4.2.3 Benlik Saygısı İle Bazı Değişkenlerin İlişkisi.....	57
2.4.2.4 Benlik Saygısı İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar.....	59
2.4.2.5 Benlik Saygısı İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	64
<b>3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ</b>	
3.1 Araştırma Modeli.....	66
3.2 Evren Ve Örneklem.....	66
3.2.1 Evren.....	66
3.2.2. Örneklem.....	66
3.3 Verilerin Toplanması.....	70
3.3.1 Kişisel Bilgiler Formu.....	70
3.3.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği.....	70
3.3.3 Benlik Saygısı Ölçeği.....	71
3.3.4 Uygulama.....	72
3.4 Verilerin Çözümlemesi.....	72
<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>74</b>
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>118</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>129</b>
<b>EKLER</b>	

## TABLolar DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 1: Örneklemede Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdelerik Dağılımları.....	67
Tablo 2: Örneklemede Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdelerik Dağılımlar.....	67
Tablo 3: Örneklemede Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdelerik Dağılımları.....	68
Tablo 4: Örneklemede Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdelerik Dağılımları.....	68
Tablo 5: Örneklemede Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olmaları Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdelerik Dağılımları.....	69
Tablo 6: Örneklemede Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdelerik Dağılımları.....	69
Tablo 7: Örneklemede Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdelerik Dağılımları.....	69
Tablo 8: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Alt Boyutları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	74
Tablo 9: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlik Tutumlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları.....	75
Tablo 10: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	76

Tablo 11: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 12: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	77
Tablo 13: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	77
Tablo 14: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 15: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 16: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	79
Tablo 17: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	79
Tablo 18: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	80
Tablo 19: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	80

Tablo 20: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	81
Tablo 21: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	81
Tablo 22: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	82
Tablo 23: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	82
Tablo 24: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	83
Tablo 25: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	83
Tablo 26: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Puanlarının Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	84
Tablo 27: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	85
Tablo 28: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Puanlarının Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	85

Tablo 29: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Puanlarının Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	86
Tablo 30: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Puanlarının Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	86
Tablo 31: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	87
Tablo 32: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	87
Tablo 33: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu Puanlarının Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	88
Tablo 34: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	88
Tablo 35: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	89
Tablo 36: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	89
Tablo 37: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	90

Tablo 38: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	90
Tablo 39: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	91
Tablo 40: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	91
Tablo 41: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	92
Tablo 42: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olma Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	92
Tablo 43: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olma Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	93
Tablo 44: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olma Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	93
Tablo 45: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olma Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	94
Tablo 46: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olma Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	95

Tablo 47: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olma Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	95
Tablo 48: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olma Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	96
Tablo 49: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olma Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	97
Tablo 50: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	98
Tablo 51: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Öz güven Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	98
Tablo 52: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	99
Tablo 53: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	99
Tablo 54: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	100
Tablo 55: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	100

Tablo 56: Örneklemleri Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	101
Tablo 57: Örneklemleri Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	101
Tablo 58: Örneklemleri Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Puanlarının Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	102
Tablo 59: Örneklemleri Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanlarının Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	103
Tablo 60: Örneklemleri Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	103
Tablo 61: Örneklemleri Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	104
Tablo 62: Örneklemleri Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	104
Tablo 63: Örneklemleri Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	105
Tablo 64: Örneklemleri Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	105

Tablo 65: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu Puanlarının Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	106
Tablo 66: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	107
Tablo 67: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	108
Tablo 68: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	108
Tablo 69: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	109
Tablo 70: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	110
Tablo 71: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	110
Tablo 72: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	111
Tablo 73: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	112

Tablo 74: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	112
Tablo 75: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	113
Tablo 76: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	114
Tablo 77: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	114
Tablo 78: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	115
Tablo 79: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	116
Tablo 80: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı.....	117

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

### 1.1 PROBLEM

Eğitim, kişinin davranışlarında kendi deneyimleri yoluyla ve belli amaçlar doğrultusunda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda istendik yönde bilgi, beceri ve tutum kazandırma ya da değişme meydana getirme sürecidir. Bununla birlikte toplumdaki bilimsel ve kültürel birikimi yeni kuşaklara aktarmak, doğal ve toplumsal çevreyi değiştirmek ve geliştirmek de eğitimin temel işlevlerinden sayılır ( Çelikkıran, 1995 s:569-570).

Eğitim, bireylerin başkalarıyla ilişkiye geçmesi sonucunda bir ilişkiler dokusu yaratır. Bu eğitsel ilişkiler dokusu eğitim kurumlarını ortaya çıkarır. Buna göre okulun, eğitimi üreten temel sistem olduğu söylenebilir (Başaran 1994).

Öğretmen, okulda verilen eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleştirilmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında, öğretmenler başrolü oynamaktadır. Öğretmenler toplumların gerçek mimarları ve insan kişiliğini şekillendiren sanatkarlarıdır (Özden, 2002 s:9).

Öğretmenlerin kişisel niteliklerinin eğitim etkinliği ve verimliliğinde önemli rolü olduğu düşünülmektedir. Çağımızda öğretmenlerin bilgi aktarıcı değil, çocuğu geliştirici ve uygulamaya dönük olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin sadece alanında uzman olmaları yeterli olmamakta, bunun yanında öğrencilerin davranışsal ve sosyal problemleriyle ilgilenmeleri de gerekmektedir. Toplum için yararlı olan ve toplumun ahlak değerlerini besleyen olumlu sosyal davranışlar çocukluk yıllarından itibaren geliştirilmeye çalışılmalıdır. Çünkü çocuk öğretmenin çeşitli alışkanlık ve davranışlarını olduğu gibi benimseyerek kendi de onun gibi olmak ister. Onun yaptıklarını yapmaya çalışır. Çocuğa göre öğretmen en doğrusunu bilir ve en iyisini yapar. Öğretmen çocuğa nasıl davranırsa çocuk o ölçüde başarı ya da başarısızlığı yaşamaya başlar (Karahana 2003, s: 5-6).

Öğretmenler bir yandan bilgi, beceriler ile öğrencilerinin eğitim görevini yürütmektedirler. Diğer yandan da davranışlarıyla, değerleriyle, tutumlarıyla ve deneyimleriyle öğrencilerini

etkiledikleri görülmektedir. Öğretmenin bilgi ve becerisi kadar, öğrenciye yaklaşım biçimi de yeni davranış örüntülerini belirlemektedir. Öğrencide istendik davranışların oluşması temelde öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Güçlü, 2000, s.21; Yapıcı, 2001, s.214).

Özellikle insan yaşamanın temelini oluşturan, gelişmenin en hızlı gerçekleştirdiği, gelişimin farklı yönlerinin birbirleriyle en çok ilişkili olduğu, çocukların zihinsel ve kişilik gelişiminin büyük bir kısmının tamamlandığı okul öncesi dönemde okulda alınacak eğitim önemlidir. Çünkü bu süre içinde kazanılan davranış biçimleri, tüm yaşam boyunca devam etmekte, ileride kişinin nasıl bir birey olacağını belirlemektedir (Oktay, 2000 s: 110-111).

Önder ( 2004), “eğitim etkinliklerinin, bireyleri henüz küçük yaşlardayken istenilen nitelikleri kazanmaları yönünde desteklemesi gereği” görüşünden hareketle önceleri küçük çocukların bakımını sağlamak ama sonra eğitmek amacıyla erken çocukluk eğitiminin düzenlenmeye başlandığını söylemektedir. Ayrıca Bilgin (1996) “Günümüzde bir ülkenin gelişmişlik düzeyi, o ülkenin çocuklarına verdiği eğitimin niteliği ile ölçülmektedir” diyerek erken çocuklukta verilecek eğitimin öneminden söz etmektedir

Öğretmenin önemi, okul öncesi eğitimde daha belirgin biçimde kendini gösterir. Zira okul öncesi eğitim insan yaşamının temelini oluşturur. Çocuğun bu dönemde geçirdiği yaşantıları geleceğini önemli ölçüde etkiler. Sağlıklı ve nitelikli insanlar yetiştirebilmenin temelinde, bu dönemdeki eğitimde kullanılan programın da ötesinde okul öncesi eğitimi öğretmeni büyük öneme sahiptir (Gullo 1994).

Modelden öğrenmenin etkili olduğu erken çocukluk döneminde bulunan çocuklar öğretmenlerinin davranışlarından etkilenmektedir. Öğretmenler mesleklerine yönelik olumlu bir tutuma sahiplerse çocuklar için olumlu davranış modelleri sergilemesi söz konusudur. Bunun için öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmalarında kendi mesleklerine karşı tutumları önemli olmaktadır. İnsan davranışlarının çoğu gibi tutumlar da öğrenilmiş olduğuna göre mesleğinde başarılı ve verimli bir öğretmen için herhangi bir alandaki olumsuz tutumların olumluya dönüştürülmesi gerekmektedir (Oral 2004).

Okul öncesi öğretmenin ilgilere, değerleri, eğilimleri, davranışları ve tavırları mesleklerinin gereklerini yerine getirmelerinde etkili olmaktadır (Mağden ve Tuğrul 1997, Senemoğlu 2000, Saracaloğlu vd. 2004).

Oktay (2002) okul öncesi eğitim kurumlarında görev alacak öğretmenlerin mesleğini ve çocukları sevmesi kadar, alanında bilgi ve beceri sahibi ve ruh sağlığı yerinde, örnek davranışları olan yetişkinler olmaları gerektiğini belirtmektedir.

Okul öncesi kurumunda bilgi aktaran ve öğrenim sürecini yürüten, sınıf içindeki düzen ve disiplini sağlayan öğretmen, çocuğun aile dışında karşılaştığı ilk yetişkindir. Bu nedenle çocuğun gözünde her şeyi bilen, akıllı bir insan portresi çizer ( Hanyaloğlu, 1995 s: 29). Bu da öğretmenin kimliğini ön plana çıkarmaktadır.

Günümüzde hümanistik (insancıl) olan ve olmayan iki tür psikoloji vardır. Bunların her ikisi de araştırma yapma, anlama ve refahı üst düzeyde işlevselliği ve sağlıklı sosyal kurumları destekleme üzerine odaklanmaktadır. Bu iki psikoloji arasında ortaya çıkan en büyük farklardan birisi de benlik saygısı psikolojisidir. Hümanistik psikolojiye göre benlik saygısı insan davranışları üzerinde en temel rolü oynar (Mruk, 2008).

Kimlik duygusuyla ilişkili olarak gelişen benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Kişinin kendisini olumlu, seilmeye değer bulma ve özüne güvenmesini sağlar (Kahriman, 2005 s: 25). İnsan yaşamında önemli rol oynar. Motivasyonel gücün kaynağıdır (Gün, 2006 s: 19-22).

John Rawls (1973) benlik saygısını demokratik toplumlardaki 'ilk iyi ' olarak tanımlamaktadır. Terapist ve öğretmenlerin çoğunun bireyin benlik saygısıyla profesyonel bir ilgisi olduğunu belirtmektedir.

Güven (1994) bireyin benlik kavramı ya da kendi kişiliğine ilişkin geliştirdiği tutumların ebeveyn, öğretmen vb. gibi diğer önemli bireylerden etkilenilerek kazanıldığını ve bireyin sosyal çevresinin, onun kendisini algılamasında etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Ayrıca Arıca (1999) öğretmenlerin benlik saygılarının yüksek olması doyumlu ve başarılı olmalarının yanı sıra yetiştirecekleri öğrencilerin de kişilik olarak sağlıklı gelişmelerine yardımcı olacağını belirtmektedir. Düşük benlik saygısı olanların öğretmenlik görevini yaparken de olumsuz tutumlar sergileyecekleri açıktır

Kasl ve French'in yaptığı araştırma sonucunda da bireyin mesleği ile benlik tasarımı arasında ilişkiye rastlanmıştır. Bireyin görevinin niteliği, karmaşıklığı, bireyin işteki başarısı ve işinden aldığı tatmin düzeyi ile benlik tasarımı arasında olumlu ilişki vardır. Perovich ve Mierzwa ise

mesleki rehberliğin yapıldığı gruplarda benlik tasarımı da arttığını belirtmesi benlik saygısı üzerinde yapılan mesleğin etkisini desteklemektedir (Can 1990, s:19).

Bir kişinin benlik saygısı, o kişinin kariyer başarısının hem sebebi hem sonucudur. Benlik saygısının kariyer başarısından etkileneceğini ortaya koyan öz tutarlılık teorisi denendiği bir araştırmada ise benlik saygısının, mesleki prestij ve geliri arttırdığı bulunmuştur. Fakat Perovich ve Mierzwa'nın çalışmasının aksine kariyer sonuçlarının benlik saygısını değiştirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak aynı araştırmada buna sebep olarak bu etkilerin yönünü inceleyen deneysel araştırmalar yetersiz olduğu söylenmiştir. (Kammeyer-Mueller, Judge, Piccolo; 2008).

Bunun yanı sıra benlik saygısı ile öğrencilerin öğrenme ve davranışları arasındaki ilişki varsayıldığı kadar güçlü olmaması ihtimaline rağmen, öğrencinin benlik saygısı ile öğrenme ve tutum arasında güçlü bir ilişki olduğu düşünülmüş ve benlik saygısı temel etken olarak kabul edilmiştir (Swinson, 2008).

Buradan yola çıkarak okul öncesi öğretmeninin öğretmenlik tutumlarında bireyin kişisel özelliklerine bağlı olarak değişen benlik saygısının bu görevi yerine getirmede rol oynaması mümkün görünmektedir. Çünkü benlik saygısının gelişimindeki ilk faktör bireyin kendine ait fiziksel, ruhsal nitelik ve becerilerini kendi deneyimleri yoluyla tanımakken; diğer faktör ise çevrenin birey hakkındaki duygu ve davranışlarıdır ( Türk, 2007). Öğretmenlik mesleğinin de sosyal çevreden (öğrenci, veli ve diğer öğretmenler) etkilendiği ve sosyal çevreyi etkilediğini göz önünde bulundurduğumuzda yüksek ya da düşük benlik saygısı olan bireyin bunu öğretmenlik görev ve sorumluluklarını da yansıtmaları beklenir. Bu durumun çocukların gelişimi ve gelecekteki konumları üzerinde büyük önem teşkil etmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarının öğretmenlik tutumları üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı bu araştırmanın temel problemini oluşturacaktır.

## 1.2 AMAÇ

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarının öğretmenlik tutumlarına etkisini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorular cevaplanmıştır;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesi nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları nedir?
3. Araştırmanın üçüncü amacı okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı benlik değeri/ özgüven/ depresif duygulanım/ kendine yetme/ başarıma alt puanlarının; öğretmenlik tutumlarının otokratik/ demokratik/ boşvermiş olmasına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesi ve öğretmenlik tutumları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesi ve öğretmenlik tutumları mezun olduğu kuruma göre farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesi ve öğretmenlik tutumları aldıkları maaşı yeterli bulmalarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesi ve öğretmenlik tutumları medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesi ve öğretmenlik tutumları öğretmenlik mesleğinden memnun olmalarına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesi ve öğretmenlik tutumları öğretmenlik mesleğinin isteyerek seçmelerine göre farklılaşmakta mıdır?
10. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesi ve öğretmenlik tutumları hizmet içi eğitim almalarına göre farklılaşmakta mıdır?

### **1.3 ÖNEM**

Devletin eğitim-öğretim ve bununla alakalı yönetim görevlerini kapsayan özel bir alan mesleği olan öğretmenlik, örgün eğitim kurumlarında öğrencilerde istendik yönde davranış değişikliklerini sağlamak üzere öğretim etkinliklerini planlama, eğitim ortamını hazırlama, etkinlikleri uygulama ve değerlendirme görevlerini de üstlenir (Asan 1998, s:14).

Karahan (2005), öğretmenin bireysel farklılıklarının eğitim öğretime dair düşünce ve uygulamalarında farklılığa yol açtığını aktarmıştır. Bir başka deyişle öğretmenin tutumlarının sahip olduğu kişilik özelliklerinden etkilenmesi kendi hayatı ve kendi hayatı dışındakilerin hayatını da etkilemesi bakımından önem taşır.

Benlik saygısını, bir kimsenin çeşitli özelliklerinin kendisinde bulunuş derecesi hakkında kendi ve çevresinin yaptığı değerlendirmelerinin tümü olarak tanımladığımızda öğretmenlik tutumu ile benlik saygısının incelenmesi önemli bulunmuştur.

Bu çalışmanın okul öncesi öğretmenlerini içine alarak benlik saygısının öğretmenlik tutumları üzerindeki etkisini görmeyi amaçlaması;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının ölçülmesi,
2. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyelerinin belirlenmesi,
3. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarında benlik saygısı kavramının etkisini inceleyen başka bir araştırmaya rastlanmadığından yeni araştırmalara yol göstermesi açısından önem taşımaktadır.

### **1.4 VARSAYIMLAR**

Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyelerinin öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelendiği bu çalışmada;

1. Araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil ettiği,

2. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'ne objektif cevap verdikleri,
3. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, Benlik Saygısı Ölçeği'ne samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

## 1.5 SINIRLILIKLAR

Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyelerinin öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelendiği bu araştırma;

1. Çalışmada kullanılacak Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeğiyle,
2. İstanbul ilinde çalışan okul öncesi öğretmenleriyle,
3. Çalışmanın amaçlarında belirtilmiş sorularla,
4. Çalışmada kullanılacak istatistik tekniklerle sınırlıdır.

## 1.6 TANIMLAR

**Okul Öncesi Öğretmeni:** Okul öncesi çağı çocuklarına eğitim veren resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmendir (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2006 s:2).

**Öğretmenlik Tutumu:** Öğretmenlerin öğrencilerine ve okul çalışmalarına karşı belli bir tarzda tepki göstermeye hazır olmaları durumudur ( Karahan, 2005 s:10).

**Benlik Saygısı:** Kişinin kendine karşı olumlu ya da olumsuz tavrıdır. Kişi kendini değerlendirmede olumlu bir tutum içindeyse yüksel, olumsuz bir tutum içindeyse benlik saygısı düşük olmaktadır (Eşer, 2005 s: 23).

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ALANYAZIN

#### 2.1 ÖĞRETMEN KAVRAMI

Çok boyutlu bir kavram olan eğitim, başta çocuklara ve gençlere olmak üzere herkese hitap etmektedir. Öylesine geniş bir kavramdır ki, ailede başlar okul öncesine ve yaşamın her aşamasına etki eder. Doğumdan ölüme insan hayatından ibarettir (Sağlam 2003 s: 11).

Bir ülkenin kültürel, sosyal, teknolojik ve ekonomik kalkınmasında, gelişmesinde, çağdaşlaşmasında, halkın refah ve huzur içinde yaşamasında temel unsur insan ve o insana verilen eğitimidir. Eğitimde ise temel faktör öğretmendir. Öğretmenin yerini tutacak bir eğitim modeli henüz bulunamamıştır. Bir eğitim sistemi, onu uygulayan öğretmenler kadar iyidir (Tekişık 2006 s: 1).

Öğretmen insan davranışlarına yön veren, şekillendiren karmaşık becerileri içermekle birlikte bunları öğretim etkinliklerine aktarabilen birey tasarımcısıdır. Ayrıca topluma karşı sorumluluk hisseden, yaptığı uygulamalarla topluma ve eğitim bilimine katkıda bulunmaya çalışan bir bilim adamı, toplumsal ve evrensel değerlere sahip çıkarak nesillere aktaran bir filozoftur. Mevzuatlarda belirlenmiş tanımların dışında psikolog, eğitimci, sosyolog ve teknokrattır ( Şen 2006 s: 8).

Öğretmenler, eğitim öğretim ve bununla ilgili yöntem ve yönetsel görevlerde bulunan; davranışları eğitim ve öğretimin ve bununla ilgili tüm bilimlerin, felsefelerin bulgularına dayanan; değişme ve gelişme için bilgilerin, fikirlerin ve kişiliklerin sevgi, saygı ve serbestçe etkileşimine imkan veren, teşvik eden; demokratik tutum ve uygulamaların olmasına, uygulanmasına yardım ve katkı sağlayan önemli kişilerdir (Akalin 2006 s:7).

Oğuzkan (1981) Eğitim Terimleri sözlüğünde öğretmen için;

Resmi ya da özel bir eğitim kurumunda çocukları, gençlerin veya yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse.

Bilgi, görgü, yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse.

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterliliklerini kazanarak öğretmenlik yetisini elde etmiş kimse tanımlarını yapmıştır( Temiz 2001 s:1-2).

Öğretmenler, hemen her toplumda düşünsel, kültürel, davranışsal yetkinlik bakımından toplumdaki genel yetkinlik eşiğinin üzerinde bir dereceye sahip ve toplumsal rolleri de toplumun bütün fertlerinin hayatında önemli izler bırakacak kadar etkili olmakta ve geçmişte ve günümüzde de kurulu sistemin değerleri için toplumda bir kabul alanı oluşturmada önemli rol oynamaktadırlar. Tarih boyunca öğretmenlerin temsilciliğini üstlendiği değerler, yaşayan ve sonraki kuşağın duygu ve düşünce yapısına önemli ölçüde etki eden değerler olmuştur (Övet 2006 s: 2).

Stronge (2000)'a göre etkili öğretmen karmaşıklığı tanıyan yani yeterli içerik ve pedagoji bilgisine sahip ve her öğrencinin bireyselliğini anlayan; açık bir şekilde iletişim kurarak beklentilerini rahatça ifade edip öğrencilerine teşvik, destek ve şefkat gösteren; vicdanlı hizmet ettiğini yani öğretmenliğe zaman, enerji adamaya istekli, öğrencilerle ilgilenen bireyler olduğunu söylemektedir (Öztürk 2006 s: 12).

Eğitim-öğretim etkinliklerinde başarı sağlanmasında öğretmen önemli rol oynar. Öğretim programları, yönetim ve teknikler, araç-gereçler öğretimi geliştirmek için önemli etmenler olmakla birlikte, öğretmenin aktif kişiliğiyle eyleme geçilmediği sürece istenilen ölçüde bir etki alınamayacaktır (Ada, Ünal 1999 s: 10).

Eğitim teknolojisindeki hızlı ilerlemelere rağmen öğretmenin eğitim sürecindeki rolünü azalmamış, hatta artarak yeni roller yüklenmiştir. Her ne kadar ideal okul binaları, mükemmel eğitim programları ve zengin araç-gereçler hazırlanırsa hazırlansın, bunlara işlerlik kazandıracak kişi öğretmendir ve hiçbir şey onun yerini alamamaktadır (Alicıgüzel,2001:123). Öğretmenin, sadece genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon sahibi olması yeterli değildir. Bunun yanında örnek olacak bir kişilik ve karakter sahibi olması onu tamamlayacaktır. Çünkü bir öğretmenin alanında bilgili ve etkili olmasının yanı sıra kişilik ve karakter olgunlaşması eksikse verimli olması, iyi bir örnek oluşturması beklenemez (Özsoy 2002 s: 60).

Buradan çıkarılan sonuçla bir öğretmenin sadece bilgi ve beceri kazandırmak değil, bireyin belli konularda tutum kazanmasını ve yorumlamasını sağlayacak hatta kendini gerçekleştirme sürecine katkıda bulunacak etkiler yarattığı söylenebilir (Karahana 2005 s: 33).

Öğretmen, eğitim amaçları ile belirlenen birey davranışlarının oluşturulmasında çok önemli bir fonksiyona sahiptir. Eğitim amaçları ile belirlenen davranışların oluşturulması yani, toplumu oluşturan insan tipini meydana getirmesi açısından önemli görev üstlenir (Oral 1997 s:9).

### **2.1.1 Öğretmenlik Mesleği**

Herhangi bir eğitim sistemi içinde öğretmenin merkezdeki yeri tartışma götürmez bir gerçektir. Modern eğitim bilimi de öğretmenin öğretim işinde sergilediği bu rolün önemini ortaya koymakta ve okula karşı, topluma karşı, çevreye karşı sevgi ve saygının öğretmen aracılığıyla kazanılmakta olduğunu belirtmektedir. Tavırların, düşünme biçimlerinin dünya görüşlerinin oluşmasında öğretmen önemli rol oynar.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43.maddesinde öğretmenlik mesleği "Genel kültür, özel alan, eğitim ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleğidir." Şeklinde tanımlanmıştır ( Özyurt 1999 s: 13).

Günümüzde öğretmenlik mesleği eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanlarda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır ( Ada ve Ünal 1999).

Öğretmeni kalitesine göre ele alan uzmanlar öğretmenlik mesleğini gereken öğrenimi tamamlamış ya da yeterliliklerini almış, bu mesleği yapmaya hak kazanmış kişi olarak tanımlar. Bunun dışında öğretmenlik mesleğini yapı ve işlevde kabul edenler ise, devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, aldığı sonuçlarla bu politikayı etkileyip eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan yararlanan ve bu çalışmalara problem sağlayarak aktif biçimde katılan bir kişi olduğunu belirtir (Şen 2006 s: 7).

Öğretmenlik mesleği gerçekte tam anlamıyla bir insanlık mesleğidir. Bu bakımdan öğretmenlik ve öğretmenlik nitelikleri öğretmenin insanlığıyla insanlık nitelikleriyle iç içedir.

Böyle olunca öğretmenlik mesleğini güçlendirip geliştirmenin yolu, öğretmenin öğretmenlik nitelikleri ile insanlık niteliklerini birlikte güçlendirip geliştirmekten geçer (Tufan, Güdek 2008 s: 26).

Bunu destekleyen Çelikkaya (2006), da öğretmenlik mesleğini insan yetiştirme mesleği olarak tanımlamıştır. Bu mesleği öğrenciye sadece öğretim metodları değil insani değerler kazandırma mesleği de olduğunu belirtmiştir.

Alkan ve Hacıoğlu (1997)'nin tanımıyla “günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanlarda özel uzmanlık bilgi ve becerisinin temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır” (Övet 2006 s:23).

Öğretmenlik mesleği; uzmanlık gerektiren alan bilgisi, genel kültür ve öğrenmeyi öğretme becerisi gelişmiş, bütün yeteneklerini bir sanat sunusu içinde yansıtabilme, kavrayabilme beceri ve duygusu ile davranabilme başarısını gösterenlerin yapabilecekleri onurlu bir meslektir (Gürsoy 2003 s:28). Türkiye’de öğretmenliğin meslekleşmesini sağlayan başlıca koşullar Uçan (2000)’e göre şunlardır:

1. Tanımlanmış bir hizmet alanı olma ve o alanda hizmet verme,
2. Verdiği hizmetten ötürü yetiştirdiği kişiye, ailesine, topluma, devlete karşı sorumlu olma,
3. Yeterince geniş ve yaygın bir hizmet alanına sahip olma,
4. Belirli bir uzmanlık bilgi ve becerisini gerektirme,
5. Örgün mesleksi eğitimden geçme,
6. Mesleksi kültüre sahip olma,
7. Mesleğe girişte belirli bir seçim ve denetimden geçme,
8. Toplumca ve devletçe meslek olarak tanınma ve kabul görme,
9. Mesleksi ahlak kurallarına sahip olma,
10. Meslek kuruluşları biçiminde örgütlenme,
11. Mesleksi amaçlı süreli yayın organına sahip olma,

12. Yasal, tüzüksel ve yönetmeliksel statü ve güvenceye kavuşma,

13. Sadece öğretmenlik mesleğinin öğrenimini görmüş veya yeterliklerini kazanmış olanların öğretmenlik yapmaya hak ve yetkileri olduğu kesin hükme bağlanmış olması şeklinde sıralanabilir (Tufan, Güdek 2008 s:26).

Diğer meslek türlerine göre öğretmenlik mesleği, kendine özgü özellikleri olan, eylem ve işlemlerin sonuçlarının tam olarak denetlenmesi ve yapılan hataların düzeltilmesinin pek mümkün olmadığı bir meslektir (Celep 2004 s: 35). Bu da öğretmenlik mesleğinin önemini ve değerini açıkça göstermektedir.

Önemli değerlerin atfedildiği öğretmenlik mesleği, her üniversite bitirenin yapabileceği bir iş değildir. Bir milletin ve devletin geleceğini hazırlama sorumluluğunu, bu sorumluluğun gereğinin yapılması bilincini ve idealini taşıyan özel ve önemli bir ihtisas mesleğidir. Devleti güçlendirir, vatani yüceltir. Bu bakımdan toplumun iyiliği de kötülüğü de öğretmenlere bağlıdır ( Karahan 2005 s: 34-35).

### **2.1.1.1 Okul Öncesi Öğretmeni**

Günümüzde eğitim etkinliklerinin bireyleri henüz küçük yaşta istenilen nitelikleri kazanmaları yönünde desteklenmesi görüşü kabul görmektedir. Pek çok ülkede eğitmek amacıyla erken çocukluk eğitimini düzenlemeye başlamıştır ( Önder 2003 s:13).

Konusu insan olan psikoloji, pedagoji, psikiyatri ve tıp bilimlerinin gelişimini insan yaşamını etkilemesi ve bilhassa doğuştan başlanarak insan yavrusunun beden, ruh, zihin ve tüm nitelik ve özelliklerinin mercek altına alınması, tüm gelişim aşamalarının bilimsel ve gerçekçi anlamda saptanması, okul öncesi eğitimin önemini, değerini ve gereğini ortaya koymuştur (Özgülük 2006 s:9).

Yaşamın ilk yılları çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından çok önemlidir. Temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanıldığı bu kritik yıllarda, eğitim tesadüflere bırakılmamalıdır. Bu nedenle okul öncesi dönemde eğitim bilimsel ve sistematik bir şekilde yürütülmelidir ( Küçükturan 2003, s:9)

Türk Mili Eğitim sistemi, örgün ve yaygın olmak üzere iki bölümden oluşur. Okul öncesi eğitim ise Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre isteğe bağlı ilköğrenim çağına gelmemiş (36-72 ay) çocukların eğitimini kapsar. Amaç ve görevleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilköğretime hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçe'yi doğru ve düzgün konuşmalarını sağlamaktır (Yavuzer 2002 s:149).

Okul öncesi eğitim kurumları 0-6 yaş arası çocukların tüm gelişmelerini fiziksel, zihinsel, duygusal sosyal ve benzeri gelişmelerini sağlıklı, düzenli fiziksel koşullar içinde toplumun gelenek ve göreneklerine, kültürel özelliklerini dikkate alarak en iyi biçimde yönlendiren, çocuklarda sağlam kişilik, sosyal yönden uyumlu, yaratıcı ve işlek zekâ gelişmesine yardım eden alanının uzman, olan eğitici bir kadroya sahip temel fonksiyonu eğitim olan sosyal kuruluşlardır (Güven 2006 s:31).

Bu kuruluşun önemli bir parçası olan okul öncesi öğretmeni, grubundaki çocukların en yakını olarak okulun eğitim ve öğretiminden sorumludur. Bir okul öncesi kurumunda malzeme ve program kadar hatta daha da önem taşıyan öğedir. Çünkü evinden uzakta kalmış, bağımsızlığını kazanmamış, yetişkine ihtiyaç duyan çocuğun birlikte olduğu ilk kişilerden biridir. Çocuk için öğretmen öğreten, seven, dostluk kuran günün büyük bölümünü kendisinin ve arkadaşlarının ihtiyaçlarını onların gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak karşılamaya çalışan bir insandır. Bu sayede topluma kolay ve mutlu bir geçiş yapmaya yardımcı olur. Çocukların ihtiyaçları doğrultusunda çalışmalarını planlar (Zembat 2003 :23-25).

Okul öncesi öğretmeni, okul öncesi eğitim kurumlarında, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi şekilde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan eğitim sürecinde görevli öğretmendir (Öztürk 2006 s:11).

Okul öncesi dönemde alınacak eğitimden yüksek düzeyde yarar sağlanması okul öncesi öğretmenin özellikleriyle yakından ilişkilidir. Okul öncesi öğretmeni, çocuğun aileden sonra karşılaştığı ilk yetişkindir. Günün büyük bir bölümünü onunla birlikte geçirir. Öğretmen çocuk için bir otorite ve modeldir. Bu nedenle okul öncesi öğretmeni çocukları seven, onlara karşı duyarlı, tutarlı, sabırlı, anlayışlı, sakin, yumuşak ve enerjik bir karaktere sahip olmalıdır (Akalin 2006 s:9).

Okul öncesi öğretmeni sakin ve sabırlı olarak, bu işin tüm eğitim görevlerinde olduğu gibi para kazanmak amacıyla yapılacak bir iş değil; seyerek, isteyerek seçildiğinde verimli ve başarılı olunabilecek bir meslek olduğunun bilincinde olmalıdır (Oktay 2000 s:219).

### **2.1.1.2 Okul Öncesi Öğretmenin Nitelikleri**

Birlikte çalışırken çocuğun ayrıntılarıyla örnek alacağı, sağlıklı bir öğretmen modeline ihtiyacı vardır. Bu sebeple okul öncesi öğretmeni hem olumlu bir model oluştururken yeterli düzeyde pedagojik formasyona sahip olmalı ve mesleğini sevmelidir (Yavuzer 2002 s:152).

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alacak öğretmenlerin özelliklerini, 14. Milli Eğitim Şurası 20 madde içinde şöyle ortaya koymuştur:

Türk Milli Eğitiminin amaçlarını, görev aldıkları okulun amaçlarını, toplumun ve bu yaş kümesi çocuğunun gereksinimlerini bilir.

Okul öncesi öğretmenliğini bilinçli olarak seçer.

İyi bir genel kültüre ve bunun yanında çok iyi bir mesleki bilgiye sahiptir.

Bu yaş kümesi çocuklarının gelişim özellikleri ile gereksinimlerini göz önüne alarak tüm gelişimlerine katkıda bulunur.

Çocukları tanıma ve yöneltme yöntem ve tekniklerini bilir.

Eğitimde araç-gereç kullanma ve yapma becerisine sahiptir.

Eğitimde bireysel farklılıkları göz önüne alır.

Fen ve güzel sanatlar alanlarında bilgi ve becerilere sahiptir.

Özel eğitime gereksinimi olan çocukları belirler ve bunların eğitimleri için ilgililerle işbirliği yapar.

Belli alanlarda yetenekli çocukların, yetenekleri doğrultusunda gelişmeleri için rehberlik eder.

Okul öncesi çocuklarının gelecekte yapıcı, yaratıcı, yürekli, çalışmayı ve iş başarmayı seven, araştırmacı bireyler olması konusunda onlara yol gösterir.

Ailelerle, öteki okul öncesi öğretmenleriyle, sınıf ve branş öğretmenleriyle işbirliği yapar.

Ruh ve beden sağlığı yerindedir.

Çocuklar için davranış modelleri oluşturur.

Türkçe'yi doğru ve güzel konuşur ve yazar.

Canlı, neşeli ve enerji doludur.

Çevre konusunda duyarlıdır.

Gereksiz ve savurganlığa yönelik etkinliklere yer vermez. Ülke gerçeklerini tanıyarak çocuklara rehberlik eder.

Çocukların gelişiminin iyi bir biçimde olması için beslenme, sağlık bilgisi ve ilkyardım bilgi ve becerilerine sahiptir.

Güncel olayları izler, sürekli öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açıktır ( Sak 2006 s.12).

Bunların yanı sıra bir okul öncesi öğretmeni;

Çocukları gerçekten sevmeli, onları “birey” olarak görmeli; eğitimi de bireyin gelişmesini etkileyecek bir yol gösterme aracı olarak düşünmelidir.

Beden ve ruh sağlığı yerinde; canlı, hareketli, enerjik ve becerikli olmalıdır.

Yaratıcı, gerçekçi, sezgileri güçlü, sağduyulu ve duyarlı olmalı, düşüncelerinde bağımsız ve esnek davranabilmelidir.

Çocuklarla yakın ve samimi ilişkiler kurabilmeli; sevimli, cana yakın, güler yüzlü, neşeli ve mutlu olmalıdır. Bunların yanı sıra sakin, iyimser, duygulu, sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olmalı, şakadan anlamalıdır.

Acil ve beklenmedik durumlarda heyecana kapılmadan, soğukkanlılıkla olaylara yaklaşabilmeli, cesaretli ve çaba göstermeyi seven bir kişi olmalıdır.

Çocuklarla emir verici, sert ve korkutucu değil, yumuşak ve güven veren bir ses tonuyla konuşmalıdır. Her zaman çocukları dinlemeli, onlara önem verdiğini davranışları ile hissettirmelidir.

Temiz, günlük etkinliklere uygun biçimde giyinmeli; düzenli olmalıdır.

Çocukların ilgisini sürekli olarak canlı tutabilmeli; bir çocukla ilgilenirken diğerlerinin ne yaptıklarını izleyebilecek biçimde uyanık olmalıdır.

Müzik, dans, resim, oyunlaştırma (dramatizasyon) gibi konularda becerikli olmalıdır.

Çocukların yapmasını istemediği davranışları, kendisi de yapmamalıdır.

Kendini anlamayı ve tanımayı görev edinmeli ve iç çatışmalarını, sorunlarını çalıştığı kuruma yansıtmadan, çevresindeki insanlarla iyi ilişkiler kurmalıdır.

Sorumluluk alabilmelidir.

Kendine güvenen, ne istediğini bilen, davranışları tutarlı ve dengeli, olgun bir kişiliğe sahip olmalıdır.

Çocuklarla sağlıklı iletişim kurarak onların diğer çocuklarla ve yetişkinlerle işbirliğine dayalı ilişkiler kurarak, kendi benliklerini kazanmalarını sağlamalıdır.

Önyargısız bir biçimde tüm çocukları oldukları gibi kabul ederek, hepsine eşit, adil, mantıklı ve yansız davranmalıdır

Çocuklara yol gösterirken, bilgi aktaran bir öğreticiden çok; çocuğun özelliklerini dengeleyerek, her alanda gelişmelerine yardım eden ve onda öğrenmeye ilgi uyandıran bir “eğitici ve rehber” olmalıdır.

Her çocuğu, bulunduğu yaşın fizyolojik, psikolojik ve kişilik özelliklerine ve yeteneklerine göre tanımayı ve anlamayı amaç edinmeli; çocuğu bu özelliklerine göre değerlendirip yönlendirmelidir.

Karşılıklı sevgi, saygı ve güvene dayanan demokratik bir ortam yaratarak bu ortam içinde çocuğa, gücü oranında sorumluluk vererek, kendi kendine yeten, kendini kabul eden, kendini anlatabilen ve denetleyebilen bir kişi olmasını sağlamalıdır.

Eğitimde odak noktaya çocukları almalı; kendi istek ve düşüncelerini zorla kabul ettirmekten uzak onların değişen ilgi ve isteklerine uyum göstermelidir.

Katı ve kesin düşüncelerle pekiştirilmiş bir disiplin uygulamadan, sınıfa hakim olmalı ve sınıftaki düzeni sağlamalıdır.

Çocukların başarılarını onları takdir ederek dllendirmeli; eksikliklerini söylerken arkadaşlarının önünde onları kk düşürecek veya üzecek davranışlardan ve alaylı bir biçimde konuşmaktan; çocukları birbirleriyle karşılaştırmaktan kaçınmalıdır.

Uyumsuz ya da sorunlu çocuklara karşı anlayışlı olmalı; olumlu bir yaklaşım sergileyerek sorunları tanımlamada ve çözümlemede çocuklara ve ailelerine rehberlik etmelidir.

Konuşurken açık ve anlaşılır olmalı; akıcı ve tatlı bir dil kullanmalı; doğru ve güzel konuşmalıdır.

Çocuklarda suçluluk duyguları ve anlamsız korkular uyandırmaktan ya da bunları pekiştirmekten kesinlikle kaçınmalıdır.

Çocuğa darılıp gcenmemeli; tepkileri şaşırtıcı olmamalı; öfkesini gizlemeyi bilmeli; yersiz gözdağı ve cezalardan, fiziksel ve duygusal şiddetten kaçınmalıdır.

Çocukların çeşitli oyunlar kurmalarına olanak sağlamalı; onların oyun oynayarak öğrenmelerini sağlamalıdır.

Çocukların eğitiminde, onların hazırlık düzeyine, tüm ilgi ve gereksinimlerine yanıt vermeye ve uyumuna önem vermelidir.

Çocuğun dinleme, anlama ve anlatma yeteneğini geliştirmeli ve desteklemelidir

Çocuğa insanları sevmeyi ve işbirliği içinde çalışmayı öğretmelidir.

Çocukların gelişimini ve eğitimini desteklemek için, aileleri ile sürekli diyalog halinde olmalı ve her çocuğun aile yaşantısına ilişkin bilgi sahibi olmalıdır.

Aileleri okul öncesi eğitimin amaç ve ilkeleri hakkında bilgilendirmeli, okulda sağlanan uygun eğitim ortamının evde de devamını sağlayarak aralarındaki ilişkiyi pekiştirip, karşılıklı bir güven sağlamak ve ailelerle işbirliği içinde çalışmalıdır.

Akılcı ve bilimsel düşünme yeteneğine sahip olmalıdır.

Toplumsal etkinliklerden haberdar olarak; okulöncesi eğitim kurumunun dışındaki dünyanın da farkında olmalıdır.

Mesleğinin toplum içindeki öneminin, sınıfın dışına uzanan toplumsal etkisinin ve toplumsal sorumluluğunun bilincinde olarak öğretmenliğe yönelik büyük bir istek ve heves duymalı; mesleğini severek yapmalıdır.

Alanında bilgili ve becerikli olmalı; meslek deneyimlerinden ve farklı yaklaşımlardan yararlanmalı; değişik görüş açıları kazanmalıdır.

Alanındaki gelişmelerden ve bilimsel araştırmalardan haberdar olmalı; kendini sürekli olarak yetiştirmeye ilgi ve istek duymalıdır.

Çocukların yaratıcılığını geliştirecek araç-gereçlerden ve çevresindeki tüm kaynaklardan yararlanmalıdır ( Öztürk 2006 s:12-15).

Anneler üzerinde İstanbul'da yapılmış bir çalışmada da uzmanların görüşlerine uygun sonuçlar elde edilmiştir. Anneler, okul öncesi öğretmenin niteliklerini; mesleğini ve çocukları seven, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi sahibi olan, ruh sağlığının yerinde, sakin, sabırlı, davranışlarıyla iyi bir model ve örnek olan yetişkinler olarak sıralamışlardır (Oktay 2001).

Özgür (1973), okul öncesi öğretmeni için çocukları seven ve onları anlamak için çaba gösteren, öğretmenlik mesleğine karşı içinde arzu ve istek besleyen, kendine hakim, sabırlı, fiziksel ve ruhsal sağlığı yerinde, düzgün ve temiz giyinen, hayata olumlu yönden bakmasını bilen, yeni durumlara kolay adapte olan, pratik ve yaratıcı, gerekli formasyonu almış, drama, müzik, resim gibi sosyal alanlarda yetenekli, aile ile işbirliği içinde, her daim güler yüzlü ve zarif olması gerektiğini belirtmektedir (Bilgin 1996 s.45).

Blair (1975), okul öncesi öğretmeninin önemli özelliklerinden birinin de sahip olduğu tutumlar olduğunu belirtmiştir. Soğuk, benmerkezci ve sınırlayıcı tutumlardan çok samimi, anlayışlı, arkadaş canlısı olmalıdır. Planlı, iş canlısı sistematik olmalıdır. Uyarıcı, yaratıcı ve geliştirici tutumlara sahip olmalıdır (Hanyaloğlu 1995, s:32).

## 2.2 TUTUM KAVRAMI

Bireyi diğer insanlardan ayıran, onlardan farklı kılan, herhangi bir olaya ya da nesneye karşı düşüncesini veya tavrını oluşturan şey nasıl ve neden oluşur? soruları sosyal psikolojide “tutum” kavramının araştırma konusu olmuştur. Dönmez ( 1998) Murphy, Murphy ve Newcomb’un söylediklerini; “Bütün sosyal psikoloji alanında, belki de, hiçbir kavram tek başına tutumlardan daha merkezi bir konum işgal etmemiştir.” şeklinde aktarmıştır.

Latince *aptus* sözcüğünden türetilen tutum kavramı, “eylem için elverişli ve hazır” anlamına gelmektedir. Bu eski anlamda, doğrudan gözlenebilen bir şeyi imgeleyen tutum, bugün doğrudan gözlenebilir olmasa da davranışı önceleyen, eyleme ilişkin seçim ve kararları yönlendiren bir yapı olarak tanımlanabilir (Yıldız ve Gelmez 2006, s:175).

Tutum kavramı için değişik tanımlamalar kullanılmıştır. Bunun sebebini, kavramın yapısındaki belirsizlik ve sosyal psikolojinin entegre bir parçası olarak gelişmesiyle açıklayabiliriz. Tutumların içeriği hakkında etkili bir analizin yapılması doğası, yapısı ve işlevinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır ( Karahan 2005, s:68).

G.W. Allport tutumu, yaşantı yoluyla organize olan, bireyin ilişki içerisinde olduğu bütün nesnelere ve durumlara verdiği tepki üzerinde yönlendirici ve dinamik bir etki yaratan zihinsel ve sinirsel bir hazır olma durumu olarak tanımlamıştır ( Allport 1935, s: 810).

Tersine Dobb (1947), bireyin yaşadığı toplumda, önemli olduğu varsayılan örtülü ve güdüleyici tepki olarak tanımlamıştır. Sonuçlarından çok tutumun ne olduğu üzerinde durmuş ve öğrenme ya da uyarın-tepki geleneğinden çıkardığı bu tanımla bir tutumun bireyin nasıl davranacağı üzerinde etkili olduğunu varsaymıştır ( Dönmez 1998, s: 319).

Katz tutumu bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimi; Kolasa, öğrenilmiş tercihlere dayanarak tepki gösterme öneğilimi; Lambert, bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular ve daha genel olarak

herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce, duygu ve tepki biçimi; Maier, tutumu danışma çerçevesi (frame of referance) biçiminde tanımlayarak belirli kanılar oluşturma öneğilimini temsil ettiğini söylemiş bireylerin gerçek olayları algılamalarını etkileyen genel bir duygusal temel olan tutumlara dayalı olarak çevremizdeki olayları değerlendirip ve tepki gösterdiğimizi ifade etmiştir (İnceoğlu 1993, s:13).

Ballachey tutumu, varolan sosyal objeye dair olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerin yanı sıra duygularla bu obje hakkında olumlu veya olumsuz eğilimlerden oluştuğu şeklinde tanımlar ( Ballachey, 1962 s: 177).

Tutum, bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir (Smith 1968, s:458).

Muzaffer Sherif (1969) bilişsel, güdüsel ve davranışsal bir dizge olarak tutumun, bireyin dünya hakkındaki sürekli ya da geçici varsayımlarını, diğer kişilerden beklentilerini, kendi gibi insanlarla farklı olanlar arasındaki değişiklikleri, değer ve bakış açılarını, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ve neye uzak kalınıp kalınılmamasına dair duygu ve inançları içerdiğini söyler. Bireyin bir takım tutumları, benlik bilinci kavramı içine neleri dahil ettiğini, neleri dışarıda bıraktığını, bazıları ise nelerden etkilendiğini gösterir ( İsen ve Batmaz 2006, s: 279).

Karahan'ın (2003) aktarımıyla, Thurstone tutum kavramını psikolojik bir nesneye yönelen olumlu ya da olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelendirmesi olarak tanımlamıştır. Psikolojik nesne, kişiyle ilişkili olan olumluluk ya da olumsuzluk derecesine göre hakkında yargıda bulunduğu bir simge, birey ya da düşünme biçimi olabileceğin ifade etmiştir.

Mc Clelland ise, kişinin şu anki davranışlarını önceki deneyimlerinin bir özeti olarak ifade eder. Yani tutum objesi ile ilgili geçmiş yaşantı veya deneyimin, şimdiki ya da gelecekteki davranış ile ilişkili olarak bireyin düşünsel oluşumuna etkide bulunduğunu varsaymakta olduğunu söyler. Kişinin düşün dünyasında olan farklı nesne ve insanlara geçmiş deneyimlerinden getirdiği anlamlarla bakması tutumun başka bir şekilde tanımlanmasıdır (Tolan ve diğerleri 1985, s: 259).

Tutum süreklilik arz eden dinamik, hassas, algısal kısacası psikolojik bir süreçtir. Bireyin kendi ruh halini diğer insanlara ifade etme biçimidir. Yani herhangi bir objeye karşı göstereceği olumlu ya da olumsuz duygusal tepkileri belirleyen, güdülenmeye hazırlayan önemli bir etkidir ( Durmuş, 1999 s:15).

Bir diğer tanıma göre tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur (Tavşancıl, 2002: 70).

Anderson'a göre tutum, özel bir nesneyle karşılaşıldığında, uygun olan ve olmayan tarzda tepki vermek için bireyin eğilimli olmasını ya da hazırlanmasını sağlayan, orta düzeyde yoğunluğu olan heyecandır. Diğer pek çok psikolojik değişken gibi (zeka, güdü vb.), bileşik, doğrudan gözlenemeyen, gözlenen bazı davranışsal göstergelerle yordanan kuramsal bir değişkendir (Erkuş, 2003: 151-153).

### **2.2.1 Tutumun Öğeleri**

Bireyin duygu, düşünce ve davranış eğilimlerini birbiriyle uyumlu kılarak etkileyen tutum kavramının öğelerini, genellikle birbiriyle ilişkili olan bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç faktörle açıklayabiliriz. Bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeler yerleşmiş ve güçlü tutumlarda eksiksiz olarak yer alır. Bu öğeler sayesinde tutum kendi içinde tutarlılığı olan bir sistem halini alır (Kağıtçıbaşı, 1999 s: 104, Dönmez 2004, s:338).

Bilişsel öğe, edinilmiş bilgilerin oluşturduğu inançlar veya zihinsel yatkınlık; duygusal öğe, belirli uyaranlara karşı verilen olumlu ya da olumsuz duygusal tepkiler; davranışsal öğe ise tutumu oluşturan bilişsel ve duygusal alanların yol açtığı eylemler ya da bu alanlara uygun biçimde davranma eğilimlerinden oluşmaktadır (Yalçın, 2004 s:50, Karakaş, 1999 s:367).

#### **2.2.1.1 Bilişsel Öğe**

Bireyin tutum gösterdiği nesneye veya olaya dair bilgi, fikir ya da inançlarından oluşur (Morgan, 1999 s: 363). Bu inanç, kişinin belli bir durumla dolaysız etkileşimiyle gerçekleşeceği gibi diğer insanlar, kitle iletişim araçları, eğitim vb. tarafından oluşabilirken bilgilendirmeler kanalıyla var olan bir etkileşim sonucunda da gerçekleşebilir (Şen, 2006 s: 26).

### **2.2.1.2 Duygusal Öge**

İnsanın tutumunun oluşmasında bilişsel davranışsal gelişiminin etkisi vardır ama çoğunlukla duygusal gelişimin ürünüdür. Bu nedenle insanın tutum nesnesinin kabul ya da reddetmesine yönelik eğiliminin altında öncelikle onun için beslediği duyguları yatmaktadır ( Başaran, 1998 s:238).

Tutumunu inanç, gerçek ya da olgudan ayıran en önemli özellik olan duygusal öge, bilişsel ögeye oranla daha basit bir yapıya sahiptir. Olumlu ya da olumsuz tepkiye bir ön eğilimdir. Çünkü bireyin tutum nesnesine ilişkin duygu ve değerlendirmelerinden oluşur. Yani bireyin bir nesneye karşı olumlu tutum geliştirmesi bu nesneye karşı olumlu duygular beslediğini; olumsuz tutum içinde olması bu nesneye karşı olumsuz duygular beslediğini gösterir (Hanyaloğlu 1995, s: 34)

Bireyin değerler sistemi ile yakından ilişkili olan duygusal ögenin, sosyal bakımdan değeri ile birey için ifade ettiği değer farklı olabilir. Bilişsel olarak bir toplumsal olaydan hoşlanması gerektiğini bilen birey, buna rağmen olaya karşı olumsuz tutum geliştirebilir. Ayrıca duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür ( İnceoğlu, 1993 s: 15-16).

### **2.2.1.3 Davranışsal Öge**

Davranışsal öge, bir tutum nesnesine doğru bireyin sergilediği davranışsal yönelimlerdir. Nesne, olay veya kişiye yönelik davranışlarda bulunma ve cevap verme eğilimidir (Mottaz, 1989: 214).

Bireyin bilgi ve inançları doğrultusunda oluşan yargısı onu objeye karşı olumlu ya da olumsuz harekete yöneltecektir. Bu son oluşum da tutumun davranışsal ögesidir. Eğer kişi herhangi bir obje ya da olaya karşı olumlu bir tutuma sahipse bunun gereği doğrultusunda davranmaya hazır olacaktır ( Üstündağ, 2001 s: 28).

Davranışsal öge, bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkisi bulunmayan tutumlarının da etkisi altındadır. Bu nedenle davranışsal ögeden söz ederken duygusal ve normatif davranışlardan da söz etmek gerekmektedir. Duygusal davranış, hoşça giden ya da gitmeyen durumla ilgiliyken normatif davranış doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayanan davranışlardır. Herhangi bir obje ya da olaya karşı bir davranış söz konusu değilse böyle bir tutum gözlemlenemediği için var sayılamaz. Bu nedenle

tutum kavramında özellikle psikolojik açıdan davranışsal öge kavramı önem taşır ( Karahan 2005, s: 73- 74).

İnceoğlu (1993), “bu üç tutum ögesi karşılıklı etkileşim içindedir ve birinde ortaya çıkan bir değişiklik, tutarlılığı korumak için, diğer ögelerle zincirleme bir değişime neden olur. Yani, bireyin bir tutum ögesine karşı olumlu-olumsuz durumu değiştiğinde, o objeye karşı tutumunun bilişsel ve davranışsal ögesini de yeniden düzenlenir.” şeklinde açıklamıştır.

### 2.2.2 Tutumun Özellikleri

Tutumların hem bütün olarak hem de tek tek ögeleri için birtakım özellikleri vardır. Tutumlar ve ögeleri bu özellikleri bakımından farklılık gösterir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz ( Karahan 2003, Karahan 2005, Hanyaloğlu 1995).

1. Güç Derecesi: Her tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal ögelerinin toplamı kadar bir gücü (şiddeti) vardır. Ancak tutumlar ve ögeleri şiddet bakımından değişiklik gösterir. Genellikle köklü, yerleşik tutumların tüm gücü de, ögelerinin gücü de yüksek olur. Ama tutumun ögelerinin şiddeti farklı olabilir. Örneğin bir tutumun bilişsel ögesi oldukça kuvvetli olduğu halde bireyin aynı tutumunun duygusal ve davranışsal ögelerinin göreceli olarak daha zayıf olabilir. Genellikle aşırı tutumlar güçlüdür ve değiştirilmesi de zor olur.

2. Karmaşıklık: Tutumlar, ögelerinin karmaşıklığı bakımından farklılık gösterir. Bu ögeler yalın da olabilir karmaşıklık da gösterebilir. Bir tutumun karmaşıklığı, tutumun içerdiği unsurların sayı ve çeşitliliğine bağlıdır.

Duygusal ve davranışsal ögede karmaşıklık boyutu vardır. Bir tanıdığı karşı hissedilen sevgi, yakın arkadaşlara duyulan sevgiye göre daha yalındır. Aynı şekilde bir olay hakkında ortak fikre sahip bireylerden birinin görüşünü başkalarına kabul ettirmeye çalışması bu tutumda davranışsal ögenin daha karmaşık olduğunu gösterir.

3. Diğer Tutumlarla İlişki ve Merkezilik: Tutumların birbirleriyle ilişkileri farklılık gösterebilir. Bazı tutumlar kişi tarafından merkezileştirilerek belirgin bir hal alır. Kişinin hayatına ve davranışlarına yön verir. Bazıları ise kopuk, tek başına bulunabilir.

4. Ögelerarası Tutarlılık: Özellikle 1940 ve 1950'lerde yapılan araştırmalarda tutumlarının ögelerinin birbirleriyle tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle güçlü ve aşırı tutumlarda bu durumun daha fazla olduğu görülmüştür. Ögeler arasında tutarlılık bulunmayan tutumlar daha kolay değişmektedir. Tutum içinde tutarsızlık olması yani tutumun ögeleri arasındaki uyumsuzluk rahatsızlık unsurudur. Bu nedenle davranışsal öge de oluşmayabilir.

5. Tutumlar Arası Tutarlılık: Bir tutumun bütünün kişinin başka tutumuyla tutarlılık derecesi de önemli bir özelliktir. Genelde bireylerin tutumları arasında tutarlılık görülmekle birlikte bu tutumların varolması da şart değildir. Ayrıca tutarlılığın derecesi de somut olaylara göre değişen ve tekrar tekrar ölçmeyi gerektiren bir sorundur.

6. Tutumların Yapısı: Tutumun geniş bir kavram olmasına karşın her davranışın tutumsal bir içeriği olduğu söylenemez. Tüm tutumların ortak özelliği örgütlenmiş düşünce yapıları içermesidir. Sheriff tutumları diğer düşünce yapılarından ayırmak için şu ölçütleri geliştirmiştir (Batmaz, İsen 2006 s: 260-261);

1. Tutumlar öğrenme sürecinde ortaya çıkan, sosyalleşme aracılığıyla kültürel olarak edinilen yani sonradan kazanılan bir etkinliktir.

2. Tutumlar bir kere ortaya çıkınca az veya çok belirli bir süre devam ederler. Geçici düşünsel durumlar değildirler.

3. Tutumlar, birey ile obje arasındaki bağlantılara tutarlılık ve düzenlilik kazandırır.

4. Birey-obje ilişkisinde tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme-güdülenme süreci ortaya çıkmaktadır.

5. Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbiriyle karşılaştırılabilir pek çok ögenin bir arada olması gerekir.

6. Kişisel tutumların oluşumunda etkili ola ilkeler, toplumsal tutumların oluşmasında da uygulanabilir.

### 2.2.3. Tutumun İşlevleri

Birey kendisi için gördüğü psikolojik işlev ya da sağladığı yararı göz önüne alarak ilk tutumunu seçer ya da yeni bir tutuma geçer. Buna göre Katz (1960), Smith, Bruner ve White (1956)'ın görüşleri doğrultusunda tutum için sınırlı sayıda işlev belirlenmiştir. Bunlar araç, değer açıklayıcılık, benliği savunma, bilgi ya da nesne değerlendirmesi şeklinde açıklanabilir ( İnceoğlu 1993 s: 19, Dönmez 2003 s: 348-349, Karahan 2003 s:83-84, Karahan 2005 s:75-76, Batmaz 2006 s: 284-286, ).

Bir tutum bireyin bir amaca ulaşmasında *araç işlevi* gördüğü için benimsenebilir. Çünkü bireylere yarar sağlayan, onlara yaşadıkları toplumsal koşullar ile uyum kazandıran bilişsel özelliklere sahiptirler. Bu işlev bireyin çok ödül az ceza varsayımına dayanır. Bu da bireyin ödüllendirici konulara karşı olumlu tutum göstermesini, cezalandırıcı konulara karşı olumsuz tutum sergilemesine neden olur.

Tutumlar bireyin kendi algılamasının olumsuz dış etkilerle bozulmasını önleyerek savunma mekanizması gibi *benliği koruyucu* işlev görürler. Birey doğal olarak kendini koruyan tutumlar geliştirme eğiliminde olduğu için kendisiyle ilgili her türlü gerçeği, inancı ve ön düşünceyi dış dünyanın gerçekleri ile karşılaştırmaktan kaçınarak buna uygun tutumlar geliştirir.

Bireyin kendine ilişkin imgesinin bir bölümü merkezi değerlerle sarılmıştır. Tutumlar psikolojik kimliğe ilişkin *değerleri açıklayıcı* özelliklere sahiptirler. Eğer bireyin tutumları, bu değerlerin önem verdiği bir yönünü ifade ederse kendini doyuma ulaştırmış hisseder. Kendisini öz değerleri açısından ifade eden ve görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlar geliştiren birey, benlik kimliğini de güçlendirir. Benlik kimliği bireyin bağlı olduğu gruplardan yaşadığı topluma kadar tüm belirleyici etmenleriyle gerçekleştirmek istedikleri arasındaki bağı oluşturur.

Tutumlar bireylerin dış dünyayı algılamasında, anlamasında, örgütlenmesinde ve karşılaşabileceği tutum nesnelere ilişkili olarak davranışa hazır duruma gelmesinde *bilgi kazandırma* işlevi görürler. Birey toplumdaki yerini, karmaşık ilişkilerini düzenlemeyi, bireysel gereksinme ve amaçlarını zihninde düzenli bir biçime sokarak anlayabilir.

## 2.2.4 Tutumların Oluşması ve Değişimi İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Sherif ve Sherif'e göre tutum, bireyin bu tutum göndergesi hakkındaki görüşünde açığa çıkan karmaşık bir üründür. Tutumun oluşması ve değişiminde güdüsel ve bilişsel faktörler rol oynar (Atakay, Yavuz 1996, s: 551)

Mc Guire, Reich, Adcock ve Lambert'a göre tutumun oluşmasında genetik faktör, fizyolojik faktörler (olgunlaşma, hastalık vb), tutum konusuyla doğrudan deneyim, kişiliğin etkisi vardır. Bunlar bireyin kendi yapısıyla ilgili özellikleriyle ilgilidir. Diğer faktörler olarak sayabileceğimiz toplumsallaşma süreci, grup üyeliği, sosyal sınıf ise sosyopsikolojik özelliklerdir (Hanyaloğlu 1995 s: 37-38).

Tutumlar genelde doğrudan deneyim, özdeşleşme, kitle iletişim araçları, taklit, sosyal öğrenme ile elde edilir. Bunları şu şekilde açıklayabiliriz ( Kağıtçıbaşı 1999 s:118-124, Başaran 2000 s:239-242).

*Doğrudan deneyim*, bir konu ya da objeyle ilgili tutum sahibi olmanın en kolay yolu, onunla ilgili bir deneyim sahibi olmaktır. Bazen hakkında bir tutum geliştirmemiş olduğumuz bir objeyi hakkında tutum sahibi olduğumuz başka bir objeyle ilişkilendirerek tutumumuzu diğer objeye de yansıtırız. Özellikle 1-7 yaş arasında kazanılmış tutumlar etkilerini hayat boyunca sürdürürler. Hatta tümüyle silinmesi mümkün değildir. Ancak istenmeyen tutumların yerine bir başkasını yerleştirmek ya da etkisini azaltmak, gerekli alanlara yönelmek olanaklıdır.

*Özdeşleşme*, tutumlarımızın çoğunu çevremizdeki diğer insanlardan edinmemiz sırasında başvurduğumuz bir yoldur. Özellikle sevdiğimiz kişilere öykünerek bağlanır, kendimizi onunla özdeş görürüz. Bu sayede yanlış-doğru demeden duygusal bir bağla onun tutumlarını benimser, onun gibi davranırız.

*Kitle iletişim araçlarından*, özellikle televizyon tutum oluşumuna etki etmektedir. Araştırmalar medyanın hem tutum oluşumuna hem de pekişmesine etki ettiğini göstermektedir.

*Taklit*, bireyin bir olay karşısında ne yapacağını bilemediği zaman diğer insanları gözlemleyerek onlar gibi davranışlar oluşturmasıdır. Özellikle çocuklar oluşturdukları ilk tutumlarında anne-babalarını taklit etmektedirler.

*Sosyal öğrenmede*, başkalarının dışı vurduğu tutumları benimseyip kendi tutumumuz haline getiririz. Özellikle evde aile, dışarıda arkadaş çevresi belirleyici olur.

Bunların yanı sıra Freedman (1989), tutumların değişiminde şu kuramsal yaklaşımlardan söz etmektedir;

1. Koşullanma ve pekiştirme: Bu yaklaşımda tutumlar öğrenilen alışkanlıklar gibi öğrenilir. Olgulara ait bilgileri öğrendikleri gibi ona bağlı duygu ve değerler de öğrenilir. Öğrenmenin biçimleri tutumların biçimlenmesini de belirler.

2. Özendiriciler ve Çatışma: Tutum değişimine yaklaşma- uzaklaşma çatışması olarak bakılan yaklaşımda, bir konumu kabul etmek için bireyin belirli nedenleri vardır, onu reddedip bir diğerini kabul etmek içinse başka nedenleri vardır. Tutum, sadece yeni tutumun eskisine göre daha özendirici olması nedeniyle değişir. Kişi, kazancını en üst düzeye çıkaran konumu benimser. Bir sorunun her yönünü de doğru gösteren nedenler vardır ve bireyin görüşü açısından, nedenleri güçlü olan taraf benimsenecektir. Koşullanma yaklaşımından farkı, kazanç ve kayıpları içermeyen bilişsel öğelerin görece olarak önemsiz olmasıdır.

3. İşlevselcilik: Tutumları birey için sağladığı psikolojik işlev ya da faydaları açısından değerlendirir.

4. Bilişsel Tutarlılık: Bireyler bilişleri ile davranışları arasında uyumlu ilişkiler kurma eğilimindedirler. Bu durum tutumların gelişmesinde temel etkidir. Buna göre birbirleriyle tutarsız birçok inanç ve değere sahip olan bir birey bunları daha tutarlı hale getirmeye çalışır. Genel bilişsel yapılarına uyan tutumları kabul etmeye çalışır.

Bu yaklaşımlar birbiriyle çelişkili ya da tutarsız değildir. Farklı kuramsal yönelimleri temsil ederler ve temel olarak tutumların biçimlenme ve değişimini açıklarken vurguladıkları etmenlerde değişiklik gösterirler.

### **2.3 ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI**

Öğretmenler üzerinde yapılan son çalışmalarda kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin öğrencilerini olumlu yönde etkilerken, zayıf bir öğretmenin öğrencileri olumsuz olarak etkilediğini hatta okuldan uzaklaştırdığını göstermektedir. Öğretim ortamında öğretmenin

kişiliğini oluşturan çeşitli davranışların, öğrenciler üzerinde önemli etkilere sahip olduğu artık kanıtlanmış bir gerçektir. Kişiliği oluşturan en temel özellikler içinde tutumlar, öğrencileri en çok etkileyen özelliklerdir ( Gürkan 1993 s: 7).

Küçükahmet (1976) de öğretmenin en önemli kişilik özelliklerinden biri olan tutum, öğrencilerini etkileyen en önemli etmen olduğunu söylemektedir. Buna göre öğretmenlerin bir eşya, insan ya da duruma karşı tepki göstermeye hazır bulunmaları öğrencileri de etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilere ve okul çalışmalarına karşı tutumları öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine büyük ölçüde etki etmektedir. Öğretmenlerin bu tutumları sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ilişkileriyle anlamlı bir biçimde bağlantılıdır ve öğrencilerin gelişim süreci bu tutumlardan etkilenir (Şen 2006 s: 36).

Öğretmenin verdiği duygusal tepkiler, alışkanlıkları ve düşünsel tutumu öğrenciye yansır. Öğrenci genelde öğretmenin anlattığı konudan çok konuya yaklaşım tarzı ve olayları yorumlama biçimine dikkat eder. İlgi ve tutum başarı için önemli bir etken olmakta, öğretmenin tutum ve davranışları da öğrencileriyle olan ilişkilerinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde belirgin bir rol oynamaktadır. Bu açıdan tutum etkeninin önemsenmediği bir eğitim ortamında, öğrenme yaşantılarının oluşmasıyla öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli ölçüde güçlüklerle karşılaşma olasılığını unutmamak gerekir (Yıldız 1997 s:321).

Öğretmenin bireysel farklılıklarının eğitim öğretime ilişkin duygu, düşünce ve uygulamaları arasında farklılığa yol açtığı bir gerçektir. Başka bir deyişle öğretmenin öğrencilere sergilediği olumlu ya da olumsuz tutumların temelinde kişilik özellikleri ve aldığı eğitim etkinlikleri gelmektedir. Ayrıca bireylerin sahip oldukları tutumların sadece kendi hayatlarını değil kendileri dışındaki insanların da hayatlarını da etkilemesi bakımından önem taşıdığı bilinmektedir (Karahana 2005 s: 84).

Öğretmenlerin sınıftaki davranışlarının, öğrencilerle kurdukları iletişimi, tutumun devamlılığını ve düzenliliği etkilediği bilinmektedir. Heyecan, konu hakkında uzmanlık, canlılık, öğrenciye değer verme, onlara arkadaşça davranma, esneklik özellikleri taşıyan ve o doğrultuda davranan öğretmenlerin olumlu sınıf çevresinin yaratılmasında önemli katkıları olmaktadır (Babacan 1999 s:5).

Öğretmenin sınıf içindeki davranışlarının yanı sıra ders dışında öğrencisi ve velisiyle kurduğu iletişim öğrenci tutumunu büyük ölçüde etkilemektedir. Eğer öğrenci öğretmen arasında

olumlu ilişkiler kurulmuşsa öğrenci gelecekte yetişkinlerle ilişkilerinde olumlu tutum içinde olacaktır ( Ülgen 2005 s: 94).

Öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışları otokratik, demokratik ve boşvermiş tutum ve davranışlar olmak üzere üç grupta incelenebilir.

### **2.3.1 Otokratik Tutum**

Otoriter öğretmenler, öğrencilerinin düşüncelerine önem vermezler, onlara güvenmezler. Sınıfta baskı ve çekingenlik havası yaratarak serbest bir tartışma ortamından uzak dururlar. Kendileri hakkındaki eleştirilere şiddetli tepki gösterirler. Sürekli öfkeli ve titiz tutum sergilerler. Değerlendirmelerinde subjektif davranışlar gösterirler (Oğuzkan 1985 s: 21).

Öğrencilere sürekli emir ve talimat verirler. Uzun konuşmalar, sık sorular, devamlı eleştiriler; kırık not verme, sınıfta bırakma, disipline verme gibi tehditlerle sıkı bir kontrol sağlarlar. Dersin hazırlanma ve yürütülmesinde tüm sorumluluğu üstlenirler. Dersin tek yöneticisidirler. Ders sırasında izinsiz davranışları engeller, kayıtsız şartsız itaat edilmesini beklerler ( Güçlü 2000 s:21, Ertuğrul 2000 s:70).

Derse ait ilkeler öncen belirlenmiştir. Öğretmen her şeyi planlamıştır. Rasgele sorularla dersin bölünmesi, öğrencilerin karşı karşıya gelmesi, fiziksel cezaya başvurulması gibi davranışlar sergiler (Bayrak 1999 s: 92).

Öğretmen ve öğrencinin dünyaları birbirinden farklıdır. Sınıfta resmi, sert bir hava yaratarak öğrencilerin dışarıdaki sorunlarından uzak durmuş olur (Başaran 2000 s: 205).

Tezcan ( 1988), otoriter tutum ve davranışlarına sahip öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkilerini şöyle sıralamaktadır;

Öğretmenin dersteki zorlama tavrı ortadan kalkınca öğrenci disiplinsiz davranışlar gösterir,

Düşündüğü gibi davranamayan öğrenci kişilik çatışması yaşar,

Öğretmenin bireysel övgü ve yergileri öğrenciler arasında çatışma ve kıskançlık yaşanmasına neden olur,

Derste aktif katılım gösteremeyen öğrencide araştırma, karar verme, bağımsız düşünme gelişmez,

Ders zorla yürütüldüğü için anlamaktan çok ezberleme hakimdir,

Öğrenciler dersin bir an önce bitmesini ister, derse karşı soğukluk gelişir (Bilgin 1996 s:60-61).

### **2.3.2 Demokratik Tutum**

Demokratik öğretmenler öğrencilerinin duygularına, düşüncelerine önem verirler. Onlara güven duyarlar. Başarı ve başarısızlıkları birlikte değerlendirirler. Eleştiriye açıktırlar. Hatta bunu teşvik ederler ve kendilerine yöneltilen eleştirileri anlayışla karşılarlar. Sınıfın üyesi gibi davranarak bu durumu öğrencilerine yansıtırlar. Objektif değerlendirmelerde bulunurlar (Oğuzkan 1985 s: 63).

Öğrenciler arasında ayırım yapmadan hepsine eşit davranan, bireysel farklılıkları bilen tehdit etmeden, şiddet kullanmadan, tatlı sert olmayı becerebilen öğretmenlerdir ( Asan 1998 s: 15).

Sınıfta demokratik bir lider olarak görev alan öğretmen, çalışma ve sınıf kurallarında öğrencilerine söz hakkı verir. Onların görüşlerini önemser (Başar 1999 s:67).

Dersi hazırlama ve yürütme görevi öğrencilerdedir. Öğretmen yardımcıdır. Öğrencilerini gruplar halinde çalışmalara teşvik eder. Öğrencisiyle her an konuşmaya hazırdır. Eleştirilerini bireye değil gruba yönlendirir. Gerginlikleri hissederek bunları azaltmaya çalışır. Her öğrencisinin bireysel ilgiye ihtiyaç duyduğunu bilerek davranır (Karahana 2003 s:99-100).

Tezcan (1988) ve Başaran (2000), demokratik tutum ve davranışlarına sahip öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkilerini şöyle sıralamaktadır;

Öğrenci kendi başına araştırma ve karar verme alışkanlığı kazanır.

Öğrendikleri alıcı olur. Çünkü anlayarak öğrenir.

Derse aktif olarak katılan öğrenci derse dair değerleri kendi belirlediği ve gönüllü olarak bunlara uyduğu için gerçek disiplin duygusu geliştirir.

Öğrenciler arasında yardımlaşma gelişir.

Derse aktif katılım nedeniyle sorumluluk duygusu gelişir.

Karşılıklı iletişim sayesinde öğretme karşı güven duygusu oluşur.

Oluşan güven duygusu nedeniyle öğrenciler sınırlarını açarlar.

Böyle bir öğretmenin öğrencileri başkalarını düşünen, yardımlaşan, insanların iyiliğini isteyen, iyi ilişkiler kurmaya çalışan kişiler olurlar.

Yapılan bir araştırmada dogmacı, sert ve otoriter öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin derse olan ilgilerinin az olmasına karşın anlayışlı, açık fikirli, düşüncelerinde ve ahlaki inançlarında gerçekçi olarak nitelendirilen öğretmen grubunun öğrencilerini yaratıcılık konusunda destekledikleri, sorumluluk duygusunu geliştirmeye çalıştırdıkları ve onların derse olan ilgi ve isteklerini arttırdıkları görülmüştür (Yavuzer 2002 s:162).

Buradan hareketle demokratik tutum gösteren öğretmenlerin öğrencilerinin yetişkin olduklarında demokratik ve daha dikkatli davranmaları beklenebilir. Bu öğrencilerin bağımsız, yeniliklere açık, yaratıcı, sosyal ilişkilerinde başarılı, sorumluluk almaya açık, kendini ifade eden bireyler olduğu söylenebilir (Şen 2006 s: 40).

### **2.3.3 Boşvermiş Tutum**

Boşvermiş tutum gösteren öğretmenler pasiftirler. Bu nedenle öğrencileriyle yakından ilgilenmez, rehberlik etmez, yardımda bulunmazlar. Hareketsiz ve kararsız davranırlar. Dolayısıyla öğrenciler arasında da huzursuzluk ve kararsızlık ortamının oluşmasına neden olurlar. Çalışmalarında plansızlık ve amaçsızlık görülür. Tutarsız değerlendirmelerde bulunurlar (Oğuzkan 1985 s:63).

Bu durumda sınıftaki öğrencilerde motive kaybı ve disiplin sorunu yaşanır. Derste barı düşer. Çalışma atmosferinin azaldığı sınıfta amaçlara ulaşmada güçlük çekilir. Amaçsız kalmış olan öğrenci hayatı anlamsız görebilir ( Şen 2006 s: 38).

Boşvermiş tutum ve davranışlara sahip öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkileri şöyle sıralanabilir;

Öğrenci derste istediğini yapmakta serbesttir.

Derste belli bir amaca yönlendirilmemiş öğrenci hayatta da belli bir amaca yönelmez.

Derste disiplinden uzak davranışlar gösteren öğrenci hayatında da bunu sürdürür.

Öğrenciler amaçsız olduklarından sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıf, motivasyon düşüktür.

Sınıfta herkes kendi bildiği ve istediği gibi davrandığı için farklı isteklerin olması durumunda öğrenciler arasında çatışma görülür ( Tezcan 1988 s: 401-402).

### **2.3.4 Öğretmenlik Tutumları İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar**

Bilgin’in (1996) İstanbul ilindeki okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarını tespit etmek üzerinde yaptığı çalışmada otokratik tutum gösteren öğretmenlerin yaş, mezun oldukları kurum, çalışma yılı ve yaş grubu, aldıkları maaştan etkilendikleri saptanmıştır. Demokratik tutum gösteren öğretmenlerde çalışma yılı ve çalıştıkları yaş gruplarının önem kazandığı saptanmıştır.

Sütçü’nün (1997) Ankara’da din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlik tutumlarında cinsiyetin farklılık yaratmamasına karşın kıdem arttıkça öğretmenlik tutumlarının olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür. Bitirilen orta ve yüksek öğretim kurumunun öğretmenlik tutumunda değişiklik yaratmadığı, yüksek öğretim kurumunda öğretmenlik mesleğini kendi isteğiyle seçenlerin telkin ile seçenlere oranla daha yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karahan’ın (2005) İstanbul ilinde orta öğretimde çalışan farklı branşlardaki öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin orta düzeyde tutuma sahiptirler. Öğretmenlik tutumları ile medeni durum, aylık gelir, İstanbul’da yaşama süreleri arasında ilişki bulunmuştur. Ancak öğretmenlik tutumlarıyla okul türü, branş, sınıf mevcudu, mesleki deneyim, mezun oldukları eğitim kurumu, mesleği isteyerek seçip seçmeme, görev yapılan kurumda çalışma süresi, çocuk sayıları, doğdukları yer arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Şen’in (2006) İstanbul’da öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları ile cinsiyet, sınıf, mezun olunan ortaöğretim kurumu, mesleği isteyerek seçme, akademik benlik algısı arasında bir ilişki bulunmamış, bu değişkenlerden etkilenmediği görülmüştür.

Bodur'un (2006) Bursa'da öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumlarının mezun oldukları lisenin etkili olmasına karşın okudukları bölümün öğretmenlik tutumu üzerinde farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sakin (2007) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerin etik davranışlar hakkındaki algılarına öğretmenlik tutumları ve ahlaki yargı düzeylerinin etki ettiğini söylemektedir.

### **2.3.5 Öğretmen Tutumları İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar**

Price ve Zach (1973) öğretmen tutumları ile öğrencilerin cinsiyeti arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada; cinsiyetin öğretmen tutumlarını farklılaştıran bir etmen olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, öğretmenlerce daha az onaylanmaktadır (Bilgin 1996).

Garfield (1973), yoksul çevrelerden gelen öğrencilere karşı öğretmenlerin yanlı tutum ve davranışlar göstermelerini açıklamayı amaçladığı çalışması sonucunda, davranış problemi olan öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarının her zaman aynı biçimde olmadığını bulmuştur. Eğer davranış problemi sergileyen öğrencinin ailesi orta sınıfa mensup ise, öğretmen ebeveyne rehberlik ederek yardımcı olurken, ailesi yoksul olan öğrenciye karşı cezai önlemler almaya yöneldiklerini belirtmiştir.

Stern ve Keisler (1977) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sınıf içindeki davranışları, ırk ve etnik yapı, sosyo-ekonomik düzey, konuşma farklılıkları, cinsiyet, yetenek ve başarı gibi öğrenci özelliklerinin öğretmen tutumlarını etkilediğini belirtmişlerdir.

Rosenthal ve Rosnow (1997) tarafından yapılan çalışmada, yetenekli öğrencilere yönelik öğretmen tutumları incelenmiştir. Öğretmenlere bazı öğrencilerin zihinsel güçleri hakkında gerçek dışı bilgiler verilerek olduklarından daha zeki olarak anlatılmıştır. Öğretmenler bu öğrencilerin zihinsel etkinliklerle ilgili derslerde, beklenmedik biçimde daha başarılı olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenin hevesli, neşeli ve dinamik davranışlarının öğrencilerin başarı düzeyi üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur.

Osunde ve Izevbigie (2006), Nijerya'daki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine olan tutumlarıyla ilgili yaptıkları çalışmada 40 okuldan 400 öğretmeni rastgele seçmiştir. Veri

toplamak için Öğretmen Tutumları Ölçeği kullanmışlardır. Bu çalışma öğretmenlerin parasal olarak emeğinin karşılığını alamadıklarını, maaş ve ödeneklerdeki gecikmelerden dolayı memnuniyetsiz olduklarını, bu nedenle de öğretmenlerin mesleklerine bağlanmalarında azalma olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum toplum içerisinde öğretmenlerin statüsüne ve öğretmenlik mesleğine duyulan saygının azalmasına neden olmuştur. Ayrıca bütün bu sonuçlar hizmetin sınırlılığının, olumsuz etkilerinin fazla olmasının ve öğretmenlerin olumsuz kişisel ve mesleki tutumlarının öğretmenlerin statüsünün azalmasını sağlayan önemli etmenler olduğunu ortaya koymuştur.

Wilson (2008), öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin artması için öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmanın bir yolu, onlara yakınlık göstermektir. Bu araştırmada, öğretmenlerin öğrencilere olan tutumları, yakınlık dereceleri, mesleki memnuniyetleri ve bunların öğrencilerde meydana getirdiği sonuçlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencileri sevmek mesleki memnuniyete bağlı olmamasına rağmen, öğretmenler öğrencilere yakın davranışlar sergilerse öğretmenlerin kendilerine olan tutumlarını önsezileriyle anlayabilme yetisine sahiptir.

## **2.4 BENLİK**

Bireysel farklılıkların bir sonucu olarak bizi birbirimizden ayıran, değişik yapan, bizi biz yapan en temel yapılanım, hem psikoloji biliminde hem de felsefede “benlik” terimi ile ifade edilir. Benlik, 19.yüzyıldan itibaren çalışmaların konusu olmuştur ( Arıca, 1999 s: 10).

Benlik yaşantımızın en önemli yönlerinden biridir. Kişiliğin temelinde bulunan ve birey için çok önemli olan algı, duygu, düşüncelerin bütünü olarak tanımlanır. Kişinin kendini nasıl gördüğü, kendine nasıl değer biçtiğini anlatır. Kişinin, kim olduğu konusundaki düşüncelerinin ve kendisi hakkındaki değerlendirmelerin tümüdür ( Ünüvar, 2006 s:28).

Benliğin gelişimi doğumla başlar. Ancak kalıtımla kuşaktan kuşağa aktarılan özellikler düşünülürse, döllenmeyle birlikte başladığı dahi söylenebilir. Doğumdan sonra, önce bedensel, sonra ruhsal ve toplumsal gelişme benliğin oluşmasını etkiler (Yaycı, 2000 s: 21).

Benlik çocuğun bilen ve düşünebilen bir kişi olduğunun bilincine varması durumudur. Benlik bilincine ulaşmasında çocuğun kendini kavramasının, kim ve ne olduğunun, birey olarak nitelik ve özelliklerinin, inançlarının, hedeflerinin, değer ve ahlaki yükümlülüklerinin

farkında olması demektir. Benlik bilinci kişinin kendisi ile ilgili algılarını düşünce ve tutumlarını kapsarken kişinin kendini nasıl gördüğünü özetlemektedir (Arı, Üre, Yılmaz 1999; Şeker 2002).

Birey, hayatı boyunca çevresiyle kurduğu tüm ilişkiler, iletişim ve etkileşim sayesinde benliğini oluştururken kendi benliğini de tanımlar (Yaycı, 2000 s: 21). Bu açıdan değerlendirildiğinde, benliğin aslında, sosyal faktörlerin sürekli işlendiği ve davranış biçimlerinin oluşturulduğu bir alan olduğu söylenebilir ( Adana, 2004 s:18).

Başka bir ifadeyle bu gelişim süreci içinde bireyin benliği, sadece toplumsallaşma sürecinin bir ürünü değil, aynı zamanda da bu sürecin gerçek ve etkin bir parçası olarak ortaya çıkar. Yaşamın her alanında karşılaşılan seçme eyleminde, bireyin kendisini nasıl görüp değerlendirdiği büyük önem taşır (Ece, 1999 s: 5).

Bireyin sosyal ve fiziksel çevresiyle olan etkileşimi sayesinde edindiği kişisel duygu, değer ve kavramlar sistemi olan benlik, bireyin farkında olduğu fikirlerin ve tutumların özel bir bileşimidir (Akt. Karademir, 2007 s:20).

Kişiliğin öznel yapısı olan benlik, insanın kendi kişiliğine dair algılarının bütünü, kendisini tanıma ve değerlendirme biçimidir. Bireyin psikososyal gelişimi sırasında şekillenen kalıtsal ve çevresel etmenlerle kişiliğe biçim veren bu edinik yapı, hayat boyunca yaşanan sayısız olaylarla ve bireyin çevresindeki kişilerin etkisiyle oluşur. Benlik, insanın bedensel yapısı, ruhsal ve toplumsal işlevleriyle kurduğu iletişimden gelen iletilerin çözüldüğü, anlaşıldığı, yorumlandığı, katmandır (Azeri 2005 s: 8-9).

Benlik, bireyin tek olduğunun farkına varmasıyla başlar. Kişinin kim olduğunu, ne olduğunu fark etmesinin gelişimini içerir (Güleç 2002, s: 57).

İç varlığımızın bütünü oluşturulan benlik, kişilik gibi karmaşık bir kavram olmakla birlikte kişinin kendisinin geliştirdiği, onu öteki bireylerden ayırt eden ve insan kişiliğinin belirleyici temel bir kişilik katmanı, bilinçli bir ruhsal süreçler bağlamıdır. Benlik güçlendikçe bireyin kişiliği de güçlenmektedir. Bazı yaşantılar sonunda öğrenilen ve her an gelişmeye açık olan benlik için her yaşantı her baştan geçen olay önem taşır ve yenilik getirir ( Şenerler 1993, s: 38-42).

Gerçeği tanımak ve uyum sağlamak; çevreden gelen uyarıcıları algılamak, seçmek, saklamak, anımsamak, düşünmek; kavramları değerlendirmek; karşılaşılan engellere çözüm yolu

bulmak; geleceğe dair tasarılar yapmak savunma düzenekleri geliştirmek gibi görevleri yerine getirir ( Bilgin 2001, s: 20).

Farklı bir ifadeyle, fenomenal algı alanında kişinin kendisine ait olan yaşantılarını, işlerliği olan, iletişime elverişli terimlerle sembollerle ifade etmesi benlik olarak tanımlanır ( Türk 2007 s:12- 13).

Benlik insanın kendi kişiliğine dair yargılarının bütünüdür. Kendini tanıma ve değerlendirme biçimidir. Bireyin özellikleri, amaç ve öncelikleri, beceri ve olanakları, değer yargıları ve inançlarından oluşan, değişiklik gösteren ve yaşantıları sonucunda gelişen bir yapıdır. Kişinin kendine özgü bilinçli veya bilinç dışı tasarımları ve bilişsel yapısıdır. Bireyin iç varlığının bütünüdür teşkil eden benlik, Ben neyim?, Ben ne yapabilirim?, Benim için neler değerlidir?, Hayattan ne istiyorum? Gibi soruların cevaplarından oluşur. (Eşer, 2005 s:12-19).

Bireyin kendine sorduğu sorularla gelişmeye devam eden benlik kendini değerlendirme sürecinde performansını kendi standartları ve akranlarının performanslarıyla karşılaştırır. Bunun yanı sıra yakın çevresi ve kendisi için önemli insanların sözel olana ve olmayan tepkilerini de inceler (Yapıcı ve Yapıcı 2005).

Ayrıca benlik sisteminin ileriye yönelik bölümünün olası benleri temsil ettiğini söyleyen Markus ve Nurius, olası benlerin kişinin ne olabileceğini, ne olmak istediğini ve ne olmaktan korktuğu konusundaki fikirleri içerdiğini belirtir. Bu nedenle olası benler bireyin gelecek durumdaki öznel temsillerini oluşturur ve kişisel amaçların oluşumu ve belirginleşmesine imkan sağlar. olası benliklerin kavramsallaştırılması, insanların ileriye dönük bakış açılarını netleştirici, amaçları geliştirici ve söz konusu amaçlara ulaşma gayreti içinde uygun davranışları geliştirici bir konumdadır. Dolayısıyla olası benlerin bireyler üzerinde önemli motivasyonel fonksiyonları bulunmaktadır ( Akt. Aydın, 1996 s: 45).

#### **2.4.1 Benlik Kavramı**

Birey bugün yalnızca düşünen, bilen bir varlık değil, aynı zamanda duan, isteyen ve yapan bir bütün olarak ele alınmaktadır. İnsancı psikolojiden kaynaklanan bu yaklaşım, insanın kendi çabası ile kendini yetkinleştirme gücüne sahip olduğunu ve insan davranışını temellendiren güdünün kendini gerçekleştirme güdüsü, davranışı etkileyen, denetleyen ana ögenin ise bireyin benlik kavramı olduğunu savunur ( Bilgin 2001, s: 19).

Benlik kavramı, bireyin etrafındaki tüm insanlarla olan iletişimi ve kişiliği hakkındaki algısını oluşturan fikir ve inanışların tümüdür. Bu, kişinin karakter özelliklerini, yeteneklerini, diğer insanlarla ve çevresiyle ilişkisi, olaylarla nesnelere arasındaki bağlantıyı, amaç ve ideallerinin algılanmasını içermektedir (Ünüvar 2006, s:29).

Benlik kavramının, “öz kavramı”, “benlik bilinci”, “benlik tasarımı”, “kendilik anlayışı” şeklinde de kullanıldığını belirten Uzun (2003), bireyin ruhsal tarafını uzlaştıran, düzenleyen, insanı harekete geçiren bir yapı olarak benliği, toplumsal açıdan kabul edilmesini kolaylaştıran bir yön olarak açıklamıştır.

Köknel (1985) benliğin başlıca görevlerini şöyle ifade etmektedir (Bal 2006, s:12-14).

İçgüdülerden ve dürtülerden kaynaklanan güdüleri engellemek, denetlemek ve düzenlemek,

Çevredeki nesne ve kişilerle bağlantı kurmak,

Gerçeği tanımak, denemek, anlamak,

Gerçeğe uyum sağlamak,

Çevreden gelen uyarımları sınırlamak, sıralamak ve zamanlamak,

Algılamak, saklamak, hatırlamak, düşünmek, karşılaştırmak, çıkarımlar yapmak ve yargıya varmak,

Kavramları birleştirmek ve bütünleştirmek,

Kişinin karşılaştığı engelleri aşabilecek güçleri toplamak,

Geleceğe ilişkin beklenti ve amaçlar saptamak,

Kişiliği kaygıdan kurtaran savunma düzenlerini kullanmak.

Benlik kavramını ilk olarak sistemli şekilde açıklayan W. James , ben (the me) ve bilen ben (the I) olmak üzere ikiye ayırmıştır. Ben (the me) maddesel benlik, sosyal benlik ve ruhsal benlik olmak üzere 3 kategoriden oluşur. Bu kategoriler, bireyin kendine değer vermesini sağlamakla birlikte kendisiyle ilgili hoşnutluk veya hoşnutsuzlarının oluşmasına da neden olur. Maddesel benlik, kişinin kendisine ait olan her şeyi, vücudunu, giysilerini, ailesini, maddi gelirini içermektedir. Ruhsal benlik ise öznedir ve kişinin kendini değerlendirmesini

ve algılamasını belirtmektedir. James'in ruhsal benlik kategorisi içerisine; yeteneklerin, ilgilerin, tutumların kişisel olarak değerlendiriliş biçimi girmektedir. Sosyal benlik ise, başka insanlar karşısındaki benliğe atıfta bulunmaktadır. James'e göre herkesin aile benliği, dernek benliği vb. pek çok benliği vardır. Herkes bu roller içinde oldukça tutarlı davranmasına karşın, farklı benliklerin davranışlarına yansımada pek çok farklılık olabilmektedir ( Richards 2003 s: 81; Araz, 2005 s: 18-19).

Bilen ben (the I) ise, insanın düşünen, işleyen, aktif yanıdır. Bunun yanı sıra kişinin kendisini sadece çevresiyle kıyaslaması değil, amaçlarıyla başarılarını karşılaştırması da benlik kavramının gelişmesinde etkilidir ( Hatipoğlu 1996 s: 16-17).

Sonuçta James, insanın özlemlerinin ve değerlerinin kendisini olumlu değerlendirip değerlendirmedini belirlemede temel bir rolü olduğu sonucuna varmaktadır. Başarıların ölçüsü, belirli bir davranış anlamına yönelik özlemlerdir. Bu başarının, değer verilen bir konuda özlemlere yaklaşmasının veya karşılık oluşturmasının sonucu yüksek düzeyde bir benlik değeri olarak değerlendirilmektedir. Eğer uzaklaşma varsa, o zaman kişi kendisiyle ilgili zayıf bir kanıya varmaktadır ki bunun sonucu düşük düzeyde benlik değeri olmaktadır (Yenidünya 2005, s: 28-29).

Charles Horton Cooley benlik kavramını James'in sosyal benlik kavramı üzerine şekillendirmiştir. Ayna Benlik ( Looking Glass Self) dediği kavramın kişi için önemli insanlarla etkileşim yoluyla şekillenen temel duygulardan oluştuğunu ifade etmektedir. Kişi kendini doğrudan algılayamaz. Tıpkı kendi görüntüsünün aynadan yansiyarak algılanması gibi benliğini de diğer insanların tepkilerine yansımış olarak algılar. Bu, sabit bir süreç olmayıp sosyal ilişkiler ve etkileşimlerle sürekli değişmekte ve gelişmektedir (Adana 2004, s: 20).

Freud kuramında, benlik kavramını id, ego ve süper ego adını verdiği yapılarla açıklamaya çalışmıştır. Buna göre; içgüdüleri içeren en ilkel ve kaba birim olan id, zevk ilkesine göre işler ve hiç geciktirilmeden bütün isteklerinin yerine getirilmesini bekler. Ruhsal enerji kaynağı olarak ego ve süper ego sistemlerinin çalışması için gerekli gücü sağlar (Ulusoy, 2005).

Birey kendisini çevreden ayırt etmeye başlayınca ego gelişir. İd'i denetim altında tutmaya çalışan ve id'in isteklerini toplum kurallarına uygun hale getirmeye çalışan kişilik birimi ego'dur. Akılcı ve pratiktir (Aral ve diğerleri 2000, s:113). Ego yani "ben" dış dünya

çerçevesi içinde en uygun ve en az tehlikeli yolda doyum elde etme peşindedir (Gürol 2002 s:47).

Süperego, genel ahlaki davranışları bir model olarak görür ve vicdan anlamına gelir. Toplumun inandığı doğru ve yanlış kavramların kaynağını oluşturur. Bireyin davranışlarını sürekli süzgeçten geçirir (Ulusoy 2005, s:127).

Freud'un kuramı, yeni Freudcular olarak bilinen bazı kuramcılarını büyük ölçüde etkilemiştir. Adler, "yaratıcı benlik" kavramını geliştirerek, benliğin yorumlama yeteneğine sahip organizmayla anlamlı bir yaşam sağlamaya çalışan bir sistem olduğunu sürekli olarak bireye doyum sağlayacak yaşantılar aradığını bunlar dış dünyada bulunmazsa yaratmaya çalıştığını ileri sürmüştür ( Can 1990, s:11).

Jung ise benlik kavramını, bizzat bilincin merkezi olarak tanımlamıştır. "Ben" veya "benim" kavramları süreklilik arz eden kimlik bilincimizin sorumlusudur. Bilinç ve benlik terimleri arasında bir ayırım yapmadan kendiliğin devam eden hayatiyetine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Benlik, nesnenin yanı sıra özne gibidir. Çünkü kendilikten yayılan belirleyici unsurlar benliği tüm yönlerden etkiler ( Çev. Çayır 1999, s: 18-19).

Rogers ve Maslow gibi insancıl yaklaşımın temsilcileri ise benlik yapısını özben ve benlik tasarımının bir arada oluşturduğunu ifade ederler. Buna göre her insanın benlik yapısının temelinde doğuştan getirdiği olumlu, iyi, yaratıcı özellikler bulunmaktadır. Geçirilen yaşantılar benliğin gelişmesinde önem taşır. Hatta birey doğru deneyimler kazanırsa kendini gerçekleştirebilir (Erden ve Akman, 1997 s:100).

## **2.4.2 Benlik Kavramının Unsurları**

Benlik kavramını kimlik, beden algısı ve benlik saygısı olmak üzere üç alt başlıkta incelenebilir.

### **2.4.2.1 Kimlik**

Kimlik, sosyal bir varlık olan insanın hem kişisel hem toplumsal belirtilerini, değerler sistemini, özelliklerini ve niteliklerini oluşturan öğelerin bütünü olmakla birlikte kişiyi başkalarından ayıran bilgileri de içermektedir. Evrensel ortak insan kimliğiyle doğan bebek

yaşamının her döneminde doğal ve toplumsal ortam, aile çevresi, yakın ve uzak toplumsal çevre, toplum içindeki durumuyla farklı kimlikler kazanır. Kimlikte bireyin yaşadığı yer ve zamanla ilişkili olarak öze bağlı değişimler ve gelişmeler olabilir (Köknel 2007, s: 390-393).

Kimlik, kendimiz hakkındaki algılarımızdan oluşur. Kişi kendini algılayacak yaşa gelinceye kadar çevresinde önemli olarak gördüğü kişiler onun kimliğini oluştururlar. Kimlik gelişim sürecinde adolesan dönemi önemlidir. Bu dönem gelişim sürecinin bir basamağı olarak ele alınırsa benlik gelişiminin kimlik gelişimiyle ilişkisi daha açık biçimde ortaya çıkar (Blanck ve Blanck 1994).

Mussen (1986) kimlik kavramını, bireyin kendi kendisini, davranışları, ihtiyaçları, motivasyonları ve ilgileri belirli bir ölçüde tutarlılık gösteren, kendi kendine sadık, diğerlerinden ayrı ve farklı bir varlık gibi algılamasını içeren, bilişsel ve duygusal nitelikte bileşik bir zihinsel yapıdır şeklinde tanımlamıştır (Çev. Bilgin 1996, s: 182).

Bireysel ve sosyal olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Bireysel kimlik; çok sayıda kimliği bütünleştiren bir sistemdir. Fiziksel kimlik, hukuksal kimlik, etnik kimlik, ulusal kimlik gibi. Kişisel kimlik ayrılmayı, özerkliği, kendini ortaya koymayı içerir. Ben duygusu vardır. Sosyal kimlik ise; grup normlarına uyma durumunda, değerler ve ideallerle çatışmasız bir özdeşleşme sağlar. Topluluğun bireyi bir üyesi olarak kabul etmesi ve birey de topluluğun önerdiği özdeşleşme modellerinde kendini tanıması sonucu oluşur (Kocacık 2003 s:3).

#### **2.4.2.2 Beden Algısı**

Benlik kavramının bir parçası olan beden algısı bireyin bedeni ve bedene ait tüm duyuların zihindeki tablosudur.

Beden hakkında davranış ve hislerdir. Bireylerin fiziksel özellikleri, yetenekleri ve diğer insanların algılarından etkilenir. Bireyin bedeni ile ilgili bilinçli veya bilinç dışı duygu ve düşüncelerini içerir. Benlik kavramını oluşturan erkeklik ve dişilik hakkındaki düşünceleri, fiziksel güç ve yetenekleri kapsar. Kişinin zaman içinde bedeninin, yapısının, işlevlerinin ve yeteneklerinin sınırlarını öğrenmesiyle gelişir (Adana 2004 s: 23).

Kişi kendi zihinsel resmini fiziksel olarak düşünmeye başladığında beden imajı ortaya çıkar. Ancak zihinde oluşan bu imaj her zaman gerçek görüntüyle aynı olmayabilir ( Bal 2006 s: 14).

Kişinin beden görünümünü, beden işlevlerini aynı zamanda ruhsal ve bedensel bütünlüğünü nasıl algıladığı anlamına gelir. Olumlu beden algısı kişinin beden görünümünden ve işlevlerinden memnun olduğu aynı zamanda da benlik algısının olumlu olduğunu göstermektedir (Sertöz 2002 s:2).

### **2.4.2.3 Benlik Saygısı**

Benlik kavramı ve beden algısının beğenilip benimsenmesi sonucunda benlik saygısı oluşur. Kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Kişi kendini eleştirip eksikler bulurken kendini tümüyle de olumlu bulabilir. Çünkü benlik saygısı kişinin kendini olduğundan aşağı ya da üstün görmeksizin kendinden memnun olma durumudur. Kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevmeye değer bulmaktır. Kendini olduğu ve gördüğü gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halidir (Yörükoğlu 1985 s: 93).

Benlik saygısı, bireyin ne olduğu ile ne olmak istediği arasındaki farka ilişkin duygularını gösterir. İnsanların birey olarak, değerleri konusunda vardıkları kanıdır. Kendi benlik kavramını beğenmesi, onaylaması ve kendinden hoşnut olmasıdır (Yavuzer 2003 s: 17-18).

Benlik saygısı bireyin kendi kişiliğine karşı geliştirdiği olumlu tutum ifade eden kendine güven ve kendini kabul ile binişik bir kavramdır. Bireyin toplum indeki davranışlarını etkileyen, olaylar karşısında vereceği tepkileri belirleyen önemli bir yapılandırıcıdır. Davranışların neden ve sonuçlarını etkilemesi açısından önemlidir. Kendince verilen değerdir (Örgün 2000 s:7-8).

Bireyin kendisini ayrı bir varlık görmeye başlamasıyla benlik kavramı da gelişmeye başlar. Yaşantılarını algılayış biçimi, diğer insanlar tarafından olumlu biçimde değerlendirilme ve kabul görme gereksiniminden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bunun sonucunda bireyde kendine değer verme duygusu gelişmektedir. Bir kez oluştuktan sonra diğer insanların kendisini gerçekten nasıl değerlendirdiklerinden bağımsız olarak varlığını sürdürmekte ve tüm davranışlarını etkilemektedir ( Yenidünya 2005 s: 26).

Rosenberg (1965)'e göre benlik saygısı bireyin genel olarak kendisine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumudur (Arıcak 1999, s:34).

Coopersmith (1967) benlik saygısını, kişiliğin önemli bir boyutu ve olumlu bir kişilik özelliği olarak kabul ederken, bireyin kendini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli olarak algılama derecesi olarak tanımlamakta ve benlik saygısının gelişiminde önemli gördüğü dört etkeni şöyle sıralamaktadır;

Bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan diğer insanlardan gördüğü ilgili, kabul edici ve saygılı muamelenin miktarı,

Bireyin başarıları, içinde bulunduğu pozisyon ve sahip olduğu statü.

Bireyin başkaları tarafından kendisi için yapılan değerlendirmelere nasıl karşılık verdiği (Azeri 2005, s:13).

Chrzanowski'ye (1981) göre zeka, mizaç, görünüş ve beden yapısı benlik saygısını yaratan niteliklerdir. Yaşam deneyimleri, kültür, toplu, aile ve çevresel faktörler bu niteliklerin oluşmasında belirleyici ol oynar (Azeri 2005, s:13).

Elliot (1986) benlik saygısını benlik kavramının vazgeçilmez parçası olduğunu, ancak benlik saygısının bu anlamda öncelik taşıdığını belirtmekte ve motivasyon sistemindeki en güçlü öge olduğunu öne sürmektedir (Azeri 2005, s:13).

Bednar ve Wells (1992)'e göre benlik saygısı tüm benlik algısı üzerine temellenen kişisel değerlerin sürekli ve duyuşsal bir duyumudur (Arıcak 1999, s:34).

Mc Kay ve Fanning (1992)'e göre benlik saygısı, bireyin kendisini öğrenmelere, bilişsel programlamaya ve inanç sistemine dayalı olarak yaptığı duyuşsal bir değerlendirmedir (Arıcak 1999, s:34).

Benlik saygısı ben ve diğerleri olmak üzere iki temel kaynaktan oluşmaktadır. İlk amaç diğer insanların saygısını kazanmak ve kişiliğin sevilmesidir. Bireye karşı diğer bireylerin sevgisinin azalması ve çevresi tarafından başarısız görülmesi durumunda benlik saygısı düşerken; sevgi yeniden kazanıldığında ve kişi diğerleri tarafından beğenilip övüldüğünde benlik saygısı yeniden yükselir (Ünüvar 2006 s: 32).

Benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendi kapasiteleri ile beklentileri de yüksek olur. Kendilerine olan güvenleri artar. Beklentileri ve tutumları onları daha bağımsız ve yaratıcı kişiler yapar. Atılgan ve gayretli sosyal davranışlar gösterirler. Buna karşılık benlik saygısı düşük olan bireylerin ise kendilerine olan güven duyguları azalır. Fikirlerinin kabul görmeyeceğini düşünerek daha pasif ve çekinik davranırlar. Yalnızlığı tercih ederler. Bu tutumları nedeniyle sosyal ilişkileri de sınırlanmış olur. Buna göre benlik saygısının kişinin kendisine ve dünyaya bakış açısını etkilediği söylenebilir ( Tufan ve Yıldız 1993 s:11-12)

#### **2.4.2.1 Benlik Saygısının Gelişimi**

Doğumdan itibaren kendisinin merkez olduğu düşüncesinden uzaklaşmaya başlayan bebek, uyumlu bir yetişkin olmak için gelişme gösterir. Sosyalleşme bebeğin başka insanlara tepki vermesiyle başlar ve hayat boyu devam eder. Yetişkinin davranışlarıyla bebeğin kazanacağı güven arasında ilişki vardır. Bebek ebeveyn tarafından ne kadar çok ilgi görürse, bakılırsa, onları izleme şansı da artar ve bu izlenimlere tepki verir. Kısacası çocuğun sosyal ilişkilerinin nasıl olacağı ilk yıllardaki öğrenmelere bağlıdır (Kulaksızoğlu 1998 s: 73). Çocuk büyüdükçe çevreden daha çok mesaj alır. Davranışları büyükler tarafından değerlendirmeye başlanır. Bu değerlendirmeler sonucunda çocuk kendisi hakkında yargılara ulaşır. Bu dönemden itibaren yaşam boyu çevredeki insanlarla kurulan ilişkiler, iletişim ve etkileşim bu gelişmede bir yandan insanın sosyalleşmesini, diğer yandan kendi benliğini tanımasını sağlar. bireyin başkaları tarafından değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonrasında kendi için oluşturduğu algısı benlik kavramının değer sistemini kapsar (Köknel 1982 s:77-79).

Benlik kavramı ergenlikte, dinamik bir süreç içinde gelişmeye devam eder. Bu gelişim sürecinde önce aile sonra arkadaşlar ve okul etkili olmaya başlar. Disiplin ve sevgi aracılığıyla aileden, uygun davranışı gösterme baskısıyla arkadaşlarından, başarı ya da başarısızlık durumu ile okul deneyimlerinden ve başka pek çok olayda etkilenmektedir. Eğer tüm bunlar olumlu biçimde bir araya gelerek harmanlanırsa bütünlükçü bir benlik kavramı oluşur ( Gander ve Gardiner 1995 s:453).

Birey yetişkinlik döneminde de çocuklukta ve ergenlikte olduğu gibi etkileşimler yaşar. Aile, arkadaşlar, okul dışında eşi-dostu gibi önem verdiği başka insanların onun hakkındaki görüşleri, düşünceleri ve ona karşı tepkileri benliğin içeriğini sürekli etkiler. Bireyin çevresindeki bu tür kişilerin ona gösterdikleri tepkiler ne denli olumlu ise o da kendi

özelliklerini bu yönde değerlendirmesi sonucunda buna uygun davranışlar geliştirir. Bireyi etkileme gücü olan çevresindeki bu tür kişilerin bireye olan bu davranışlarının niteliği de bireyin kişilik özelliklerine bağlıdır. Günümüz toplumunun değerler sisteminde yer alan sosyal statü, etnik yapı, eğitim düzeyi, meslek ve hatta bireyin fiziksel yapısının nitelikleri bireyin çevresindekilerin kendisine yönelttikleri davranış biçimlerini etkilemektedir. Bu sayede toplu yaşamında beğeni ve saygı görme, benzeri ihtiyaçların karşılanması bakımından kişiler arasında görülen farklılıklar, bireyin benlik tasarımının biçimlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Azeri 2005, s:54).

Bir insanın bütünsel benlik saygısı, sadece onun sahip olduğu özellikleri değerlendirmesinden ibaret değildir. Sayıca kabul ettiği niteliklerle kendini değerlendirmesine dayanmaktadır. Bireylerin kendilerini beğenilir kabul etmeleri, yüksek benlik saygısına sahip olmak için genellikle kendileri hakkında daha olumlu düşünceleriyle olasıdır. Fakat bu ilişkinin gücü beğenilir olmak için bağlanılan şeyin önemine bağlıdır. Bireylerin kendisiyle ilgili beklentileri, önceki deneyimlerinin sayısı ve çevrenin de etkisiyle kazandığı, yapacağı davranışların değeri, bireyin benlik imajını oluşturmada ve benlik saygısını yükseltmede oldukça etkilidir ( Rosenberg 1965 s: 339).

Torrance (1965), bireyin içinde bulunduğu grup, iş ortamı ve çevrenin benlik saygısı üzerinde etkisi olduğu söylemektedir. Ait olma ve statü durumlarına bağlı olarak bireyin benlik saygısı gelişme gösterir. Aynı zamanda grubun saygınlığı, bireyin benlik saygısını da olumlu yönde etkiler.

Sonuçta bireyin benlik saygısının gelişimi doğumu ile başlayıp hayatı boyunca yaşadığı deneyimler, öğrenmeler, ailesi ve çevresi tarafından kabulünden etkilenen bir süreçtir.

#### **2.4.2.2 Benlik Saygısı İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar**

Benlik saygısı ile ilgili pek çok tanım ve görüş bildirilmiştir. Benlik saygısı kavramını ilk kez William James (1890) Psikolojinin İlkeleri kitabında kullanmıştır. James benlik kavramının içinde “maddi ben”, “toplumsal ben” ve “manevi ben” gibi alt kavramlarla bir hiyerarşi ortaya çıkarmıştır. Daha derinine indiğinde “sosyal benliği” de içine katmıştır. Böylece benliğin, kişinin tuttuğu takımdan ülkesine kadar tüm aidiyetleri ile bağlantılı olduğunu söylemiştir. Ait olduğunu hissettiği ya da kendi kimliğini tanımladığı her şey benliğin bir parçasıdır. Bu ait

olma hissi azalır, zarar görür veya çökerse kişi bunu kendi kaybı olarak hisseder. Buna bağlı olarak kişiliğin değerlendirilmesi üzerine şu formülden söz edilebilir (Richards s:81-82);

$$\text{Kendine Güven (Benlik Saygısı)} = \frac{\text{Başarı}}{\text{İddia}}$$

İddia

James bu formülle, benlik saygısına dair duyguların sadece başarılar ya da sadece istekler/ amaçlar/ ihtiraslar ile belirlenmediğini söylemiştir. Bunun yerine bireyin kendisiyle barışık olma durumu ve başarılarının isteklerine oranıyla belirlendiğini öne sürmüştür. Örneğin bir sporunun dünyanın en iyisi olması isteğine karşın sadece Türkiye’de derece sahibi olması James’e göre kendisine olan saygısının azalmasına neden olacaktır. Oysa bu formüle göre istekleri ve amaçları gerçekçi olan bir kişi ortalama bir başarı sağlasa bile kendini değerli hissedeceğinden mutlu olabilecektir ( Şenerler 1993 s:50-51).

Ayrıca James, benlik saygısı üzerinde üç olası etkiden söz etmektedir. Biri insanın kendi isteklerinin ve değerlerinin kendine saygısı ile ilgili kararlarında temel bir rol oynamasıdır. Ona göre başarılarımız isteklerimize yaklaşıyor ve onları karşılayabiliyorsa yüksek benlik saygısı oluşur. İnsan daima yapabileceğini iddia ettiği şeylere göre yapabildiklerini kıyaslayarak kendine olan saygısını şekillendirir. Diğer, kişinin kendi genel değeri ile algısının, toplum tarafından kabul edilen başarı ve statü standartlarına göre oluştuğunu ve kendi hakkında algı oluştururken toplumun başarı standartlarını ölçü olarak kabul etmesidir. Üçüncü etken ise benliğin uzantılarına verilen değerdir. Yani benlik saygısını, bedeni ve fiziki görünümünün dışında kendine ait olduğunu söyleyebileceği her şeyin toplamı olarak görmektedir. Birey yapabileceğini iddia ettiği şeylere göre yapabildiklerini kıyaslayarak, kendine olan saygısını biçimlendirir ( Tufan ve Yıldız 1993 s: 12-13; Bilgin 2001 s: 29).

James’a göre benlik saygısının oluşmasında birey önemseydiği olanlardaki becerilerini göz önünde bulundurur. Mesela atletik bir vücuda sahip olmak kişi için önemliyse buna ulaştığında benlik saygısı olumlu etkilenecektir. Benlik saygısı yüksek olan kişi de sahip olmadığı ya da olamadığı değerleri önemsemeyecektir. Ancak düşük benlik saygısına sahip insan eksikliklerini önemsiz görmeyi başaramayacaktır ( Tanç 1999 s. 9).

Sonuç olarak James, benlik saygısı ve ona etki eden bazı değişkenleri tanımlamış olup benlik saygısının gelişim sürecine dair bir araştırma yapmamıştır. Benlik saygısını yetişkinlikte

ortaya çıkan bir olgu olarak ele almış aile ve diğer faktörleri incelememiştir (Arıcak 1999 s: 37).

Mead'e (1934) göre benlik kavramı başkalarıyla etkileşimler ile gelişir ve başkalarının o kışı ile ilgili değerlendirmelerinin bir yansımasıdır Benlik kavramı bireyin başkalarının benliğim nasıl değerlendirdiğinin farkında olmasının yanısıra, başkalarının görüşlerini benimsemesinin bir sonucu olarak da oluşur Etiketlenmiş gruplar başkaları tarafından olumsuz değerlendirildiklerinin farkındadırlar ve bu olumsuz tutumları kendi benlik kavramlarına katarak benlik saygılarını düşürürler (Crocker ve Majör 1989 s:608).

Freud, bugünkü anlamıyla benlik saygısından söz etmemiştir. Ancak id, ego ve süperego kavramlarını açıklamıştır. Bunlara bağlı olarak sevgeç (erotik), sado-masohist, özsever (narcissistic) olmak üzere üç kişilik tipinden bahsetmiştir. Narsizmin egonun libidoya yaptığı yatırımın sonucunda ve kendini korumak için yarattığını söylemiştir. Bu bağlamda kişinin kendini sevmesi ve hoşnut olmasından söz etmiştir ( Kurt 2002 s: 90, Arıcak 1999 s: 37).

Jung, benlik kavramını bilincin merkezi olarak kabul eder. Benlik, çocukluğun ilk gelişim evresinde ortaya çıkar. Kendilik eksenini aracılığıyla ilişkisini sürdürür. Kendiliğin bir idarecisidir. Benlik, kendiliğin yanında hareket ettirenle, hareket ettiren gibi ya da nesnenin yanı sıra özne gibidir. Çünkü kendilikten yayılan belirleyici unsurlar benliği tüm yönlerden kuşatarak ona oranla üstün bir konuma sahip olur (Stevens 1999 s: 83).

Erickson, kimlik gelişimi ve kendilik duygusunun benlik saygısının kazanılmasında önemli rolü olduğunu belirtmiştir. Özellikle yüksek benlik kavramının oluşmasında, daha önceki gelişim dönemlerinin yeniden yaşandığı, bazı özelliklerin değişikliğe uğrayarak yeniden yapılanmaya doğru gidildiği süreç olan ergenlik döneminin öneminden söz etmiştir ( Uzun 2003 s: 8).

Adler'e göre sosyal güçler tarafından belirlenen insan davranışlarında güdüleyici etki olarak üstünlük ve aşağılık duygusunu öne sürmüştür. Üstünlük çabası benliği harekete geçiren bir mekanizmadır. Aşağılık kompleksinin doğal bir sonucudur. Bütün çocuklar aşağılık duygusuyla doğarlar. Bu duygu sayesinde hayal gücü gelişir. Gelişim için kamçılayıcı bir güçtür. Bu yaklaşım benlik saygısı psikolojisini oluşturmuştur. Temelinde sosyal çevre bulunur. İnsanlar, kendileriyle ilgili olarak düşündüklerinde eksikliklerinin, yetersizliklerinin farkına varırlar. Bunu yenmek için üstünlük çabasına girerler. Adler'in organ eksikliği olarak tanımladığı fiziksel özellikler ve eksiklikler bu çabanın asıl nedenidir. Örneğin bedensel

yetersizliği olan kişilerin entelektüel anlamda kendilerini geliştirmesi, saygınlık kazanmak amacıyla yaptıkları bir davranıştır. Destek ve kabulle bireyler eksiklerini tamamlayabilirler. Bu sayede yüksek benlik saygısına sahip olurlar. Çevresindeki kişiler tarafından kabul edilmek, desteklenmek bireyi aşağılık kompleksinden kurtarır. Aşağılık kompleksinden kurtulamayan bireyde düşük benlik saygısı oluşur. Yetersiz sosyal ilginin de buna eklenmesiyle kişinin akıl sağlığı dahi bozulabilir. Bu durum benlik saygısı dediğimiz kavramın aşağılık duygusunun doğal bir sonucu olduğunu gösterir (Arıcak 1999 s: 39; Yenidünya 2005 s:40-41).

Sullivan, değer verdiğimiz kişilerle yaşadığımız ilişkilere dikkat çekmiştir. Zayıf toplumsal ilişkilerin güvensizlik duygusuna ve kaygıya neden olduğunu belirtmiştir. Kişinin kaygıdan kaçabilmek için başvurduğu yöntemler dizisine benlik adını vermiştir. Benlik saygısının da bireyi kaygıya karşı koruduğunu bu yüzden bireyin sürekli benlik saygısını koruma çabası içinde olduğunu söylemiştir.

Sullivan benlik ile ilgili imgeleri üç sınıfta incelemiştir. *İyi-ben*; hakkında iyi hissettiğimiz, geçmişte ödüllendirilmiş olan yönlerimizdir. *Kötü-ben*; geçmişte ödüllendirilmediğimiz ve düşünmekten uzak durduğumuz deneyimlerimizi içerir. *Ben-ben olmayan*; benliğin bilinçaltında kalan kısmıdır. Benlik saygısının düzeyi bu imgelerden etkilendir (Hatipoğlu 1996 s:19; Burger 2006 s: 179).

Horney, karakter yapısının bireylerarası bir görüntü olduğunu savunmuştur. Buna göre sahip olduğu potansiyelini kendi gerçekleştirmez. Ebeveyn potansiyeli gerçekleştirmede önemli rol oynar. Eğer anne ve baba çocuğun var olan potansiyelini gerçekleştirmesinde başarısız olursa çocuk gerçek benliğinden uzaklaşır. Sonuçta düşük benlik saygısı oluşur (Arıcak 1995 s: 30).

Allport, doğrudan benlik saygısını açıklamamış olmakla beraber ego ve benlik yapılarının bileşiminden oluşan “*proprium*” kavramından söz etmiştir. Bu kavram kişiliğe özgü, kişiliğin içsel birlik oluşturan tüm yönlerini kapsar. Benlik kavramını; bedensel benlik, kendini tanıma, benliği geliştirme, ego sınırlarının genişlemesi, akılcı olma, benlik imgesi, uygun çaba (kendini bulma) olmak üzere yedi *proprium* duygusuyla karşılar. Bu duygular zamanla gelişerek birbiriyle kaynaşır ve bir bütün oluşturur. Bireyin duyguları bu bütünde yer alır. *Proprium* bireyin yaşamını anlamlı şekilde sürdürmesine olanak vererek bireyin benli bütünlüğu kazanmasını sağlar ( Gençtan 1988 s: 67).

Rogers'a göre benlik kavramı, daha çok başkalarının birey hakkındaki duygu ve düşüncelerinden oluşmaktadır. Birey kendini değerlendirirken çevreden edindiği bilgileri kullanmaktadır. Buna göre Rogers olumlu saygı ve olumlu benlik saygısı olmak üzere iki ihtiyaca önem verir. Olumlu saygı, kişinin diğer insanlar tarafından kabul ve saygı görmesi, sevilmesi, beğenilmesi gibi olumlu yaşantıları yansıtır. Olumlu benlik saygısı ise başkalarının tutumundan bağımsız kendi benliğine karşı bireyin oluşturduğu tutumdur. Kişinin kendi görüşüne göre özelliklerinin, yeteneklerinin, duygularının, düşüncelerinin, inançlarının dinamik görüntüsüdür. Doğuştan başlayarak yavaş yavaş biçimlenir. Geçirilen deneyime ve yaşantılara bağlı olarak değişmeler olabilir ( Erden ve Akman 1997 s: 92, Yayıncı 200 s:23).

Fromm, benlik saygısıyla ilgili doğrudan araştırma yapmamış olsa da benliğin gelişiminin toplumun normları yani toplumun sağladığı olanakların doğrultusunda yönlendiğini belirtmiştir. Benliğin gelişimi ile ilgili olarak dışlanma, yalnızlık, ait olma duygusu ve yaşamın manası gibi varoluşçu kavramlar üzerinde durmuştur. Benliğin sosyal karakter, ortak hayat tarzı ve temel yaşantıların sonucunda geliştiğini ve bu sosyal süreçlerin kişiyi etkilediğini söylemiştir. Grup içinde bireyin sevilmesi ve değer görmesinin bireyin kendine olan güvenin artması açısından önemli olduğunu söylemesi kuramsal çerçevede benlik saygısı ile paralellik göstermektedir (Bal 2006 s:18).

Maslow, bireyin kendini gerçekleştirme ile ilgili benlik saygısı üzerine çalışmalar yapmıştır. Benlik teorisini bireyin kendini gerçekleştirmeye duyduğu istek ve ihtiyacı temeline dayandırmıştır. Hiyerarşik olarak sıraladığı; fizyolojik gereksinimler (açlık, susuzluk, cinsellik), güven gereksinimi ( emniyet, düzen, değişmezlik), sevgi ve ait olma gereksinimi, benlik saygısının (kendine güven, değer, başarı) insan davranışlarının temel motivasyonu olduğunu belirtmiştir. Doyum sırasının aşağıdan yukarı olduğunu, aşağıdaki ihtiyaçların karşılanmadan yukarıdaki ihtiyaçların karşılanamayacağını açıklamıştır. Bu istem içinde bireyin kendini gerçekleştirme ön koşulunun benlik saygısı olduğunu vurgulamıştır ( Ece 1999 s:8-9).

Benlik saygısı alanında yapılan çalışmalarda M. Rosenberg ve S. Coopersmith öne çıkmaktadır.

Rosenberg, çalışmalarını ergenlik dönemindeki olumlu benlik imajı gelişiminin dinamikleri üzerine odaklamıştır. Sosyal çevre içinde kendini geliştirme davranışının gelişimini ve ailenin özelliklerini araştırmış ve sosyal davranışların benlik saygısıyla ilişkisini incelemiştir.

Ergenlerin farklı yaş dönemlerinde benlik saygısı puanlarındaki değişime, etnik değişiklikler gösteren ergenler arasındaki farklılıklara, benlik saygısında grup farklılıkları hakkında incelemelerde bulunmuştur.

Düşük benlik saygısına sahip bireylerin yüksek benlik saygısına sahip bireylere oranla daha az başarıma isteği ve beklentiye sahip oldukları, sosyal etkileşimde zorlanma ve çekiniklik yaşadıkları, genellikle nörotik eğilimleri içeren daha olumsuz kişilik sergilediklerini öne sürmüştür (Arıcak 1995 s: 30-31).

Coopersmith (1974), iki benlik saygısı görünümünden söz etmiştir. Gerçek benlik saygısı, gerçekten kendilerinin değerli ve saygın olduğunu hissedenlerde gelişirken; savunucu benlik saygısı kendilerini gerçekten değersiz hisseden ama böyle bir bilgiyi kabullenmeyen kişilerde bulunur. Coopersmith, yüksek benlik saygısı ile düşük benlik saygısı olan kişilerde geleceğe dair farklı beklentilerin olduğu, kişilerarası ilişkilerin değişiklik gösterdiği ve sorunlarla başa çıkmada farklı yaklaşımlara sahip olduğunu ileri sürmektedir. Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin, olaylara ve insanlara başarılı olacakları ve iyi karşılanacakları beklentisi ile yaklaştıklarını belirtmektedir. Genellikle kendini olumlu değerlendiren kişiler, kendi algılamalarına ve kendi yargılarına güvenirlere. Çaba gösterdiklerinde sorunlarını çözebileceklerine inanırlar. Sosyal ilişkilerinde daha etkin ve girişimcidirler. Düşük benlik saygısına sahip bireyler ise kendilerine güvenmez, değişik düşünceler ortaya koymaktan çekinirler. Sosyal gruplarda dinlemeyi katılmaya tercih ederler. Bu nedenle sosyal ilişkileri sınırlanırken yakın ilişkilerden yoksun hale gelirler ( Torucu 1990 s:30-31).

Yüksek benlik saygısının kazanılmasında bireyin anne-baba tarafından kabul edilmesi, kendine ait tutarlı ve iyi tanımlanmış özgürlük sınırlarının uygulanması, bireye insiyatif kullanma olanağının sağlanması önemlidir ( Ece 1999 s:9-10). Yüksek ve düşük benlik saygısına sahip insanların karşılaştırılması aşağıdaki şekilde yapılmıştır;

YÜKSEK BENLİK SAYGISINA SAHİP KİŞİ	DÜŞÜK BENLİK SAYGISINA SAHİP KİŞİ
İnsanlar tarafından takdir edilmeyi bekler.	İnsanlar tarafından eleştirilmeyi bekler.
Kendi yetenekleri, görünüşü, cinsiyeti ve davranışlarını olumlu algılar.	Kendi yetenekleri, görünüşü, cinsiyeti ve davranışlarını olumsuz algılar.
Denetimli-denetimsiz performansları iyidir.	Denetimli-denetimsiz performansları düşer.
Eleştiri durumunda kendini savunmaktan çok, kendilerine güvenen tavır sergilerler.	Eleştiri durumunda savunmaya geçerler, pasiftirler.
İltifatları kabul ederler.	İltifatları kabul etme konusunda tereddüt yaşarlar.
Performanslarını gerçekçi biçimde değerlendirirler.	Performanslarını değerlendirirken gerçek dışı beklentilerde bulunurlar.
Hayatlarıyla ilgili genel bir memnuniyet duygusuna sahiptirler.	Hayata şanssız olduklarını düşünürler.
Güçlü bir toplumsal destek sistemine sahiptirler.	Zayıf bir toplumsal destek sistemine sahiptirler.
İç kontrol odaklıdırlar.	Dış kontrol odaklıdırlar.
Otorite sahibi insanlarla bağlantı kurmaktan rahatsızlık duymazlar.	Otorite sahibi insanlarla bağlantı kurmaktan rahatsızlık duyarlar.

Yüksek Ve Düşük Benlik Saygısına Sahip Kişilerin Karşılaştırılması (Bal 2006 s: 15).

Benlik saygısının belirlenmesinde aşağıdaki değişkenler etkilidir;

Bireyin hayatında önemli gördüğü kişilerle ilgili davranışları ve kabul edilen saygınlık düzeyi,

Bireyin kendi geliştirdiği benlik imajı ve kendi kendisine verdiği değer,

İstekleri, değerleri, başarıları,

Kendine ait savunmaları (Coopersmith 1967 s:37).

### **2.4.2.3 Benlik Saygısı İle Bazı Değişkenlerin İlişkisi**

Bireylerin benlik saygısı cinsiyetin farklılığına göre değişmektedir. Kadınların benlik saygısı gereksinimini geleneksel olarak erkeklerin ihtiyacı kadar önemsememesi benlik saygısının kadınlarda gelişmesine ket vurmuştur. Pek az kadın kendi için zihninde olumlu imgeler kurmuştur. Ancak son yirmi beş yıldır kadınların hayatta daha aktif rol alması bu durumu değiştirmeye başlamıştır. Kadınların, benlik saygısının düşük olmasının yaşamın bir parçası olarak görmelerinin yerine kendilerini sevmenin ve değer vermenin önemini fark etmeleri olumlu bir gelişmedir (Ayaz 2002 s:22).

Benlik saygısı ile anne-baba tutumu arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Aile içinde çocuğun sevilmesi ya da onu akıllı bulunması kişinin benlik saygısının şekillenmesinde önem taşır. İlk olarak aile içinde alınan sözsel/davranışsal dönütler okula başlamanın ardından arkadaşlar ve öğretmenlerden de gelmeye başlar. ocuk veya yetişkin, kişinin ne kadar çok deneyimi olursa o derece zengin bir benlik saygısı repertuarı olacaktır. Farklı deneyimler geçirdikçe, kendini değerlendirmeye tabi tutacak ve neyi yapıp yapamayacağı hakkında bilgi edinerek benlik saygısını oluşturacaktır. Ergenlik döneminde de iyi arkadaşlıklar kurması yüksek benlik saygısının oluşmasında rol oynar. Sosyal, ailesel kişisel, fiziksel ve ahlaki özelliklerin de benlik saygısı oluşumunda etkisi vardır ( Avanoğlu 2004 s: 97-98).

Aile yelerinin problemlerini açıkça tartışarak, problemlerini çözmek için çaba harcadıkları ailelerde; ebeveynler ocuk yetiştirme, disiplin ve otorite konusunda birlikte hareket ederler. Çocukların ihtiyaçlarını karşırlar, bilişsel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak gelişmelerini sağlarlar. Özellikle çocuklarının farklı kişilik geliştirmelerine, olumlu benlik saygısı geliştirmelerine yardım ederler (Gladding, 2002 s: 83).

Coopersmith (1967) de benlik saygısında aile tutum ve davranışlarını şöyle ifade etmektedir;

Bireye gösterilen kabul, ilgi, sevgi derecesi önemlidir. Yüksek benlik saygısına sahip kişilerin annelerinin, düşük benlik saygısına sahip kişilerin annelerine göre çocuklarıyla daha yakın ilişkiler kurarak daha fazla sevgi gösterdikleri tespit edilmiştir.

Çocuğun temel özgürlük ve isteklerine önem vererek bu konuda sabırlı davranan, ödülü sevgi davranışlarına tercih eden ailelerin çocuklarının yüksek benlik saygısına sahipken; çocuklarına zaman ayırmayıp rehberlik etmeyen, sevgisini esirgeyen veya koşullu veren, cezayı kullanarak sert davranan ailelerin çocukları ise düşük benlik saygısına sahip bireyler olurlar.

Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin aileleri, kapsamlı kurallar sistemi oluşturmuş ve bunları uygulama konusunda çaba harcamaktadırlar. Sınırları çizilmiş ama bireyin düşünce ve hakları kabul edilmiş bu sisteme karşılık düşük benlik saygısına sahip bireylerin aileleri baskıcı, reddedici, otokratik, tutarsız ebeveynlerdir. Sonuçta olumlu benlik saygısının gelişimi için ailenin çocuğu tamamen kabulü, açıkça tanımlanmış kurallar, sınırları çizilmiş bireysel etkinliklere saygı ve hoşgörülü davranmak mutlaka gereklidir ( Akt. Örgün 2000 s:9-10).

Eğitim ve okul hayatı benlik saygısının gelişiminde önemlidir. Öğrenmeler sonucu gelişen benlik saygısı üzerinde; sosyal bir organizasyon olan okul belirleyici bir etkiye sahiptir. Orada kazanılan deneyim ve yaşantılarla, diğer çocuklarla kurulan iletişimle, öğretmenin davranışlarıyla, akademik başarıyla birey kendine ilişkin yeni bilgiler edinir. Bunlara bağlı olarak olumlu veya olumsuz yönde benlik saygısı gelişir. Yüksek öğretim düzeyine sahip kişilerde benlik saygısı da yüksek olur (Özkan 1994 s:4-6).

Benlik saygısı bireyin sahip olduğu kültürden etkilenir. Kültürel yapıların, diğer kültürler karşısında göstermiş olduğu hakimiyet düzeyi ile o kültürel yapının içinde yaşayan bireylerin benlik saygıları düzeyi arasında bir ilişki bulunması beklenebilir. Çünkü kültürler, sahip oldukları hakimiyetin yarattığı gücü ve özgüveni bireye aktarır. Dolayısıyla, gelişmiş kültürler içinde benlik saygısı yüksek bireylerin var olma ihtimali; gelişmekte veya az gelişmiş kültürlerdeki orana çok daha yüksek olabilir. Örneğin bazı kültür yapılarının yüksek benlik saygısına sahip bireyleri desteklemesine karşın bazı kültürlerde bireyin yüksek benlik saygısına sahip olması çok da kabul görmeyen bir özellik olması; farklı kültürel yapıların bireylerin farklı özelliklerini destekleyerek bu özelliklerin ön plana çıkarmasını açıklamaktadır ( Tunalıoğlu 2004 s: 18).

Buna karşılık etnik farklılıklar bireyin benlik saygısını etkilemediğine dair sonuçlar elde edilmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyin benlik saygısının olumlu/ olumsuz olarak etkisinin daha fazla olduğu Rosenberg ve Myers'ın yaptığı çalışmalarından elde ettiği bir başka sonuçtur. Aynı araştırmalarda yüksek benlik saygısının özellikle stresle başa çıkmada çok fazla etkili olduğu belirtilmiştir ( Ece 1999 s:6).

#### **2.4.2.4 Benlik Saygısı İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar**

Öy, Yılmaz, Ekmekçi, İlgen ve Çalık'ın (1994) Ankara’da sağlıklı çocuklar ve çocuk ruh sağlığı kliniğine başvuran hastalarda depresyon ve benlik saygısı ilişkisini inceledikleri araştırma sonucunda her iki grupta depresyon ile benlik saygısı arasında bir ilişkiye rastlanmıştır. Patolojik düzeyde depresif belirti gösteren çocukların düşük benlik saygısına sahip olduğu, göstermeyenlerin ise benlik saygısı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Depresyon yönünde artışın benlik saygısında azalma ile paralellik gösterdiği kanısına varılmıştır.

Arıca (1995) üniversite öğrencilerinin saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odakları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada benlik saygısı ile bireylerin saldırganlık düzeyi arasında ilişkiye rastlanmıştır. Eşitlikçi demokratik tutumla yetiştiğini düşünen bireylerde baskıcı, otoriter tutumla yetiştirildiğini düşünen bireylere göre daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları görülmüştür. Yüksek benlik saygısına sahip olanların orta ve düşük benlik saygısına sahip olanlara göre daha iç denetim odaklı olduğu bulunmuştur.

Hatipoğlu (1996) ergenlik çağındaki öğrencilerin çocukluk dönemlerine ilişkin olarak algıladıkları anne tutumları ile benlik tasarım düzeyleri arasındaki ilişki incelediği çalışmasında; ergenlerin algıladıkları ilgi, şefkat gösterme, amaçlarına ulaşmada yardımcı olma ve tutarlı disiplin davranışları ile olumlu benlik tasarımı arasında doğru orantılı, duygusal cezalandırma davranışı ile benlik tasarımı arasında ters orantılı bir ilişki tespit etmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin benlik tasarımı düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ergenlerin benlik tasarımı düzeylerinin ailede kardeşler arasındaki doğum sırası ve annen eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı da görülmektedir.

Çankaya (1997) lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Sonucunda düşük benlik saygısına sahip

öğrencilerin, yüksek benlik saygısına sahip öğrencilere oranla daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları yönüdedir. Ayrıca sonuçlar, kızların erkeklere oranla daha fazla sınav kaygısına sahip olduklarını göstermiştir.

Ece (1999)'nin İstanbul'daki sağlık meslek lisesi öğrencileri üzerinde yaptığı ve benlik saygısı düzeyi ile okul başarısını incelediği araştırma sonucunda kız öğrencilerin benlik saygısının erkeklere göre daha yüksek olduğu, parçalanmış aileye sahip öğrencilerin benlik saygısının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tanç (1999) benlik değeri, umutsuzluk ve kariyer beklentileri konulu araştırmasında benlik değerinin yükseldikçe kariyer beklentilerinin yükseldiği görülmüştür. Benlik değerinin “kendinden memnuniyet”, “gereksiz övünmeden kaçınma” ve “gereksiz kıyaslamadan kaçınma” boyutlarının umudun “iyimser beklentiler boyutu” ile ilişkili bulunmuştur. Çalışma süresinin fazla olanların az olanlara göre, çalıştığı iş yerinde yeni olanların eskilere göre daha yüksek benlik değerine sahip olduğu bulunmuştur.

Erol (2000)'un resmi ve endüstri meslek lisesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada, gençlerin benlik saygısı ile denetim odaklarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgularda endüstri meslek lisesi öğrencilerinin çalışan ve resmi liseye devam edenlere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Yaycı (2000) yaptığı çalışmada düşük benlik saygısı gösteren border zeka düzeyindeki Cerebral Palsy'li ergen ve erken erişkinlerle yapılan grupta psikolojik danışmanın benlik saygısı ve anksiyete düzeyinde etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmada deney grubu benlik saygısında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kontrol grubunda ise bir farklılığa rastlanmamıştır.

Örgün (2000) sekizinci sınıf öğrencilerinin anne-baba tutumları ile benlik saygısı ve atılganlık seviyesi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; demokratik tutumla yetiştirildiğini düşünen çocukların otoriter tutumla yetiştirildiğini düşünenlere oranla daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları, atılganlık seviyesi ile benlik saygısı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tuzcuoğlu (2000), benlik ve mesleki benlik kavramlarının öğrenim yılları ile ilişkisini incelemiştir. 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamışken; 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin benlik kavramları

ile mesleki benlik kavramları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca bu ilişkinin bir alt sınıftan bir üst sınıfa aşamalı olarak arttığını keşfetmiştir.

Bilgin (2001) farklı sosyo-ekonomik düzeyde yer alan 12, 13, 14 yaşındaki örgün eğitim kurumlarında okuyan ergenlerin kaygı düzeyi ve benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; benlik saygısı düzeyi ile sürekli kaygı düzeyi arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ergenlerin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça benlik saygılarının da yükseldiği, benlik saygısı düzeyinin üst sosyo-ekonomik düzeye sahip kız ve erkek ergenler arasında farklılaşmazken, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip erkek ergenlerde kızlara oranla yüksek bulunmuştur.

Ayaz (2002)'ın İstanbul'da hemşirelerin benlik saygısı ve atılganlık düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada eğitim seviyesi arttıkça benlik saygısının arttığı görülmüştür. Üstleri ve astları ile ilişkilerinde ve istekte bulunurken genelde nasıl davrandıkları ve başkalarının başarıları konusunda ve olumsuz duygularını ifade ederken nasıl davrandıkları, hayatlarının kontrolünün kimde olduğu ile ilgili görüşleri, çalışma ortamındaki kişiler tarafından önemsenmediğini düşünme ve kendini önemsiz hissetme durumları ile benlik saygısı arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Akyol (2002) yatılı ilköğretim bölge okullarında okuyan çocukların benlik kavramlarını incelemiştir. Sonuçta çocukların cinsiyetleri, yaşları, kardeş sayıları ve doğum sıralarının benlik kavramı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Pektaş (2002) 9-12 yaşında korunmaya muhtaç çocukların benlik saygıları, kendileriyle ilgili algılamaları ve değerlendirmeleri ile zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada aile yanında kalan bu yaş çocuklarının benlik saygıları düzeyinin, yuvalarda kalan çocuklara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Güleç (2002)'in lise 1 ve lise 2 öğrencileriyle sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ile benlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada; yüksek benlik saygısına sahip ergenlerde sürekli öfke, bastırılmış öfke, dışa vurulmuş öfke ve öfke kontrol boyutlarında azalma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gürsoy (2003) adolesan dönemde skolyoz tanısı konmuş ve cerrahi girişim yapılacak olan hastaların ameliyat öncesi ve ameliyat sonrası dönemde benlik imajı ve benlik saygılarının karşılaştırılması amacıyla yapılmış çalışmada; benlik saygısı seviyesinin ameliyat öncesi ve

sonrası dönemlerde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermediği, hastaların savunucu tutumlarının ameliyat sonrası dönemde anlamlı derecede azaldığı görülmüştür.

Uzun (2003)'un 9-14 yaş grubu çocukların benlik kavramı ve saldırganlığı pekiştirici faktörlerin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, benlik kavramı düzeyinde saldırganlığı pekiştirici faktörlerin etkisi olmadığı ancak okulda rehberliğe başvuran öğrencilerin genel benlik saygısı kavramlarının düşük olduğu görülmüştür.

Bal (2003) hastanede çalışan hemşire ve diğer kadın sağlık personelinin benlik saygısı ve atılganlık düzeylerini incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonunda iki kavram arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Arnas (2004), sokakta çalışan çocukların öz kavramları incelenmiş, Adana sokaklarında çalışan ve çalışmayan, 9-16 yaş grubundaki çocuklarla yaptığı araştırma sonucunda sokakta çalışan çocukların benlik tasarım puan ortalamalarının sokakta çalışmayan çocuklardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Azeri (2005) mesleki müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik kavramlarını tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Müzik dersi almayan öğrencilerin benlik kavramlarını daha olumlu bulmuştur. Mesleki müzik eğitimi alan lise öğrencilerinin benlik kavramları, okul türüne ve öğrencilerin ana dallarına ayırdıkları günlük çalışma sürelerine göre bir farklılık göstermiştir. Buna göre konservatuar öğrencilerinin benlik kavramları güzel sanatlar lisesi ve genel lise öğrencilerinden daha olumludur. Ana dalında günde 3 saatten fazla çalışanların benlik kavramları günde 1 saatten az çalışanlardan daha olumludur.

Yenidünya (2005) lise öğrencilerinin rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemesi sonucunda; benlik saygısının cinsiyet, yaş, okuduğu okul, sınıf ve bölüme göre farklılık göstermediğini, akademik başarının yükseldikçe rekabetçi tutum ve benlik saygısının arttığını söylemektedir.

Türkbay, Özcan, Doruk ve Uzun (2005) erkek ergenlerde kimlik duygusu, psikiyatrik belirtiler ve benlik saygısı arasında ilişkileri araştırarak çalışmalarının sonucunda kimlik bocalaması olan ergenlerin daha sık psikiyatrik belirtilere ve düşük benlik saygısına sahip olacağını belirtmişlerdir.

Bal (2006) ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırması sonucunda sosyo-ekonomik düzeyin benlik saygısı üzerinde etkili

olduğuna ancak benlik saygısı ile atılganlık arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Gün (2006)'ün spor yapan ve spor yapmayan 12-14 yaş aralığındaki ergenlerin, Benlik Saygıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada; spor yapanlarla spor yapmayanların benlik saygısı puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Spor yapanlarla spor yapmayanların psikosomatik belirtiler puanları arasında, ters yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Spor yapanların ve yapmayan ergenlerin ait olduğu sosyo-ekonomik düzeyler ile benlik saygısı arasında, pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu çalışma sonucunda, spor yapmanın, ergenlerin stres belirtilerini azaltmada çok önemli ve yararlı olduğu görülmektedir.

Tatoğlu (2006)'nun Zonguldak ilinde 15-17 yaş grubu genel lise öğrencilerinde benlik saygısının akademik başarı üzerindeki etkileri incelediği araştırma sonucunda yüksek, orta ve düşük benlik saygısı puanına sahip gruplar arasında okul başarısı notu yönünden istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

#### **2.4.2.5 Benlik Saygısı İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar**

Scott ve diğerleri (1991) yedi ülkede, 7-12 yaş arası çocuklar üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda uyumlu bir aile içinde yetişen ve iyi bakılan çocukların daha yüksek benlik saygısına ve daha düşük kaygı düzeyine sahip oldukları sonucunu bulmuşlardır. Yine araştırma bulgularına göre cezalandırıcı ebeveyn tutumları, çocuklarda düşmanlık duygusu geliştirmekte ve koruyucu ebeveyn tutumları da çocukların kişilerarası ilişkilerde yetersizliğe neden olmaktadır.

Kreger (1995) öğrencilerin, benlik saygısı, stres ve depresyon arasındaki ilişkiye yönelik yaptığı çalışmada benlik saygısı seviyesi ile stres ve depresyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Orr ve Dihur (1995), benlik saygısındaki cinsiyet farkları üzerinde sosyal grupların etkilerini, 14-17 yaş arasındaki şehirli ve ortaklaşa kullanılan çiftliklerde yaşayan ergenler üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda, kızların erkeklerden anlamlı düzeyde düşük benlik saygısına sahip olduklarını; çiftliklerde yaşayan ergenlerde de kızların daha düşük benlik saygısı

gösterdiklerini; şehirli ergenlerde ise cinsiyet farklılıklarının gözlemlenmediğini göstermektedir.

Smith, Walker, Fiels, Brookins ve Seay (1999), farklı etnik gruplara ait 11-13 yaş grubu 1 erkek 1 kız adolesanla yaptıkları ve yapısal eşitleme modelinin kullanıldığı çalışmada benlik saygısı ve etnik kimlik faktörlerinin ilişkili olduğu ve toplumsal davranışlar üzerinde yetkinliğin dolaylı etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Bulgular, etnik kimlik ve benlik saygısının ayrı şeyler olduğu fakat genç insanların algılarına, yeteneklerine, akademik başarılarına mesleklerin anlamını çözmede ve amaçlara ulaşmada toplumsal davranışların değerini anlamaya yardım edici olması bakımından birbiriyle ilişkili olduğu görülmüştür.

Meldelson ve arkadaşları (2000), tarafından yapılan araştırmada orta öğretim çağındaki öğrencilerde benlik saygısı ve bedensel imaj değişkenleri incelenmiştir. Bedensel imaj, kilo, dış görünüm ve başkalarının görünüşü ile ilgili değerlendirmeleri alanlarından oluşmuştur. Kilolu olduğunu düşünen adolesanların global benlik saygı düzeylerinin, görünüm ve kilo memnuniyetlerinin düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada adolesanların üç alanda ifade edilen bedensel imajlarına ilişkin olumlu algıya sahip olmalarının yüksek kendine değer verme ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir ([www.aligullu.freeservers.com/benlikn.html](http://www.aligullu.freeservers.com/benlikn.html)).

Mc Gee, Williams (2000), Yeni Zelandalı ergenler üzerinde yürüttükleri çalışmada küresel ve akademik benlik saygısı ile ergenlerde görülen sağlıksız davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda küresel benlik saygısının yeme problemi, intihar fikri, ilaç kullanımı gibi sağlıksız davranışları etkilediği görülmüştür. Akademik benlik saygısı ile ilaç kullanımı ve erken cinsel aktiviteler arasında ilişki olmadığı görülmüştür.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

#### **3.1 ARAŞTIRMA MODELİ**

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarının öğretmenlik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi tasvir etmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne değiştirilmeden veya etkilenmeden kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005 s:77).

#### **3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM**

##### **3.2.1. Evren**

Yapılan araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa Yakası sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan anaokulu ve ana sınıfı öğretmenleri oluşturmaktadır.

##### **3.2.2 Örneklem**

Yapılan araştırmanın örneklemini, 2007- 2008 İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yayımladığı İl Özet Raporundan alınan bilgiler doğrultusunda İstanbul'un ilçeleri arasında; resmi okullarda çalışan yaklaşık 3000 okul öncesi öğretmeninden 1/10'lik bölümü alınacak şekilde belirlenmiştir.

Örneklem grubu tesadüfi örneklem alınarak, araştırmacının çalışmasını kolaylaştırma açısından sadece Avrupa yakasında bulunan Beşiktaş, Şişli, Sarıyer, Bakırköy ilçelerinde çalışan 307 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Tablo 1: Örnekleme Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdeler Dağılımları

Tablo 1’de örnekleme yer alan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yüzdeler dağılımları görülmektedir.

Yaş	F	%
20 ve altı	12	3,9
20-25	74	24,1
26-30	101	32,9
31-35	53	17,3
36-40	32	10,4
41 ve üzeri	35	11,4
Toplam	307	100,0

Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir bölümü %32,9’u 26-30 arasında, %24,1’i 20-25 yaş arasında, 17,3’ü 31-35 yaş arasındadır.

Tablo 2: Örnekleme Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdeler Dağılımlar

Medeni Durum	F	%
Evli	134	43,6
Bekar	165	53,7
Dul	8	2,6
Toplam	307	100,0

Tablo 2’de örnekleme yer alan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin %53,7’si bekar; %43,6’sı evli olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3: Örnekleme Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdeler Dağılımları

Mezun Olduğu Kurum	F	%
Kız Meslek Lisesi	55	17,9
2 Yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği	48	15,6
4 Yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği	147	47,9
4 Yıllık Çocuk Gelişimi	32	10,4
Diğer	25	8,1
Toplam	307	100,0

Tablo 3'te örnekleme yer alan okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları kurumlara göre yüzdeler dağılımları görülmektedir. Buna göre %47,9'u 4 yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu, %17,9'u kız meslek lisesi mezunu ve %15,6'sı 2 yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunudur. %8,1'lik en düşük oran ise diğer başlığı altında toplanmış psikoloji, eğitim fakültesi vs. mezunlarından oluşmaktadır.

Tablo 4: Örnekleme Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdeler Dağılımları

Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme	F	%
Evet	288	93,8
Hayır	19	6,2
Toplam	307	100,0

Tablo 4'te örnekleme yer alan okul öncesi öğretmenlerinin %93,8'inin mesleğini isteyerek seçtikleri, %6,2'sinin ise istemeden seçtikleri görülmektedir.

Tablo 5: Örnekleme Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olmaları Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdeler Dağılımları

Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olmaları	F	%
Memnunum	297	96,7
Memnun Değilim	10	3,3
Toplam	307	100,0

Tablo 5'te örnekleme yer alan okul öncesi öğretmenlerinin %96,7'sinin mesleklerinden memnun olmalarına karşın %3,3'ünün mesleklerinden memnun olmadıkları görülmektedir.

Tablo 6: Örnekleme Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdeler Dağılımları

Maaşı Yeterli Bulma	F	%
Evet	54	17,6
Kısmen	119	38,8
Hayır	134	43,6
Toplam	307	100,0

Tablo 6'da örnekleme yer alan okul öncesi öğretmenlerinin %43,6'sının aldıkları maaşı yeterli görmedikleri, %38,8'inin kısmen yeterli gördükleri, % 17,6'sının aldıkları maaşı yeterli gördüklerini belirtmiştir.

Tablo 7: Örnekleme Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzdeler Dağılımları

Hizmet-İçi Eğitim Alma	F	%
Evet	237	77,2
Hayır	70	22,8
Toplam	307	100,0

Tablo 7’de örnekleme de yer alan okul öncesi öğretmenlerinin %77,2’sinin hizmet içi eğitim aldıkları, %22,8’inin hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir.

### **3.3 VERİLERİN TOPLANMASI**

Araştırmada veri toplamak amacıyla 3 araç kullanılmıştır;

1. Kişisel Bilgiler Formu
2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği
3. Benlik Saygısı Ölçeği

#### **3.3.1 Kişisel Bilgiler Formu**

Benlik saygısı kavramı ve öğretmenlik tutumları ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla hazırlanan formda, 9 soru yer almaktadır (Ek 1).

#### **3.3.2 Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Öğretmenlik Tutum Ölçeği**

Bilgin (1995) tarafından Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri’nden yararlanılarak hazırlanmıştır. Genel olarak öğretmenlik tutumlarını ölçen Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri’nde bulunan bazı maddelerin çıkarılması ve eklenmesi sonucunda 60 maddeden oluşan ölçek, geçerlik hesaplamaları sonucunda 52 maddeye inmiştir.

Ölçek, 5’li Likert tipindedir. Otokratik (16 madde), demokratik (19 madde) ve boşvermiş (17 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Geçerlilik hesaplamalarında Cronbach Alpha değerleri tüm test için .63, otokratik boyut için .70, demokratik boyut için .58 ve boşvermiş boyut için .66 bulunmuştur.

Güvenirlilik hesaplamalarında 33 kişi üzerinde yapılan test-tekrar test uygulamasında testin tümü ve otokratik boyut için .05 düzeyinde farklılık çıkmıştır. Demokratik ve boşvermiş boyut için anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

İlişki katsayılarında ise test-tekrar test uygulamaları sonucunda tüm test için .52, otokratik boyut için .26, demokratik boyut için .12 ve boşvermiş boyut için .59 bulunmuştur (Ek 2)

### **3.3.3 Benlik Saygısı Ölçeği**

Benlik Saygısı ölçeği Arıca (1999) tarafından 1996 yılında başlayan çalışmalar sonucunda oluşturulmuştur. Beşli Likert tipi bir tutum ölçeğidir. Ölçek oluşturulmadan önce benlik saygısı ile literatür taraması yapılmıştır. Ardından sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 40 dördüncü sınıf öğrencisinden “kendine saygı” konusunda yazılması istenmiş kompozisyonlar sonucunda kendine saygı tutumuna yönelik olumlu ve olumsuz ifadeler belirlenmiştir. Uzmanlarla yapılan kapsam geçerliliği çalışmasında belirlenen maddeler değiştirilmiştir.

Ölçek 45 maddelik haliyle madde analizine tabi tutulmuş ve madde sayısı 32’ye indirilmiştir. Bu 32 maddenin; 2, 5, 8, 10, 12, 14, 17, 20, 22, 24, 26, 28. maddeleri olumlu; 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 32. maddeler ise olumsuz ifadeler içermektedir.

Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .90 bulunurken, test-tekrar test güvenilirliği .70 olarak bulunmuştur. Geçerlilik çalışması yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda; benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarı ve üretkenlik olmak üzere beş alt faktörden oluştuğu saptanmıştır.

Sonuç olarak benlik saygısı ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır (Ek 3)

### **3.3.4. Uygulama**

Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği ve Benlik Saygısı İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinle 2007–2008 öğretim yılının ikinci yarısında İstanbul ili Beşiktaş, Şişli, Sarıyer ve Bakırköy ilçelerinden rastgele olarak seçilen okullardan 307 okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

Ölçeğin amacı öğretmenleri araştırmacı tarafından açıklandıktan sonra okul öncesi öğretmenlerine ölçeği doldurmak için 3 gün süre verilmiştir. Verilen sürenin sonunda sınıf öğretmenlerinden ölçek teslim alınmıştır.

### 3.4 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada yer alan örnekleme ilişkin bazı bilgiler, frekans ve yüzdeler tablolara haline dönüştürülerek “Yöntem” bölümünün “Örneklem” başlığı altında yorumlanmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği alt boyutları medeni durum, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme, öğretmenlik mesleğinden memnun olma, alınan maaşı yeterli bulma ve hizmet-içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla, iki bağımsız aritmetik ortalama arasındaki farkın test edilmesine ilişkin bağımsız grup t testi (independent samples t test) kullanılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği alt boyutları yaş, mezun olunan kurum ve alınan maaşı yeterli bulma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Değişkenlerin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Post-Hoc Scheffe testi uygulanmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Öğretmenlik Tutum Ölçeği alt boyutları ve Benlik Saygısı Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmek amacıyla, korelasyon Pearson kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında tüm istatistik işlemler için SPSS paket programı kullanılmıştır.

Tüm sonuçların anlamlılık düzeyi en az .05 olarak kabul edilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

#### 4.1 BENLİK SAYGISINA ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmanın amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesinin belirlenmesi olmuştur.

Benlik Saygısı Ölçeğinden elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 8: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Alt Boyutları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	N	En Düşük	En Yüksek	A.Ort.	St. Sapma
Benlik Değeri	307	2,71	5,00	4,40	,51
Özgüven	307	2,78	5,00	4,42	,46
Depresif Duygulanım	307	1,00	5,00	4,45	,62
Kendine Yetme	307	1,80	5,00	4,59	,57
Başarma	307	2,83	5,00	4,42	,51
Benlik Saygısı	307	2,94	5,00	4,45	,42

Tablo 8’de örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Benlik Saygısı ölçeği alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun başarma ve özgüven alt boyutu puanlarının yüksek; depresif duygulanım puanlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 4.2 OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN ÖĞRETMENLİK TUTUM ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmanın amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının belirlenmesidir.

Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Öğretmenlik Tutum Ölçeği'nden elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 9: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlik Tutumlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

	n	En düşük	En yüksek	A.Ort.	St. Sapma
Demokratik Tutum	307	1,94	5,00	4,36	,41
Otokratik Tutum	307	1,38	4,38	2,66	,54
Boşvermiş Tutum	307	1,26	4,00	1,96	,39
Öğretmenlik Tutumu	307	2,23	4,19	2,96	,25

Tablo 9'da örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun demokratik tutum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

## 4.3 YAŞ DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmanın amaçlarından biri Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin denenmesidir.

Bu hipotezleri test etmek amacıyla, tek yönlü ANOVA kullanılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 10: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler		Kareler		F	p
	Toplamı	sd	Ortalaması			
Gruplararası	,605	4	,151	,558	,693	
Gruplarıçi	78,578	290	,271			
Toplam	79,183	294				

Tablo 10'da örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 11: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler		Kareler		F	p
	Toplamı	sd	Ortalaması			
Gruplararası	,385	4	,096	,428	,788	
Gruplarıçi	65,214	290	,225			
Toplam	65,599	294				

Tablo 11'de örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 12: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler		Kareler		F	p
	Toplamı	sd	Ortalaması			
Gruplararası	1,803	4	,451	1,139	,338	
Gruplarıçi	114,805	290	,396			
Toplam	116,608	294				

Tablo 12’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır

Tablo 13: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	İstatistik	Sd	Sd	Sig.
Brown-Forsythe	1,248	4	146,807	,293

Tablo 13’te örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 14: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,843	4	,461	1,689	,152
Gruplarıçi	79,084	290	,273		
Toplam	80,927	294			

Tablo 14’te örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Başarma alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 15: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler		Kareler Ortalaması	F	p
	Toplamı	sd			
Gruplararası	,826	4	,206	1,186	,317
Gruplarıçi	50,487	290	,174		
Toplam	51,313	294			

Tablo 15'te örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 16: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler		Kareler Ortalaması	F	p
	Toplamı	sd			
Gruplararası	2,194	4	,548	1,887	,113
Gruplarıçi	84,286	290	,291		
Toplam	86,480	294			

Tablo 16'da örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 17: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler		Kareler Ortalaması	F	p
	Toplamı	sd			
Gruplararası	,753	4	,188	1,256	,287
Gruplarıçi	43,459	290	,150		
Toplam	44,212	294			

Tablo 17’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

#### 4.4 MEZUN OLUNAN KURUM DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmanın amaçlarından biri Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği alt boyutlarının mezun olunan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin denemesidir.

Bu hipotezleri test etmek amacıyla, tek yönlü ANOVA kullanılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 18: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,130	3	,043	,165	,920
Gruplarıçi	72,849	278	,262		
Toplam	72,979	281			

Tablo 18’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduğu kurum değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 19: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,329	3	,110	,510	,676
Gruplarıçi	59,858	278	,215		
Toplam	60,188	281			

Tablo 19’da örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduğu kurum değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 20: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,803	4	,451	1,139	,338
Gruplarıçi	114,805	290	,396		
Toplam	116,608	294			

Tablo 20’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduğu kurum değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 21: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,153	3	,384	1,216	,304
Gruplarıçi	87,885	278	,316		
Toplam	89,038	281			

Tablo 21’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduğu kurum değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 22: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,751	3	,250	,932	,425
Gruplarıçi	74,674	278	,269		
Toplam	75,425	281			

Tablo 22’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduğu kurum değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Başarma alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 23: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,203	3	,401	2,693	,046
Gruplarıçi	41,406	278	,149		
Toplam	42,610	281			

Tablo 23’te örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduğu kurum değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu farklılık 4 yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunları lehine çıkmıştır. 2 yıllık ön lisans mezunlarına göre 4 yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunları daha demokratik bulunmuştur.

Tablo 24: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	6,063	3	2,021	7,446	,000
Gruplariçi	75,447	278	,271		
Toplam	81,509	281			

Tablo 24’te örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduğu kurum değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu farklılık 4 yıllık okul öncesi öğretmenliği ve 4 yıllık çocuk gelişimi bölümünden mezun olanlar lehinedir. Meslek lisesi ve 2 yıllık ön lisans mezunları 4 yıllık mezunlara oranla daha otokratik bulunmuştur.

Tablo 25: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Kurum Değişkenine Göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,031	3	,344	2,370	,071
Gruplariçi	40,317	278	,145		
Toplam	41,348	281			

Tablo 25’te örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduğu kurum değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

#### 4.5 ALINAN MAAŞI YETERLİ BULMA DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmanın amaçlarından biri Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği alt boyutlarının maaşı yeterli bulma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin denenmesidir.

Bu hipotezleri test etmek amacıyla, tek yönlü ANOVA kullanılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 26: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Puanlarının Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,559	2	,279	1,068	,345
Gruplariçi	79,531	304	,262		
Toplam	80,090	306			

Tablo 26’da örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları maaşı yeterli bulma değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Benlik değeri alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 27: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,242	2	,121	,550	,577
Gruplariçi	66,736	304	,220		
Toplam	66,978	306			

Tablo 27’de örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları maaşı yeterli bulma değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 28: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Puanlarının Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,023	2	,512	1,324	,268
Gruplarıçi	117,503	304	,387		
Toplam	118,526	306			

Tablo 28’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları maaşı yeterli bulma değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 29: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Puanlarının Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	İstatistik	Sd1	Sd2	P
Brown-Forsythe	1,453	2	205,016	,236

Tablo 29’da örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları maaşı yeterli bulma değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 30: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Puanlarının Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,224	2	,112	,412	,663
Gruplarıçi	82,508	304	,271		
Toplam	82,731	306			

Tablo 30’da örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları maaşı yeterli bulma değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Başarma alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 31: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,118	2	,559	3,265	,040
Gruplarıçi	52,059	304	,171		
Toplam	53,177	306			

Tablo 31’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları maaşı yeterli bulma değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Maaşından memnun olanlar ile kısmen memnun olduklarını söyleyenler arasında memnun olanlar lehine bir farklılık vardır. Maaşından kısmen memnun olanlar, maaşından memnun olduğunu belirtenlere oranla daha az demokratik bulunmuştur.

Tablo 32: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	İstatistik	Sd1	Sd2	Sig.
Brown-Forsythe	1,312	2	162,301	,272

Tablo 32’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları maaşı yeterli bulma değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 33: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu Puanlarının Aldıkları Maaşı Yeterli Bulmaları Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,006	2	,003	,019	,981
Gruplarıçi	47,307	304	,156		
Toplam	47,313	306			

Tablo 33'te örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları maaşı yeterli bulma değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum alt boyutu puanları için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır

#### 4.6 MEDENİ DURUM DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmanın amaçlarından biri Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin denemesidir.

Bu hipotezleri test etmek amacıyla, Bağımsız grup t testi kullanılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 34: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Medeni Durum	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Benlik Değeri	Evli	134	4,34	.55	.04	297	1.73	.08
	Bekar	165	4,44	.47	.03			

Tablo 34'te örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 35: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Medeni Durum	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Özgüven	Evli	134	4,42	.48	.04	297	.18	.85
	Bekar	165	4,41	.45	.03			

Tablo 36: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Medeni Durum	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Depresif Duygulanım	Evli	134	4,44	.70	.06	297	.05	.95
	Bekar	165	4,44	.56	.04			

Tablo 36'da örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 37: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Medeni Durum	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Kendine Yetme	Evli	134	4,57	.62	.05	297	.35	.72
	Bekar	165	4,60	.53	.04			

Tablo 37’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 38: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Medeni Durum	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Başarma	Evli	134	4,42	.55	.04	297	.39	.69
	Bekar	165	4,40	.50	.03			

Tablo 38’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Başarma alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 39: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Medeni Durum	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Demokratik Tutum	Evli	134	4,36	.46	.04	297	.11	.91
	Bekar	165	4,36	.37	.02			

Tablo 39’da örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Ölçeği Demokratik Tutum alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 40: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Medeni Durum	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Otokratik Tutum	Evli	134	2,63	.53	.04	297	.74	.45
	Bekar	165	2,68	.55	.04			

Tablo 40’da örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Ölçeği Otokratik Tutum alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 41: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Medeni Durum	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Boşvermiş Tutum	Evli	134	1,92	.35	.03	297	1.94	.05
	Bekar	165	2,00	.42	.03			

Tablo 41’de örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Ölçeği Boşvermiş Tutum alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

#### 4.7 MESLEĞİNDEN MEMNUN OLMA DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmanın amaçlarından biri Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği alt boyutlarının mesleğinden memnun olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin denemesidir.

Bu hipotezleri test etmek amacıyla, Bağımsız Grup t Testi kullanılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 42: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olma Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleğinden Memnun Olma	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Benlik Değeri	Memnunum	297	4,42	.50	.02	305	3,14	.00
	Memnun Değilim	10	3,91	.56	.17			

Tablo 42’de örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğinden memnun olma değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Mesleğinden memnun olan okul öncesi öğretmenlerinin benlik değerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 43: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olma Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleğinden Memnun Olma	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	P
Özgüven	Memnunum	297	4,42	.46	.02	305	.56	.57
	Memnun Değilim	10	4,34	.48	.15			

Tablo 43’te örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğinden memnun olma değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 44: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olma Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleğinden Memnun Olma	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Depresif Duygulanım	Evet	297	4,48	.58	305	.03	4.42	.00
	Hayır	10	3,62	1,11		.35		

Tablo 44'te örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğinden memnun olma değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Mesleğinden memnun olmayanların depresif duygulanım puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 45: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olma Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleğinden Memnun Olma	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Kendine Yetme	Memnunum	297	4,60	.55	.03	305	2.01	.19
	Memnun Değilim	10	4,24	.82	.25			

Tablo 45'te örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğinden memnun olma değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 46: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olma Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleğinden Memnun Olma	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Başarma	Memnunum	297	4,43	.59	.02	305	2.96	.00
	Memnun Değilim	10	3,95	.98	.18			

Tablo 46’da örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğinden memnun olma değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Başarma alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Mesleğinden memnun olan okul öncesi öğretmenlerinin başarma alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 47: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olma Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleğinden Memnun Olma	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Demokratik Tutum	Memnunum	297	4,37	.41	.02	305	.52	.59
	Memnun Değilim	10	4,30	.47	.14			

Tablo 47’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğinden memnun olma değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 48: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olma Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleğinden Memnun Olma	n	A.Ort	ss	SH	Sd	t	p
Otokratik Tutum	Memnunum	297	2,65	.54	.03	305	.73	.46
	Memnun Değilim	10	2,78	.63	.20			

Tablo 48’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğinden memnun olma değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır

Tablo 49: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğinden Memnun Olma Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleğinden Memnun Olma	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Boşvermiş Tutum	Memnunum	297	1,95	.38	.02	305	2.20	.02
	Memnun Değilim	10	2,23	.48	.15			

Tablo 49’da örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğinden memnun olma değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Mesleğinden memnun olmayan okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş tutum puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.8 ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİ İSTEYEREK SEÇME DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmanın amaçlarından biri Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği alt boyutlarının mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin denemesidir.

Bu hipotezleri test etmek amacıyla, Bağımsız T testi kullanılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 50: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleği İsteyerek Seçme	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Benlik Değeri	Evet	288	4,42	.49	.02	305	2.82	.00
	Hayır	19	4,09	.59	.13			

Tablo 50’de örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Mesleğini isteyerek seçen okul öncesi öğretmenlerinin benlik değeri boyutu puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 51: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleğini İsteyerek Seçme	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Özgüven	Evet	288	4,43	.45	.02	305	1.57	.11
	Hayır	19	4,26	.60	.13			

Tablo 51’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 52: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleğini İsteyerek Seçme	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Depresif Duygulanım	Evet	288	4,48	.55	.03	305	4.05	.04
	Hayır	19	3,90	1,16	.26			

Tablo 52’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Mesleğini isteyerek seçmemiş okul öncesi öğretmenlerinin depresif duygulanım puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 53: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleğini İsteyerek Seçme	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Kendine Yetme	Evet	288	4.60	.56	.03	305	.63	.52
	Hayır	19	4.51	.59	.13			

Tablo 53'te örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 54: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleğini	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
	İsteyerek							
	Seçme							
Başarma	Evet	288	4.44	.50	.02	305	3.49	.00
	Hayır	19	4.02	.58	.13			

Tablo 54'te örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Başarma alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen okul öncesi öğretmenlerinin başarma alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 55: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleğini	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
	İsteyerek							
	Seçme							
Demokratik	Evet	288	4,38	.39	.02	305	2.01	.21
Tutum	Hayır	19	4,18	.66	.15			

Tablo 55'te örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 56: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleğini İsteyerek Seçme	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Otokratik Tutum	Evet	288	2,66	.54	.03	305	.07	.94
	Hayır	19	2,67	.67	.15			

Tablo 56'da örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 57: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleğini İsteyerek Seçme	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Boşvermiş Tutum	Evet	288	1,95	.38	.02	305	2.50	.01
	Hayır	19	2,18	.39	.08			

Tablo 57’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğini isteyerek seçme değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Mesleğini isteyerek seçmeyen okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş tutum puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.9 HİZMET-İÇİ EĞİTİM ALMA DEĞİŞKENİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Araştırmanın amaçlarından biri Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği ve Benlik Saygısı Ölçeği alt boyutlarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin denemesidir.

Bu hipotezleri test etmek amacıyla, Bağımsız Grup T testi kullanılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 58: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Puanlarının Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Hizmet	İçi	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
	Eğitim Alma								
Benlik Değeri	Evet		237	4,43	.51	.03	305	1.82	.07
	Hayır		70	4,31	.49	.05			

Tablo 58’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim alma değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 59: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanlarının Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Hizmet İçi Eğitim Alma	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Özgüven	Evet	237	4.43	.47	.03	305	.70	.48
	Hayır	70	4.39	.44	.05			

Tablo 59’da örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim alma değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 60: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Hizmet İçi Eğitim Alma	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Depresif Duygulanım	Evet	237	4.48	.59	.03	305	1.76	.07
	Hayır	70	4.33	.69	.08			

Tablo 60’ta örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim alma değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p>.05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 61: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Hizmet İçi Eğitim Alma	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Kendine Yetme	Evet	237	4.62	.56	.03	305	1.57	.11
	Hayır	70	4.50	.58	.06			

Tablo 61’de örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim alma değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 62: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Puanları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Hizmet İçi Eğitim Alma	n	A.Ort	ss	SH	sd	t	p
Başarma	Evet	237	4.46	.50	.03	305	2.80	.00
	Hayır	70	4.27	.55	.06			

Tablo 62’de örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim alma değişkenine göre Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Hizmet-içi eğitim almamış okul öncesi öğretmenlerinin başarma alt boyutu puanlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 63: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Hizmet İçi Eğitim Alma	n	A.Ort	Ss	SH	sd	t	p
Demokratik Tutum	Evet	237	4,37	,42	.02	305	.35	.72
	Hayır	70	4,35	,38	.04			

Tablo 63'te örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim alma değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 64: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu Puanlarının Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Hizmet İçi Eğitim Alma	n	A.Ort	Ss	SH	sd	t	p
Otokratik Tutum	Evet	237	2,59	,51	.03	305	3.72	.00
	Hayır	70	2,87	,59	.07			

Tablo 64'te örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim alma değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde

anlamli bulunmuştur. Hizmet-içi eğitim almamış okul öncesi öğretmenlerini otokratik tutum alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 65: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu Puanlarının Hizmet-İçi Eğitim Almaları Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Hizmet İçi Eğitim Alma	n	A.Ort	Ss	SH	sd	t	p
Boşvermiş Tutum	Evet	237	1,93	,36	.02	305	2.53	.02
	Hayır	70	2,07	,46	.05			

Tablo 65'te örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim alma değişkenine göre Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum alt boyutu puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda F değeri istatistiksel olarak  $p > .05$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Hizmet-içi eğitim almamış okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş tutum alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4. 10 BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ İLE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN ÖĞRETMENLİK TUTUM ÖLÇEĞİNE ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR SONUÇLARI

Araştırmanın amaçlarından biri Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği alt boyutlarının Benlik Saygısı Ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin denemesidir.

Bu hipotezleri test etmek amacıyla, basit korelasyon Pearson kullanılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 66: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	Ss	r	p
Demokratik Tutum	307	4,36	.41	-.24	.00
Benlik Değeri	307	4,40	.51		

Tablo 66'da örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum alt boyutu ile Benlik Saygısı benlik değeri alt boyutu arasındaki ilişki için yapılan Pearson çarpım momentler korelasyonu sonucunda r değeri istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Benlik değeri alt boyutu puanları yükseldikçe okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum puanlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 67: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	Ss	r	p
Demokratik Tutum	307	4,36	.41	.35	.00
Özgüven	307	4,42	.46		

Tablo 67'de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum alt boyutuyla Benlik Saygısı özgüven alt boyutu arasındaki ilişki için yapılan korelasyon sonucunda r değeri istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Özgüven alt boyutu puanları yükseldikçe okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum puanlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 68: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	Ss	r	p
Demokratik Tutum	307	4,36	.41	.21	.00
Depresif Duygulanım	307	4,45	.62		

Tablo 68’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum alt boyutuyla Benlik Saygısı depresif duygulanım alt boyutu arasındaki ilişki için yapılan Pearson çarpım momentler korelasyon sonucunda r değeri istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Depresif duygulanım alt boyutu puanları yükseldikçe okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum puanlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 69: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	Ss	r	p
Demokratik Tutum	307	4,36	.41	.30	.00
Kendine Yetme	307	4,59	.57		

Tablo 69’da örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum alt boyutuyla Benlik Saygısı kendine yetme alt boyutu arasındaki ilişki için yapılan Pearson çarpım momentler korelasyon sonucunda r değeri istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Kendine yetme alt boyutu

puanları yükseldikçe okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum puanlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır

Tablo 70: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Başarım Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	Ss	r	p
Demokratik Tutum	307	4,36	.41	.30	.26
Başarım	307	4,42	.51		

Tablo 70'de örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Demokratik Tutum alt boyutuyla Benlik Saygısı başarım alt boyutu arasındaki ilişki için yapılan korelasyon sonucunda r değeri istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Başarım alt boyutu puanları yükseldikçe okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum puanlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 71: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Otokratik Tutum	307	2,66	.54	-.20	.00
Benlik Değeri	307	4,40	.51		

Tablo 71'de örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği otokratik Tutum alt boyutuyla Benlik Saygısı benlik değeri alt boyutu arasındaki ilişki için yapılan Pearson moment çarpım korelasyon sonucunda r değeri istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde negatif ve anlamlı bulunmuştur. Benlik değeri alt boyutu

puanları azaldıkça okul öncesi öğretmenlerinin otokratik tutum puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 72: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Otokratik Tutum	307	2,66	.54	-.16	.00
Özgüven	307	4,42	.46		

Tablo 72’de örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği otokratik Tutum alt boyutuyla Benlik Saygısı özgüven alt boyutu arasındaki ilişki için yapılan Pearson moment çarpım korelasyon sonucunda r değeri istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde negatif ve anlamlı bulunmuştur. Özgüven alt boyutu puanları azaldıkça okul öncesi öğretmenlerinin otokratik tutum puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 73: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Otokratik Tutum	307	2,66	.54	-.15	.00
Depresif Duygulanım	307	4,45	.62		

Tablo 73’te örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği otokratik Tutum alt boyutu Benlik Saygısı depresif duygulanım alt boyutu

arasındaki ilişki için yapılan Pearson moment çarpım korelasyon sonucunda r değeri istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde negatif ve anlamlı bulunmuştur. Depresif duygulanım alt boyutu puanları azaldıkça okul öncesi öğretmenlerinin otokratik tutum puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 74: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	Ss	r	p
Otokratik Tutum	307	2,66	.54	-.24	.00
Kendine Yetme	307	4,59	.57		

Tablo 74'te örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği otokratik Tutum alt boyutuyla Benlik Saygısı kendine yetme alt boyutu arasındaki ilişki için yapılan Pearson moment çarpım korelasyon sonucunda r değeri istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde negatif ve anlamlı bulunmuştur. Kendine yetme alt boyutu puanları azaldıkça okul öncesi öğretmenlerinin otokratik tutum puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 75: Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Otokratik Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Otokratik Tutum	307	2,66	.54	-.25	.00
Başarma	307	4,42	.51		

Tablo 75'te örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği otokratik Tutum alt boyutu puanlarıyla Benlik Saygısı başarıma alt boyutu arasındaki ilişki için yapılan Pearson moment çarpım korelasyon sonucunda r değeri istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde negatif ve anlamlı bulunmuştur. Başarıma alt boyutu puanları azaldıkça okul öncesi öğretmenlerinin otokratik tutum puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 76: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Benlik Değeri Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Boşvermiş Tutum	307	1,96	.39	-.28	.00
Benlik Değeri	307	4,40	.51		

Tablo 76'de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği boşvermiş tutum alt boyutuyla Benlik Saygısı benlik değeri alt boyutu arasındaki ilişki için yapılan Pearson moment çarpım korelasyon sonucunda r değeri istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde negatif ve anlamlı bulunmuştur. Benlik değeri alt boyutu puanları azaldıkça okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş tutum puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 77: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Boşvermiş Tutum	307	1,96	.39	-.29	.00
Özgüven	307	4,42	.46		

Tablo 77'de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği boşvermiş tutum alt boyutu puanlarıyla Benlik Saygısı özgüven alt boyutu arasındaki ilişki için yapılan Pearson moment çarpım korelasyon sonucunda r değeri istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde negatif ve anlamlı bulunmuştur. Özgüven alt boyutu puanları azaldıkça okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş tutum puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 78: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Depresif Duygulanım Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	ss	r	p
Boşvermiş Tutum	307	1,96	.39	-.31	.00
Depresif Duygulanım	307	4,45	.62		

Tablo 78'de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği boşvermiş tutum alt boyutuyla Benlik Saygısı depresif duygulanım alt boyutu arasındaki ilişki için yapılan Pearson moment çarpım korelasyon sonucunda r değeri istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde negatif ve anlamlı bulunmuştur. Depresif duygulanım alt boyutu puanları azaldıkça okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş tutum puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 79: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Kendine Yetme Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	Ss	r	p
Boşvermiş Tutum	307	1,96	.39	-.30	.00
Kendine Yetme	307	4,59	.57		

Tablo 79’da örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği boşvermiş tutum alt boyutuyla Benlik Saygısı kendine yetme alt boyutu arasındaki ilişki için yapılan Pearson moment çarpım korelasyon sonucunda r değeri istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde negatif ve anlamlı bulunmuştur. Kendine yetme alt boyutu puanları azaldıkça okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş tutum puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 80: Örnekleme Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği Boşvermiş Tutum Alt Boyutu İle Benlik Saygısı Ölçeği Başarma Alt Boyutu Arasındaki İlişki İle İlgili Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

	n	x	Ss	R	p
Boşvermiş Tutum	307	1,96	.39	-.34	.00
Başarma	307	4,42	.51		

Tablo 80’de örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenleri Tutum Ölçeği boşvermiş tutum alt boyutuyla Benlik Saygısı başarma alt boyutu arasındaki ilişki için yapılan Pearson momentler çarpım korelasyon sonucunda r değeri istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde negatif ve anlamlı bulunmuştur. Başarma alt boyutu puanları azaldıkça okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş tutum puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1 SONUÇ

Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarının öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelendiği araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun başarı ve özgüven alt boyutu puanlarının yüksek; depresif duygulanım puanlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun demokratik tutum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı benlik değeri/ özgüven/ depresif duygulanım/ kendine yetme/ başarı alt boyutları ile öğretmenlik tutumlarının otokratik/ demokratik/ boşvermiş olmasına göre farklılık göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı ile öğretmenlik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki saptanmıştır.
4. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesi ve öğretmenlik tutumları yaşa göre farklılık göstermemektedir.
5. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesi mezun oldukları kuruma göre farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlik tutumları mezun olduğu kuruma göre farklılık göstermektedir. Buna göre 4 yıllık okul öncesi öğretmenliği mezunu okul öncesi öğretmenleri 2 yıllık ön lisans programı mezunlarına göre daha demokratik tutumlar sergilemektedirler. Meslek lisesi ve 2 yıllık ön lisans mezunu öğretmenler ise 4 yıllık okul öncesi öğretmenliği ve 4 yıllık çocuk gelişimi programı mezunlarına göre daha otokratik tutumlar sergilemektedirler.
6. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesi maaşı yeterli bulmalarına göre farklılık göstermemektedir. Ancak maaşını kısmen yeterli bulan okul öncesi

öğretmenleri, maaşını yeterli bulan öğretmenlere oranla daha az demokratik tutumlar sergilemektedirler.

7. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesi ve öğretmenlik tutumları medeni duruma göre farklılık göstermemektedir
8. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesi mesleğinden memnun olmalarına göre farklılık göstermektedir. Mesleğinden memnun olan okul öncesi öğretmenlerinin benlik değeri ve başarıma puanları yüksek bulunmuştur. Mesleğinden memnun olmayan okul öncesi öğretmenlerinin ise depresif duygulanım puanları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca mesleğinden memnun olmayan okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş tutum sergiledikleri saptanmıştır.
9. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesi mesleğini isteyerek seçmelerine göre farklılık göstermektedir. Mesleğini isteyerek seçen okul öncesi öğretmenlerinin benlik değeri ve başarıma puanları yüksek bulunmuştur. Mesleğini isteyerek seçmeyen okul öncesi öğretmenlerinin ise depresif duygulanım puanları yüksek bulunmuştur. Ayrıca mesleğini isteyerek seçmeyen okul öncesi öğretmenlerinin boşvermiş tutum sergiledikleri saptanmıştır.
10. Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesi hizmet içi eğitim almalarına göre farklılık göstermektedir. Hizmet içi eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin başarıma alt boyutu puanları yüksek bulunmuştur. Hizmet içi eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerinin otokratik ve boşvermiş tutum sergiledikleri saptanmıştır.

## **5.2 TARTIŞMA**

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarının öğretmenlik tutumları üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı, belirtilen amaçlar ve elde edilen bulgular doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci amacı okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı seviyesi ne olduğunun belirlenmesidir.

Araştırma sonuçlarında özgüven ve başarıma alt boyutları en yüksek ortalamaya sahipken en düşük ortalama depresif duygulanım alt boyutudur. Genel olarak benlik saygısı ölçeği sonunda elde edilen ortalamaya göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri orta düzeyde benlik saygısına sahiptirler.

Daha önce yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısına ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

Araştırmanın ikinci amacı okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ne olduğunun belirlenmesidir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum gösterdikleri belirlenmiştir. Çok az okul öncesi öğretmeni otokratik tutum sergilediğini belirtmektedir. Bunun sebebini öğretmenlerin kullanılan ölçekteki sorulara ideal cevapları vermeleri sebep olarak gösterilebilir. Çünkü tutum, davranışı önceleyen, kararları yönlendiren bir yapıdır. Kişinin davranışlarını nitelendirmez.

Karahan (2005) orta öğretim kurumunda görev yapan coğrafya öğretmenleriyle yaptığı çalışmada olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmiştir. Şen (2006) ise öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlik tutumlarını orta düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü amacı okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı benlik değeri/ özgüven/ depresif duygulanım/ kendine yetme/ başarıma alt boyutlarının öğretmenlik tutumlarının otokratik/ demokratik/ boşvermiş olmasına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Yapılan araştırma sonucunda demokratik tutum ile benlik değeri/ özgüven/ depresif duygulanım/ kendine yetme/ başarıma alt boyutları arasında pozitif düşük anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benlik saygısı yüksek olan öğretmenlerin demokratik tutum sergilediklerini söyleyebiliriz.

Ancak otokratik ve boşvermiş tutum ile benlik değeri/ özgüven/ depresif duygulanım/ kendine yetme/ başarıma alt boyutları arasında negatif düşük anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benlik saygısının azaldıkça öğretmenlerin boşvermiş ya da otokratik tutum sergilediklerini söyleyebiliriz. John Rawls (1971) yaptığı araştırmada demokratik toplumlarda 'ilk iyi' olarak tanımlanan benlik saygısına öğretmenlerin çoğunun profesyonel bir ilgisi olduğunu belirtmesi bu durumu desteklemektedir.

Araştırmanın dördüncü amacı okul öncesi öğretmenlerinin;

Benlik saygısı seviyesinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Benlik saygısının benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme ve başarıya ait boyutları ile okul öncesi öğretmenlerinin yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Korkmaz (1996) ve Sucu (1998)'nin araştırma sonuçlarında da yaş ile benlik saygısı arasında bir ilişki bulunmadığından söz edilmektedir.

Robins ve diğerlerinin (2002) yaptıkları kapsamlı bir çalışmada yaşam süresi boyunca benlik saygısının çocukluk döneminde yüksek olmasına karşın ergenlikte biraz düşüş gösterdiği, yetişkinlik döneminde tekrar yükselişe geçtiği ve yaşlılıkta yeniden düştüğü bilgisini elde etmişlerdir. Yıldız (2006)'ın araştırmasında da yaş arttıkça benlik saygısının azaldığı bulgusuna rastlanmıştır. Buna bağlı olarak yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinden oluşan örneklemin yetişkinlik dönemine rastlayan yaş aralığında olduğu düşünülürse yaşa göre benlik saygısının değişmediği sonucuna ulaşılması literatüre uygundur.

Öğretmenlik tutumlarının yaşa göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Demokratik, otokratik ve boşvermiş tutum boyutlarında okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç Bilgin (1996) ve Karahan (2005)'in çalışmalarını destekler niteliktedir.

Demokratik tutum boyutunda, 36-40 yaş grubunu en düşük ortalamaya sahiptir. Bu durum Bilgin'in araştırmasıyla uyum göstermektedir. Bu yaş aralığındaki öğretmenlerin meslekte yıpranma payı, tahammülsüzlük ve kalıplaşmış kişilik özelliklerine sahip oldukları düşünülürse bu sonuç beklentileri karşılamaktadır. En yüksek demokratik tutum puanlarını 26-30 ve 31-35 yaş arası okul öncesi öğretmenleri almıştır. Ancak Bilgin'in 1996'da yaptığı çalışmada en yüksek demokratik tutum puanı yaş aralığını 26-30 yaş olarak verilmiştir. Aradan geçen sürede demokratik tutumların 31-35 yaş aralığına da yükseldiği görülmektedir. Buna sebep olarak 4 yıllık yüksek öğretim kurumlarının sayısının artmasıyla mesleğe başlama yaşının yükselmesi gösterilebilir.

Boşvermiş tutum puanları incelendiğinde 41 ve üstü yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bilgin'in araştırmasında da aynı sonuçlara

ulaşıldığı belirtilmiştir. Bunun sebebi diğer yaş gruplarından farklı olarak emeklilik dönemine yaklaşılmamasıyla mesleğe olan ilgi, istek ve ideallerin azaldığı düşüncesiyle açıklanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları açısından otokratik tutum boyutuna bakıldığında, Bilgin'in araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Okul öncesi öğretmenleri mesleğin ilk yılları ve son yıllarında otokratik davranışlar sergilemektedirler. Ancak belli bir süre çalıştıktan sonra kazanılan tecrübe otokratik davranışları azaltırken, meslekte çalışma süresinin artmasıyla yaşanan tahammülsüzlük tekrar otokratik davranışların sergilenmesine neden olabilmektedir.

Araştırmanın beşinci amacı okul öncesi öğretmenlerinin

Benlik saygısı seviyesinin mezun olduğu kuruma göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygısı alt boyutları ile mezun oldukları kurum arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak Korkmaz (1996) yılında yaptığı çalışmada eğitim durumu ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade ederken yüksek öğrenim görenlerin orta ve ilköğretim mezunlarına göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduklarını belirtmiştir.

Yapılan çalışmada ise benlik değeri, başarı, özgüven alt boyutlarında en düşük ortalamaya 4 yıllık okul öncesi öğretmenliğinden mezun olanların sahip olmalarına karşın en yüksek ortalama 2 yıllık ön lisans mezunlarına aittir.

Depresif duygulanım alt boyutunda kız meslek lisesi mezunları en yüksek ortalamaya sahipken 4 yıllık okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunları en düşük ortalamaya sahiptir.

Öğretmenlik tutumlarının mezun olduğu kuruma göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları kurum ile boşvermiş tutum alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Karahan (2005)'in araştırmasında da mezun olunan kurum ile öğretmenlik tutumları arasında ilişki saptanmaması bu sonucu desteklemektedir.

Ancak demokratik ve otokratik tutum boyutu ile mezun olunan kurum arasında anlamlı bir ilişki vardır. 4 yıllık lisans okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenler 2 yıllık ön

lisans mezunu öğretmenlere göre daha demokratik bulunmuştur. Bu sonuca uygun olarak 2 yıllık ön lisans mezunu ve meslek lisesi mezunu okul öncesi öğretmenlerinin 4 yıllık lisans okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi mezunlarına göre daha otokratik bulunmuştur.

Araştırmanın altıncı amacı okul öncesi öğretmenlerinin;

Benlik saygısı seviyesinin aldıkları maaşı yeterli bulmalarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları maaşı yeterli bulup bulmamaları ile benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çünkü Storr'un (1997) da belirttiği gibi benlik saygısı kişinin kendisini sevgiye layık hissetmekle birlikte becerikli hissetmesiyle ilgilidir. Alınan maaşın yeterli bulunmasının bu konuda bir etkisinin olmaması beklenebilir bir durumdur.

Ancak sosyo ekonomik düzey ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Çetinkaya ve diğerleri (2006), Polat (2007) yaptıkları bu çalışmalarda sosyo ekonomik düzey ile benlik saygısı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenlik tutumlarının aldıkları maaşı yeterli bulmalarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları maaşı yeterli bulup bulmamaları ile öğretmenlik tutumlarının otokratik ve boşvermiş tutum alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ancak demokratik tutum boyutu ile maaşı yeterli bulma arasında ilişki saptanmıştır. Buna göre maaşından kısmen memnun olanlar, maaşından memnun olduğunu belirtenlere oranla daha fazla demokratik tutum sergilemektedir. Bilgin' in (1996) araştırma sonuçları da maaşını yeterli bulan öğretmenlerin daha fazla demokratik tutum gösterdiklerini desteklemektedir.

Araştırmanın yedinci amacı okul öncesi öğretmenlerinin;

Benlik saygısı seviyesinin medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Medeni durum ile benlik saygısı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tüm boyutlarda evli ve bekar okul öncesi öğretmenleri birbirine yakın ortalamalara sahiptir. Sucu (1998) de yaptığı araştırmada medeni durum ile benlik saygısı arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlik tutumlarının medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Yapılan araştırmada dul başlığı altında yeterli örneklem sayısına ulaşamadığı için evli ve bekar okul öncesi öğretmenleri üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Buna göre medeni durum değişkeniyle göre öğretmenlik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bilgin (1996) ve Karahan'ın (2005) çalışmasında da medeni durum ve öğretmenlik tutumu arasında bir ilişkiye rastlanmaması bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmanın sekizinci amacı okul öncesi öğretmenlerinin;

Benlik saygısı seviyesinin öğretmenlik mesleğinden memnun olmalarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Yapılan araştırmada benlik saygısı alt boyutlarından benlik değeri, özgüven, kendine yetme ile öğretmenlik mesleğinden memnun olma arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Korkmaz (1998) çalışmasında yaptığı meslekten memnun olma ile benlik saygısı arasında ilişki olmadığını belirtmesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Ancak Aslan (2006) ve Yıldız (2006) yaptıkları çalışmalarda mesleğinden memnun olma, iş doyumunu sağlama ile benlik saygısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Zaten yapılan çalışmada da depresif duygulanım ve başarıma al boyutları ile mesleğinden memnun olup olmama arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mesleğinden memnun olanların olmayanlara göre başarıma alt boyutu puanları yüksektir. Mesleğini yaparken mutlu olmak, severek çalışmak başarıyı arttıran etmenler olduğu için bu sonuç beklenebilir.

Depresif duygulanım alt boyutu puanları mesleğinden memnun olan okul öncesi öğretmenlerinde mesleğinden memnun olmayanlara oranla daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebini mesleğini memnuniyetle yapan bir öğretmenin verdiği emeğin karşılığını alamama korkusuyla depresif duygulanım yaşadığı şeklinde açıklayabiliriz. Çünkü mesleğinden memnun olmayan bir öğretmenin öğrencilerinden ve mesleğinden olumlu beklentileri olmayacaktır.

Öğretmenlik tutumlarının öğretmenlik mesleğinden memnun olmalarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerinden memnun olup olmamaları demokratik ve otokratik tutum boyutunda bir farklılık yaratmamaktadır. Ancak boşvermiş tutum boyutuna göre mesleğinden memnun olup olmama arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bilgin'in (1996) araştırma bulgularında boşvermiş tutum boyutu ile mesleğinden memnun olup olmama arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşın boşvermiş tutum puanlarının yüksek olması, elde edilen sonuçlarla uyum göstermektedir.

Mesleğinden memnun olmayan bir öğretmenin, isteksiz ve boşvermiş tutum göstermesi beklenebilir bir durumdur.

Araştırmanın dokuzuncu amacı okul öncesi öğretmenlerinin;

Benlik saygısı seviyesinin öğretmenlik mesleğinin isteyerek seçmelerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Benlik saygısının benlik değeri alt boyutu ile mesleğini isteyerek seçme arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda da kişinin mesleğini isteyerek seçmesi ve memnun olması durumunun onun benlik değerini olumlu yönde etkilediği şeklinde sonuçlara rastlanmıştır.

Öğretmenlik tutumlarının öğretmenlik mesleğinin isteyerek seçmelerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini isteyerek seçip seçmemeleri demokratik ve otokratik tutum boyutunda bir farklılık yaratmazken boşvermiş tutum boyutu ile mesleğini isteyerek seçme arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum Bilgin'in (1996) ve Karahan (2005)'in araştırma sonuçlarına göre değişiklik göstermektedir.

Araştırmanın onuncu amacı okul öncesi öğretmenlerinin;

Benlik saygısı seviyesinin hizmet içi eğitim almalarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Hizmet içi eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım ve kendine yetme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ancak başarıma alt boyutunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Mesleğini yaparken alınan eğitimler sonucunda başarıma duygusunun yükselmesi beklenebilir bir sonuçtur.

Öğretmenlik tutumlarının hizmet içi eğitim almalarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Hizmet içi eğitim alma durumuna göre öğretmenlik tutumlarında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşan Bilgin'in (1996) araştırma sonuçlarının aksine bu araştırma sonucunda hizmet içi eğitim alma değişkeni ile boşvermiş ve otokratik tutum alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin alan öğretmenlere kıyasla otokratik ve boşvermiş tutum puanları daha yüksek çıkmıştır.

### **5.3 ÖNERİLER**

1. Okul öncesi öğretmeni olma hedefindeki kişilerin, bu bölüme girerken üniversite sınavının dışında; tutum testleri, kişilik testleri, sözlü mülakat gibi farklı seçme yöntemleri de kullanılmalıdır.
2. Meslek lisesi çocuk gelişimi bölümünden mezun olanlar ve bu bölümün ön lisans düzeyinde eğitimini alan adaylara gerek ek puan, gerekse verilecek ek eğitim programlarıyla 4 yıllık fakültelerde öğrenime devam etmeleri konusunda teşvik edilmelidir.
3. Okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlar eğitim programlarında, mesleki bilginin yanı sıra adayların kişilik özellikleri üzerinde etkili olacak, meslek öncesi ve sonrasında yetişmesini sağlayacak konulara yer vermelidir. Yapılan araştırmalar sonucunda benlik saygısı ile akademik başarı arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğu için benlik saygısı düzeyini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının akademik başarıyı da yükselteceği unutulmamalıdır.
4. Yüksek öğretim süresince ve sonrasında eğitim programının yanı sıra okul öncesi öğretmeni adaylarının sosyal ve psikolojik yönden uygun yöntemlerle takip edilerek mediko

sosyal merkezlerde çalışan psikiyatrist, psikolog, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarıyla temasa geçmeleri sağlanmalıdır.

5. Yapılan çalışmalarda etkinliklere katılmanın benlik saygısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin uygun sosyal ve kültürel etkinliklere (spor, müzik, dans vs.) katılmalarına fırsat verilmelidir. Bu konuda hizmet-içi eğitimler çeşitlendirilerek artırılmalıdır. Rutin çalışmalardan ziyade öğretmenin kendisine ve mesleki bilgisine katkı sağlayacak, motive edecek türden etkinlikler düzenlenmelidir. Bu tür bilimsel araştırma ve projelere de destek verilmelidir.

6. Basın-yayın, T.V, radyo, internet gibi kitle iletişim araçlarının da geniş kitleler üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak, mesleki ve kişisel gelişime yönelik eğitici içerikli program ve yayınların gerek yüksek öğretim kurumlarında gerekse verilecek eğitimlerde yayınlanmaları uygun olabilir.

7. Okul öncesi öğretmeni yetiştirecek yüksek öğretim kurumları, verdikleri mezunlarla iletişimi sürdürüp, çalışma hayatında yaşanan sorunlara çözüm üreterek, öğretmenlere destek olmalıdır.

8. Günümüzde bir meslekten edinilen ekonomik kazanç, o mesleğe olan ilgiyi ve toplumsal bakış açısını tayin etmekle beraber bireylerin hayata karşı olumlu tavırlar geliştirmesi üzerinde de etkilidir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin en azından orta düzeyde bir hayat standardını sürdürecektir ekonomik imkanlar sağlanmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı bilinci mesleki rehberlik yapan kurumlar ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmelidir. Mesleği tanıtıcı ve özendirici paneller, konferanslar üniversitedeki ilgili öğretim üyelerinin katılımıyla düzenlenmelidir.

9. Okul öncesi öğretmenlerine kendilerini ifade edebilecekleri ortamların sağlanarak benlik saygısının bir öğretmeni olumlu yönde nasıl geliştireceğine ilişkin bilgiler okul yöneticileri, okul denetçileri ve milli eğitim bakanlığı personeline de verilmelidir.

## KAYNAKÇA

ADA Sefer, ÜNAL Semra. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayın No:646, Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No:13, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası

ADANA, Filiz. (2004). Lise Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyi ve Benlik Kavramı Üzerine Atılganlık Eğitiminin Etkisi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ARAZ, Arzu. ( 2005). Kişilerarası ilişkilerde benlik sunumu: maskelerimiz mi? Gerçek yüzümüz mü? İstanbul: Varlık yayınları

ARI, R. ÜRE Ö., YILMAZ, H. (1999). Gelişim ve öğrenme psikolojisi (gelişimin psikolojik temelleri). Konya: Mikro basım

ARICAK, Tolga. ( 1995). Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ARICAK, Tolga. ( 1999). Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik Ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

SCOTT, W., SCOTT, R., MCCABE, M. (1991). Family Relationship and Children's Personality: A Cross-Cultural, Cross-Source Comparison. British Journal of Social Psychology. Vol:30, Issue:1, p:1-20.

ASAN, Cihan. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Samsun: Kardeşler Yayınları

ATAÜNAL, Aydoğan. ( 2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan?. Ankara: 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı

AVANOĞLU, Zeynep Kızıltepe. (2004). Öğretim: Eğitim psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım. İstanbul: Ofset Yayınevi.

AYAZ, Şeila. (2002). Hemşirelerin Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

AYDIN, B. Benlik Kavramı ve Ben Şemaları. (1996). Marmara Üniversitesi Atatürk eğitim fakültesi eğitim bilimleri dergisi.

AZERİ, Sema. (2005). Mesleki Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Benlik Kavramlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

BABACAN, Derya. (1999). Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Tutumları Ve Güdü. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

BAL, Emsal. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Algıları ile Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

BALLACHEY, E.L. (1962). Individual in Society. New York: Mc Graw Hill Book Company

BAŞAR, H. (1999). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

BAŞARAN, İbrahim Ethem. (1994). Eğitim Yönetimi. Ankara: Kadioğlu Matbaası

BAŞARAN, İbrahim Ethem. ( 2000). Eğitim Psikolojisi: Eğitimin Psikolojik Temelleri. Ankara: Nobel Yayınevi

BATMAZ, Veysel, İSEN, Galip (2006). Ben ve Toplum. İstanbul: Salyangoz Yayınları

BAYRAK, Coşkun. (1999). Modern Eğitimde Öğretmen Profili. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 1-2 Cilt:9 Eskişehir. Güz Dönemi Behavior, Cilt 28, Sayı 3, ss.214-228.

BİLGİN, Hülya.(1995). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

BİLGİN, Nuri. ( 1996). İnsan İlişkileri ve Kimlik. İstanbul: Sistem Yayıncılık

BİLGİN, Şebnem. (2001). Ergenlerde Kaygı İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

BLANCK, G BLANCK R.(1994). Ego Psychology: Theory and Practice. New York: Columbia University Pres

BURGER, Jerry M. (2006). Çev. İnan Deniz Erguvan Sarioğlu. Kişilik. İstanbul: Kaknüs Yayınları

CELEP, Cevat. ( 2004). Meslek Olarak Öğretmenlik. Ankara: Anı Yayıncılık

- CHAPMAN, N.Elwood (1999). Çev. Ald Durmuş. Tutum. İstanbul: Alfa Yayınevi
- COOPERSMITH, Stanley. (1967). The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco: W.H. Freeman.
- CROCKER, J. & MAJOR, B. (1989) Social Stigma and Self-esteem: The Self-protective Properties of Stigma. Psychological Review, 96, 4, 608-630.
- ÇAYIR, Ayda. (1999) Jung. İstanbul: Kaknüs Yayınevi
- ÇELİK, Selçuk. (2000). Bölünmüş Benlik. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık
- ÇELİKKAYA, Hasan. (2006). Eğitim Bilimlerine Giriş: Eğitimcilik ve Öğretmenlik. İstanbul: Alfa Yayınları
- ÇELİKKIRAN, A. (1995). İnsan, Çevre, Eğitim. Eğitim Yönetimi Dergisi Yıl:1 Sayı: 4 Ankara: Önder Matbaacılık
- ÇETİN, Şaban.(2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. Milli Eğitim Dergisi Sayı:149 Ankara
- ÇETİNKAYA, Ceren. (2006). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- ÇETİNYILMAZ, U. (2004). Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi Örneğinde ÖSS Fizik ve Sayısal Başarılarının Çok Boyutlu Analizi ve Mesleki Benlik Saygısının Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DEMİRAL, Ö. (1993). Okul Öncesi Dönem Öğretmeninin Yetiştirilmesi. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri 2.3. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- DÖNMEZ, Ali. ( 1998). Sosyal Psikoloji. Ankara: İmge Kitabevi
- ECE, Ayşe. ( 1999). Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinde Belik Saygısı Düzeyi İle Okul Başarısının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin; GÜRSEL, Musa. (2005). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Eğitim Kitabevi

ERDEN, MÜNİRE, AKMAN, YASEMİN. (1997). Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme. Ankara: Arkadaş Yayınevi

ERKUŞ, Adnan (2003). Psikometri Üzerine Yazılar. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No: 24.

ERTUĞRUL, Halit. (2000). Öğretmenin Başarı Kılavuzu. İstanbul: Nesil Yayınları

EŞER, H. (2005). Üniversite Öğrencilerinde Dini İnanç Ve Benlik Saygısı İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

FREEDMAN, J.L, SEARS, D.O, CARLSMITH, J.M (2003). Sosyal Psikoloji. Çev. Ali Dönmez. Ankara: İmge Kitabevi

GANDER, M. GARDİNER, W. (1995). Çocuk ve Ergen Gelişimi. Ankara: İmge Kitabevi.

GARFIELD, J.C. (1973). Effects of The Child's Social Clase on School Counselor'snDesicion Making. Journal of Counseling Psychology, 20.

GENÇTAN, Engin. (1988). Psikanaliz ve Sonrası. İstanbul: Remzi Kitabevi.

GLADDİNG, T. S. (2002). Family Tharepy: History, Theory and Practice. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

GÜÇLÜ, N. (2000)Öğretmen Davranışları. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 147. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

GÜÇLÜ, Nezahat. Öğretmen Davranışları. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 147 Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Yaz Dönemi

GÜLEÇ, Yeşim. ( 2002). Ergenlerin Öfke ve Yaşantıları, Benlik Algıları ve Akademik Başarı İlişkileri. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

GÜN, Ebru. (2006). Spor Yapan Ve Spor Yapmayan Ergenlerde Benlik Saygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

GÜRHAN, C. (1990). Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarını Etkileyen Etmenler. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

GÜRKAN, Tanju. (1993). İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki. Basılmamış Araştırma. Ankara

GÜRSOY, Hayrettin. (2003). Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Öneriler. Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:28 Sayı: 299 Haziran Ayı

GÜVEN, Güvenç. (2006). Kütahya'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Oyun ve Spor Programlarının İncelenip Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

HANYALOĞLU, E. (1995). Okul Öncesi Kurum Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri İle sahip Oldukları Anne-Babalık Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

HATİPOĞLU, Zeynep Tezcan. (1996). Ergenlik Çağındaki Öğrencilerin Benlik Tasarımı Düzeyleri İle Algılanan Anne Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

HOGG, Michael A. VAUGHAN, Graham M. ( 2006). Sosyal Psikoloji. Çev.İbrahim Yıldız, Aydın Gelmez. Ankara: Ütopya Yayınevi

İNCEOĞLU, Metin. (1993). Tutum Algı İletişim. Ankara: Verso Yayınları

KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem (1999). Yeni İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş. İstanbul: Evrim Yayınevi

KAHRİMAN, İ. (2005). Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygıları Ve Atılganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. C.Ü Hemşire Yüksekokulu Dergisi. Sayı:9.

KAMMEYER-MUELLER, John D., JUDGE, Timothy A., PICCOLO, Ronald F. (2008). Self-Esteem And Extrinsic Career Success: Test Of A Dynamic Model. Applied Psychology: An International Review. Vol: 57, p:204-224,

KARAHAN, Esra. (2003). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

KARAHAN, Hülya. (2005). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Coğrafya Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

KEISLER, C.A. (1969). Attitude Change. New York: John Wiley and Sons

KOCACIK, Faruk.( 2003). Üniversite Gençliğinde Kimlik Bunalımı: Farklılaşma Ve Özdeşleşme(Bütünleşme). Sosyoloji Tartışmaları Dergisi. Sayı:1 Sivas Eylül Dönemi

KÖKNEL, Özcan. (2007). Çatışan Değerlerimiz. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

KÖKNEL, Özcan. (1982). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

KREGGER, D.W. Self Esteem, Stres and Depression Among Graduate Students. Psychological Reports, 76, 345-346.

KURT, İhsan. (2002). Psikolojiden Kültüre. Konya: Eğitim Kitabevi

KULAKSIZOĞLU, Adnan. (1998). Ergenlik Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi

KÜÇÜKTURAN, Güler. (2003). Okul Öncesi Fen Öğretiminde Bir Teknik: Analoji. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 157 Kış Dönemi

MC GEE, R. WILLIAMS, S.(2000) Does Low Self-Esteem Predict Health Compromising Behaviours Among Adolescent. Journal Of Adolescence. Oct;Vol 23(5):569-582.

MORGAN, C. (1999). Psikolojiye Giriş, Çev.Ed.: Sirel Karakaş. Ankara:Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Yay.No:1 Meteksan A.Ş.

MOTTAZ, C.J. (1989), An Analysis of The Relationship Between Education and Organizational Commitment in a Variety of Occupational Groups. Journal of Vocational Behavior, Vol:28, No:3 pp.214-228.

MRUK, Christopher J. (2008). The Psychology of Self-Esteem: A Potential Common Ground for Humanistic Positive Psychology and Positivistic Positive Psychology. Humanistic Psychologis. Vol. 36. Issue 2, p143-158.

OKTAY, A. (2000). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayınevi

OKTAY, Ayla.( 2000). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayınevi

ONUR, Bekir. (1997). Gelişim Psikolojisi yetişkinlik Yaşlılık Ölüm. Ankara: İmge Kitabevi

ORAL, Behçet. (1997). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşleri. Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı:232 Mayıs

ORR,E., DIHUR,B.(1995). Social Setting Effects on Gender Differences in Self-Esteem : Kibbutz and Urban Adolescents. Journal of Youth and Adolescence. Vol: 24, Issue:3

OSUNDE, A.U., IZEVBIGIE, T.I. (2006). An Assessment of Teachers' Attitude Towards Teaching Profession in Midwestern Nigeria. Vol:216, Issue:3

ÖNDER, Alev. ( 2003). Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları. İstanbul: Mor-Pa Yayınları

ÖRGÜN, S. (2000). Anne Baba Tutumları İle 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlık Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ÖVET, Onur. (2006). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

ÖZDEN, Yüksel. (1999). Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegema Yayınları

ÖZGÜLÜK, Gülben. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Tam ve Yarım Günlük Eğitim Programlarına Göre 5–6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Ve Duygusal Gelişiminin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ÖZKAN, İshak.(1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler. Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi Cilt:7 Sayı:3

ÖZTÜRK, Ayşe. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

ÖZTÜRK, M., SAYAR, K., TÜZÜN, Ü., TANRIÖVER, S. (2000). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu'nda Metilfenidat Ve Benlik Saygısı. Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, Cilt: 10, Sayı: 3

PANOL, S. MCBRIDE, M. (2004) Çev. Betül Yalçın. Basılı Yayınlar da Özürlülük İmajı: Tutumun Etkileri Hakkında İnceleme. Öz-Veri Dergisi, Cilt:1, Sayı:1

POLAT, A. (2007). Düzce İlindeki Hemodiyaliz Hastalarının Beden İmajı Ve Benlik Saygısı Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal üniversitesi, Bolu.

RAWLS, John. (1973) Theory of Justice. Harvard:Belknap Press

RICHARDS, Graham. ( 2003). Çev. Süleyman Topal-Ali Yılmaz.Psikolojiyi Yerli Yerine Oturtmak: Eleştirel Tarih Perspektifi Açısından Bir Giriş. İstanbul: Say Yayınları

SAĞLAM, Vedat. ( 2003). Eğitim ve Kültür. İstanbul: Nesil Yayınları

SAK, Ramazan. (2005). Erkek Okul Öncesi Öğretmenlerinin Göreve Başladıklarında Karşılaştıkları Durumlar ve Bu Öğretmenlerin Velilerinin Erkek Okul Öncesi Öğretmenleri Hakkındaki Düşünceleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

SERTÖZ, Özen Önen. (2002). Meme Kanserinde Ameliyat Tipinin, Beden Algısı, Cinsel İşlevler, Benlik Saygısı Ve Eş Uyumuna Etkileri: Kontrollü Bir Çalışma. Uzmanlık Tezi Ege Üniversitesi, İzmir.

SMITH, M.B. (1968). Attitude Change. International Encyclopedia of The Social Sciences. Crowell and Mac Millan.

SMITH, E.P, WALKER K.,FIELDS L., BROOKINS, CC., SEAY, RC.(1999). Ethnic Identity And its Relationship To Self-Esteem, Perceived Efficacy And Prosocial Attitudes in Early Adolescence. Journal Of Adolescence

STEVENS, Anthony. (1999). Çev. Ayda Çakır. Jung. Ankara: Kaknüs Yayınları

SUCU, Nezihe. (1998). Abdominal Stomalı Hastaların Bireysel Özellikleri İle Benlik Saygıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

SWINSON, Jeremy. (2008). The Self-Esteem Of Pupils İn Schools For Pupils With Social, Emotional And Behavioural Difficulties: Myth And Reality. British Journal of Special Education. Vol. 35 Issue 3, p165-172.

ŞEKER, s.(2002). Gelişim Öğrenme psikolojisi. Ankara: mikro yayınevi.

ŞEN, Burhan. (2006). Sınıf Öğretmeni adaylarının Öğretmenlik Tutumları İle Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ŞENERLER, Ş. (1993). Spor Yapan ve Yapmayan Gruplarda Kişilik ve Benlik Boyutlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

TANÇ, Selçuk.(1999). Benlik Değeri, Umutsuzluk ve Kariyer Beklentileri. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

TAVŞANCIL, Ezel (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayınları

TEKİŞİK, Hüseyin Hüsnü. (2006). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirme. Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:31 Sayı: 329 Mart Ayı

TEMİZ, Yunus.(2001). Öğretmenlik Eğitim Aydınlanma. Bursa: Ezgi Yayınları

TOLAN, B. İSEN G, SÖNMEZ, V.( 1985). Ben ve Toplum: Sosyal Psikoloji. Ankara: Feryal Matbaacılık

TORUCU, Belgin Koçak.(1990). 13-14 Yaşındaki Gençlerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Ve Ana-Baba Tutumlarındaki Farklılıkların Belirlenip Benlik Saygısına Etkisinin Araştırılıp Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Ünivesitesi, İzmir.

TUFAN Enver, GÜDEK, Bahar. (2008). Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:6 Sayı:1 Kış Dönemi

TUFAN, B.; YILDIZ, S. (1993). Geri Dönüş Sürecinde İkinci Kuşak. Ankara: Hacettepe Yayınları

TUFAN, Beril YILDIZ, Süleyman.( 1993). Geri Dönüş Sürecinde İkinci Kuşak: Almanya'dan Dönen Öğrencilerin Benlik Saygıları ve Ruhsal Belirtileri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

TUNALIOĞLU, Ş. ( 2004). İlköğretim Okullarının İkinci Kademedede (6. 7. 8.) Sınıflarında Okutulan Müzik Derslerinde Yapılan Düzenli Çalgı Ve Ses Eğitimi Uygulamalarının, Öğrencilerin Müziğe İlişkin Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor Davranışları, Müzik Yaşantısı Ve Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

TÜRK, E. (2007). Spor Takımlarına Katılan Ve Katılmayan Görme Engelli Öğrencilerin Benlik Saygılarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

UZUN, Müge. (2003). 9-14 Yaş Grubu Çocukların Benlik Kavramı ve Saldırganlığı Pekiştirici Faktörlerin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ÜLGEN, Gülten. (2005). Eğitim psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar. İstanbul: Alkım Yayınları

ÜNÜVAR, U. (2006). Sünnetsiz ve Sünnetli Yetişkinlerin Beden Algıları ve Benlik Saygıları. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ÜSTÜNDAĞ, Nurcan. ( 2001). Müfredat Labaratuvar Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgisayar Tutumları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

WILLIAMS J.M. and CURRIE CE. (2000). Self Esteem and Physical Development During Early Adolescence: Pubertal Timing and Body Image. Journal of Early Adolescence, 20: 129-149.

WILSON, Janie H. (2008). [Instructor Attitudes Toward Students: Job Satisfaction and Student Outcomes](#). College Teaching. Vol:56, Issue:4, p: 225-229.

YAPICI M., YAPICI Ş. (2005). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara : anı yayıncılık

YAVUZER, H. (2002). Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YAVUZER, Haluk. (2002). Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi

YAVUZER, Haluk.(2003). Eğitim Ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu. İstanbul: Remzi Kitabevi

YAYCI, Levent. (2000). Düşük Benlik Saygısı Gösteren Border Zeka Düzeyindeki Cerebral Palsy'li Ergen ve Erken Erişkinlerle Yapılan Grupla Psikolojik Danışmanın Benlik Saygısı ve Anksiyete Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

YENİDÜNYA, A. (2005). Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

YILDIZ, Zeki. (1997). Öğretmenlik Sertifikası Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Öğrencilere Yönelik Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi. Eğitim Yönetimi Dergisi. Yıl:3 Sayı:3 Yaz Dönemi

YÖRÜKOĞLU, Atalay. (1985). Gençlik Çağı. Ankara: Tisa Matbaası.

ZEMBAT, Rengin. (2001). Nitelik Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlgili Bir Araştırma. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları

[www.aligullu.freeservers.com/benlikn.html](http://www.aligullu.freeservers.com/benlikn.html)

**Kişisel Bilgiler Formu**

1. Yaşınız
  - (1) 20 ve altı
  - (2) 20-25
  - (3) 26-30
  - (4) 31-35
  - (5) 36-40
  - (5) 41 ve üzeri
2. Medeni haliniz
  - (1) Evli
  - (2) Bekar
  - (3) Dul/Boşanmış
3. Mezun olduğunuz kurum
  - (1) Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü
  - (2) 2 yıllık anaokulu öğretmenliği (ön lisans)
  - (3) 4 yıllık anaokulu öğretmenliği (lisans)
  - (4) 4 yıllık çocuk gelişimi bölümü (lisans)
  - (5) Diğer
4. Okul öncesi öğretmenliği mesleğini kendi isteğinizle mi seçtiniz?
  - (1) Evet
  - (2) Hayır
5. Okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktan memnun musunuz?
  - (1) Memnunum
  - (2) Memnun değilim
6. Aldığınız maaşı yeterli buluyor musunuz?
  - (1) Evet
  - (2) Kısmen
  - (3) Hayır
7. Hizmet içi eğitim aldınız mı?
  - (1) Evet
  - (2) Hayır

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği

Soru listesindeki ifadeler hakkındaki görüşünüzü her ifadenin karşısındaki parantezlerden birini işaretleyerek belirtiniz. Bu ifadelerde doğru veya yanlış cevap yoktur. Yapmanız gereken şey, kendi görüşünüze uygun olan ifadeye ait parantezi işaretlemenizdir.

Bütün soruların cevaplandırılması bu ölçek için çok önemlidir. Bu nedenle bazı ifadeler birbirine benzer dahi olsa, testin geçerliği ve güvenilirliği açısından tüm maddeleri cevaplandırmanızı rica ederim.

**Aşağıda verilen ifadeleri okuyup, şu şekilde değerlendiriniz:**

<b>T.K.</b> <b>(1)</b>	<b>Ç.K.</b> <b>(2)</b>	<b>K.</b> <b>(3)</b>	<b>P.K.</b> <b>(4)</b>	<b>H.K.</b> <b>(5)</b>
<b>Tamamen</b> <b>Katılıyorum</b>	<b>Çoğunlukla</b> <b>Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Pek</b> <b>Katılmıyorum</b>	<b>Hiç</b> <b>Katılmıyorum</b>

	T.K.	Ç.K.	K.	P.K.	H.K.
1. Çocukların çoğu söz dinlemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğretmenlerin, çocukları tüm yönleriyle (ilgileri, becerileri, problemleri vb.) tanımaları beklenemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Öğretmenlerin (eğlenceli durumlarda) çocuklarla birlikte gülüp şakalaşması çocukları kontrol etmelerini etkilemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Sakin çocuklar, hareketli çocuklara tercih edilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Öğretmen de her insan gibi hata yapabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Öğretmen hatalı davranan çocuğu arkadaşlarının önünde azarlayabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Çocukların soruları bazen duymamazlıktan gelenebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Çocuklara daima büyüklerin sözünü dinlemeleri öğretilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Ana babasının zaptedemediği çocuğu öğretmenin zaptetmesi beklenmemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

10. Bir faaliyeti her çocuğun aynı beceriyle yapmasını beklemek doğru olmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Öğretmen çocukların sözlerini dinlememelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Öğretmenin fazla çaba sarfetmesine gerek yoktur, çocuk zaten becerilerini ortaya çıkaracaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Çocuklar arasındaki düzeni sağlamada öğretmenin sert davranması gerekli değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Öğretmen yalan söyleyen çocuğu cezalandırabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Öğretmenler çocuklara fazla ilgi göstermemelidirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Çocuklara fırsat verilirse, kurallara ne kadar güzel uydukları gözlenebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Öğretmen, çocukların kendi cinsiyetlerini tanıma konusundaki girişimlerine (denemelerine) ilgi göstermemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Çocukların çoğu, fazla müdahale gerektirmeden faaliyetlerini kendi başlarına devam ettirebilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Hiçbir çocuk otoriteye karşı gelmemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Öğretmen, çocukların argo kullanmasını görmemezlikten gelmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Faaliyet esnasında çocuklara daha fazla serbest davranma imkanı verilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Öğretmen çocukların ev koşullarını bilmekle sorumlu değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Çocukların kendi ilgileri doğrultusunda faaliyeti seçmesi tercih edilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Öğretmenlerin her şeyi çok iyi bildiğini, çocukların öğrenmesi önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Çocuğun dünyasında öğretmenin merakını uyandıracak pek fazla şeye rastlanmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Öğretmen çocukların hepsine aynı konuşma ve hareket özgürlüğü fırsatını vermelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	T.K.	Ç.K.	K.	P.K.	H.K.
27. Günümüzde, öğretmenlerin daha kuralcı olmalarına ihtiyaç vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Çocuklar, bir faaliyeti nasıl yapmak istedikleri konusunda serbest bırakılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Çocuğun tırnağını yemesi öğretmenin onunla ilgilenmesini gerektirmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Öğretmen kabahatli çocuğu bulamadığı zaman bütün çocukları cezalandırmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Öğretmen, hayali arkadaşlarından bahseden çocuğu fazla dikkate almamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Kekeleyen çocuğa sık sık konuşma fırsatı verilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Yetişkinin konuşmak istediği yerde çocuk, susmasını bilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Öğretmen, oyuncuğu aralarında bir türlü paylaşamayan çocuklara müdahale etmemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. Bir çocuk öğretmeniyle aynı fikirde olmadığını açıkça ortaya koymalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Öğretmenin çocuklarla gün boyu ne yapacağına dair düşünmesine gerek yoktur, nasıl olsa yapacak bir şey bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Öğretmen, kız ve erkek çocuklara kendi cinsiyetlerine uygun rolleri oyun içinde deneme fırsatı vermelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38. Çocukların faaliyet sırasında fısıldaşmalarına öğretmen müsaade etmemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39. Öğretmen yemekte kaşığı, çatalını kullanmakta zorlanan çocuğu önemsememelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40. Çocuklar gibi öğretmenler de yanılabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41. Öğretmen çocukları asla kendi haline bırakmamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42. Öğretmen faaliyet hazırlarken çocukların gelişim düzeylerini dikkate almasa da olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43. Öğretmen, kendisine sarılıp öpmek isteyen çocuklara fırsat tanımalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

44. Öğretmen, bazı çocukların davranışlarına kızabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45. Öğretmen problemlı çocukları sınıfta kendi haline bırakmamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46. Öğretmenin sözünün dinlenmesi için ses tonunu yükseltmesinde bir sakınca yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47. Öğretmen birbirine vuran çocukları görmemezlikten gelmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48. Öğretmen çocukların bitmez tükenmez sorularını tekrar tekrar cevaplamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49. Oyuncakları kıran çocukları öğretmen görmemezlikten gelmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50. Öğretmen her çocuğuna aynı oranda ilgili ve güleryüzlü olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51. Çocukların zamanında okula gelip gitmemesi hoş görülmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52. Kendileri için tehlike arzeden durumlarda çocuklar kendilerini korumaya çalışmalı, her şeyi öğretmenden beklememelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Cevapladığınız için teşekkür ederim.

## Benlik Saygı Ölçeği

### Açıklama:

Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyun ve size uygunluk derecesine göre cevap kağıdında bulunan *Tamamen Katılıyorum*, *Çoğunlukla Katılıyorum*, *Kararsızım*, *Katılmıyorum*, *Hiç Katılmıyorum* cevaplarından size uygun olan ifadeye ait parantezi işaretlemeniz gerekmektedir.

Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz, işaretsiz ifade bırakmayınız. Olmak istediğiniz durumu değil, gerçekte varolan tutumunuzu belirtiniz.

İfadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Önemli olan sizin nasıl hissettiğinizdir. İlgi ve yardımınız için teşekkür ederim.

### Aşağıda verilen ifadeleri okuyup, şu şekilde değerlendiriniz:

<b>T.K.</b>	<b>Ç.K.</b>	<b>K.</b>	<b>P.K.</b>	<b>H.K.</b>
<b>(1)</b>	<b>(2)</b>	<b>(3)</b>	<b>(4)</b>	<b>(5)</b>
<b>Tamamen</b>	<b>Çoğunlukla</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Pek</b>	<b>Hiç</b>
<b>Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>		<b>Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>

	T.K.	Ç.K.	K.	P.K.	H.K.
1. Diğer insanlar tarafından sevilecek özelliklere sahip değilim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Üretken bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Kendimi anlamıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Çaresiz olduğumu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Kendime güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Anlamlı bir hayatım olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Bir işi başaramadığımda hemen hayal kırıklığına uğrarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. İnsanlar benimle olmaktan hoşlanırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Olduğum gibi görünemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Yeri geldiğinde kendimi ortaya koyabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Duygularıma güvenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

12. Halimden memnunum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Kendimi küçümsüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. İhtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Nasıl görüldüğümün farkında değilim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Kendimde olmasını istediğim özelliklere sahip değilim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. İnsanlar üzerinde etki bırakabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Başarısız biri olduğumu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Kendime ilişkin değersizlik duyguları yaşadığım olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Benim onlara olduğu kadar, diğer insanların da bana ihtiyacı var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Düşüncelerimin doğruluğuna güvenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Bedensel olarak kendimi beğeniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Başarmak istediğim her şeyde başarısız olup yılgınlığa düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Bedensel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Grup içindeyken diğer kişiler benimle ilgilenmezler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Zihinsel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Kendimden memnun değilim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. İnsanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Çevremdeki önemli kişilerin gözünde değerli bir kişi olmadığımı düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Duygusal ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Kendimi ümitsiz hissediyorum.					
32. Kararlarım bana ait değil.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Cevapladığınız için teşekkür ederim.