

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

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DENETİM ODAĞI
TÜRLERİ VE DENETİM ODAKLARININ ÖĞRETMENLİK
TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Sıla Burcu ÇİNKÖ

İstanbul, 2009

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

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DENETİM ODAĞI
TÜRLERİ VE DENETİM ODAKLARININ ÖĞRETMENLİK
TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Sıla Burcu ÇİNKÖ

Danışman: Doç Dr. Rengin ZEMBAT

İstanbul, 2009

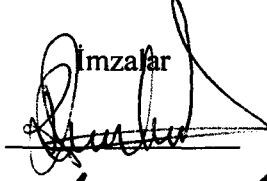
T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

SILA BURCU ÇİNKÖ tarafından hazırlanan “OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DENETİM ODAĞI TÜRLERİ VE DENETİM ODAKLARININ ÖĞRETMENLİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ” başlıklı bu çalışma, 15.01.2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Doç. Dr. Rengin ZEMBAT

Üye : Prof. Dr. Ozana URAL

Üye : Yard. Doç. Dr. Semai TUZCUOĞLU

İmzalar




ÖNSÖZ

Okul öncesi öğretmeni çocukların aile dışında en fazla vaktini geçirdiği, ailesinden bağımsız olarak birlikte olduğu ve ailesinden sonra en fazla etkilendiği kişi olması sebebiyle çocuk için çok önemli bir bireydir. Bu durum özellikle okul öncesi öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu görevlerin yerine getirilmesi ancak olumlu kişilik özelliklerine ve olumlu öğretmenlik tutumlarına sahip öğretmenler tarafından mümkün olabilir. Bu çalışma ile öğretmenlerin bu çok önemli özelliklerine dikkat çekmeyi ve bu sayede öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve görevlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken özelliklerinin ortaya çıkarılmasını amaçladık.

Çalışmam boyunca beni desteği ve görüşleri ile yönlendiren ve dostça tavrıyla rahatlatan tez danışmanım Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğretim Üyesi Sayın Doç. Dr. Rengin ZEMBAT'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimin başından sonuna kadar tüm aşamalarında yanımda olan, yol gösteren ve özellikle istatistiksel çözümlemelerde katkısını esirgemeyen sevgili eşim Yard. Doç. Dr. Murat ÇİNKÖ'ya ve literatür taramam sırasında diğer üniversite kütüphanelerindeki kaynaklara ulaşmamda yardımcı olan uzman kütüphaneci Hülya ÇİNKÖ'ya teşekkür ediyorum. Ayrıca çalışmam sırasında tecrübelerini benimle paylaşan ve yardımlarını esirgemeyen Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Araştırma Görevlisi Gülçin GÜVEN'e ve Öğretim Görevlisi Kadriye EFE AZKESKİN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Geliştirmiş oldukları ölçekleri kullanmama izin verdikleri ve tez sürecimde değerli görüşleri ile çalışmama yön verdikleri için Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden Prof. Dr. İhsan DAĞ'a ve Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nden Öğretim Görevlisi Hülya BİLGİN'e teşekkür ediyorum.

Tezimi zaman ayırarak okuyup değerlendiren ve değerli görüşleriyle yönlendiren tez jrissi yeleri Prof. Dr. Ozana URAL’a ve Yard. Doç. Dr. Semai Tuzcuoğlu’na teşekkür ederim.

Anketlerimin doldurulmasında yardımcı olan okul yöneticileri ve anketleri doldurmak için vakit ayıran ğretmen arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Teşekkürlerin en büyüğü ise aileme... Tüm yaşıamım boyunca yapmaya karar verdiğim her şeyde yanımda olup destek verdikleri gibi, tez sürecimde de desteklerini ve anlayışlarını her an hissettiğim annem Tülay ve babam Alettin BAHÇEKAPILI’ya ve kardeşim Dilek Damla ve eşı Tekin GÜLTEKİN’e teşekkür ediyorum.

Sıla Burcu BAHÇEKAPILI INKO

İstanbul, 2009

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DENETİM ODAĞI TÜRLERİ VE DENETİM ODAKLARININ ÖĞRETMENLİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Okul öncesi dönem çocukların hayatındaki en önemli dönemlerden biridir. Çocukların bu dönemde beraber oldukları bireylerin kişilik özellikleri ve tutumları da bu nedenle büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğun gelişiminde öğretmen, aile ve yakın çevreyle birlikte en etkili kişi olmaktadır. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve tutumları önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışmanın örneklemini 2007-2008 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Kadıköy, Maltepe, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerindeki 22'si özel, 68'i devlete bağlı toplam 90 okulda görev yapan 292 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin denetim odakları ile ilgili bilgiler Kontrol Odağı Ölçeği (Dağ, 2003) ve öğretmenlik tutumları ile ilgili bilgiler Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği (Bilgin, 1996) ile değerlendirilmiştir. Ayrıca örneklemin kişisel bilgilerini (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem yılı, çalıştığı okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel), mesleği isteyerek seçip seçmediği ve meslekten memnuniyet) belirlemek üzere 7 soru hazırlanmış ve öğretmenlere uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, frekans ve yüzde dağılımı, bağımsız örnekler için T testi, tek yönlü varyans analizi ve regresyon analizleri kullanılmıştır.

Kontrol Odağı Ölçeğinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösteren alt boyutları Genel İç Kontrol, Adil Olmayan Dünya İnancı, Kadercilik ve Şansa İnanma alt

boyutlarıdır. Eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösteren Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutları ise Adil Olmayan Dünya İnancı ve Çabalamanın Anlamsızlığı'dır. Üniversite mezunu öğretmenlerin bu alt boyutlarda daha içten denetimli oldukları bulunmuştur. Çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsüne (Devlet-Özel) göre anlamlı farklılık gösteren Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutları da Çabalamanın Anlamsızlığı, Kişisel Kontrol ve Adil Olmayan Dünya İnancı alt boyutlarıdır. Devlete bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin bu alt boyutlarda daha içten denetimli oldukları bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) değişkenine göre anlamlı farklılık gösteren alt boyutları Demokratik, Boşvermiş ve Otokratik Tutumlardır. Demokratik tutum alt boyutu puanları devlete bağlı okullarda çalışan öğretmenler lehine, Boşvermiş ve Otokratik Tutum alt boyutu puanları ise özel okullarda çalışan öğretmenler lehine bulunmuştur. Eğitim durumu değişkenine göre ise Demokratik Tutum alt boyutunda farklılaşma olduğu bulgulanmış, bu farkın üniversite mezunu öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Kontrol Odağı Ölçeği puanları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği puanları arasında ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan regresyon analizi sonucunda istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre Kontrol Odağı Ölçeği'nin Genel İç Kontrol boyutuyla Demokratik Tutum, Çabalamanın Anlamsızlığı boyutuyla Boşvermiş Tutum ve Adil Olmayan Dünya İnancı, Kadercilik ve Kişisel Kontrol alt boyutlarıyla Otokratik Tutum arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmeni, Denetim Odağı, Öğretmenlik Tutumları

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LOCUS OF CONTROL AND TYPE OF TEACHERS' ATTITUDE FOR THE PRESCHOOL TEACHER.

Earlychildhood is the most important part of the childrens' life. People, who together with children, attitudes and personality are very important at this period. In earlychildhood progress, teachers are one of the most important person together with parents. That is why preschool teachers attitudes and chacteristics are important.

In this study the realtionship between locus of control and preschool teacher attitudes are searched.

Sampling of the study is consist of 292 preschool teacher who are working in İstanbul from the municipality of Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, and Üsküdar. Total number of school is 90 where 22 of them are private and 68 of them are state.

Locus of Control Scale is obtained from Dağ (2003) and Preschool Teacher Attitudes Scale is obtained from Bilgin (1996). Questionnaire has extra 7 demografic questions which are gender, age, graduated, duration of work, where s/he works, satisfaction of job and does s/he wants to choose the work. Frequencies, independent sample t-test, ANOVA, and regression analyses are done to the collected information.

Mean value for the factors of locus of control, which are general internal control, unfair belief of world, belief of faith and believing in luck, are not equal for age variable. Mean value for the factors of locus of control, which are unfair belief of world, and meaningless of endeavour, are not equal for education background variable. It is found that university graduated teachers mean value for these factor are smaller that means they have internal locus of control.

Mean value for the factors of locus of control, which are meaningless of endeavour , personel control, and unfair belief of world, are not equal for teachers working in state and private school. . It is found that teachers, working in state, mean value for these factor are smaller that means they have internal locus of control.

Preschool teachers' attitudes which respect to where they are working are different on the basis of democratic, carelessness and autocratic attitudes. Democratic attitude mean value in state preschool teacher is greater than in that of private school teachers'. On the other hand, carelessness and autocratic attitude mean value in private teacher is greater than that of state school teachers'. Democratic attitude mean value with respect to educational background varibale has a different mean value in favor of university graduated teachers.

Regression analysis is done to find the relationship between locus of control and teachers' attitude. Accoring to the analysis general internal control and democratic attitudes, meaningless of endeavour and carelessness and unfair belief of world, belief of faith and personal internal control and autocratic attitudes have statistictally meaningful relation.

Key Words: Preschool Teacher, Locus of Control, Teachers Attitudes

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I.....	15
GİRİŞ	15
1.1. PROBLEM.....	15
1.2. AMAÇ.....	18
1.3. ÖNEM	19
1.4. VARSAYIMLAR	21
1.5. SINIRLILIKLAR.....	21
1.6. TANIMLAR.....	22
BÖLÜM II	23
LİTERATÜR	23
2.1. DENETİM ODAĞINI AÇIKLAMAYA ÇALIŞAN KURAMSAL YAKLAŞIMLAR.....	23
2.1.1. Sosyal (Toplumsal) Öğrenme Kuramı	25
2.1.2. Denetim Odağı (Kontrol Odağı).....	31
2.1.2.1. İçten ve Dıştan Denetimli Bireylerin Özellikleri	33
2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	37
2.2.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumları	39
2.2.1.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamı	40
2.2.1.2. Okul Öncesi Eğitim Programı	41

2.2.1.3. Okul Öncesi Eğitimde Personel	42
2.2. ÖĞRETMEN	44
2.2.1. Öğretmen Nitelikleri.....	46
2.2.2. Öğretmenlik Rollerini.....	53
2.3. TUTUMLAR	59
2.3.1. Tutum Kavramı	59
2.3.2. Tutumların Öğeleri	61
2.3.3. Tutumların İşlevleri.....	62
2.3.3.1. Tutumların Yararlı İşlevleri	62
2.3.3.2. Tutumların Benliği Koruma İşlevi	62
2.3.3.3. Tutumların Benlik Açıklayıcı İşlevi	62
2.3.3.4. Tutumların Bilgi Kazandırma İşlevi	63
2.3.3. Tutumların Oluşması	63
2.3.4. Tutumların Değişimi	63
2.3.4.1. İkna Etme Süreci	63
2.3.4.2. İletişim Modeli:.....	63
2.4. ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI	64
2.4.1. Otoriter Tutum.....	65
2.4.2. İlgisiz (Boşvermiş) Tutum.....	67
2.4.3. Demokratik Tutum	68
2.5. KONUSYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	70
2.5.1. Denetim Odağı İle İlgili Araştırmalar	70
2.5.1.1. Türkiye’de Yapılan Denetim Odağı İle İlgili Araştırmalar.....	70
2.5.1.2. Yurt Dışında Yapılan Denetim Odağı İle İlgili Araştırmalar.....	77
2.5.2. Öğretmenlik Tutumları İle İlgili Araştırmalar.....	81
2.5.2.1. Türkiye’de Yapılan Öğretmenlik Tutumları İle İlgili Araştırmalar	81
2.5.2.2. Yurt Dışında Yapılan Öğretmenlik Tutumları İle İlgili Araştırmalar	85

BÖLÜM III	88
YÖNTEM.....	88
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	88
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	88
3.2.1. Evren	88
3.2.2. Örneklem	88
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	89
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	89
3.3.2. Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ).....	89
3.3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği.....	91
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	92
BÖLÜM IV	93
BULGULAR.....	93
4.1. KİŞİSEL BİLGİLERLE İLGİLİ BULGULAR	93
4.2. ÖLÇEKLERİN GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ANALİZLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	98
4.2.1. Kontrol Odağı Ölçeği Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizleri İle İlgili Bulgular	98
4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Ölçeği Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizleri İle İlgili Bulgular	101
4.3. KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	104
4.3.1. Çabalamanın Anlamsızlığı Alt Boyutu İle İlgili Bulgular	104
4.3.2. Kişisel Kontrol Alt Boyutu İle İlgili Bulgular.....	106
4.3.3. Adil Olmayan Dünya İnancı Alt Boyutu İle İlgili Bulgular.....	107
4.3.4. Genel İç Kontrol Alt Boyutu İle İlgili Bulgular	109
4.3.5. Kadercilik Alt Boyutu İle İlgili Bulgular	111
4.3.5. Şansa İnanma Alt Boyutu İle İlgili Bulgular.....	113

4.4. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	114
4.4.1. Demokratik Tutum Alt Boyutu İle İlgili Bulgular	115
4.4.2. Otokratik Tutum Alt Boyutu İle İlgili Bulgular	116
4.4.3. Boşvermiş Tutum Alt Boyutu İle İlgili Bulgular	117
4.4. KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİ PUANLARI İLE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI ÖLÇEĞİ PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYLE İLGİLİ BULGULAR	118
BÖLÜM V	122
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	122
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	122
5.2. ÖNERİLER	130
KAYNAKÇA	132
EKLER.....	147

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1 Örneklemin Cinsiyet Değişkeni Açısından Yüzde ve Frekans Dağılımı....	91
Tablo 2 Örneklemin Yaş Değişkeni Açısından Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	92
Tablo 3 Örneklemin Mezun Olunan Okul Değişkeni Açısından Yüzde ve Frekans Dağılımı	92
Tablo 4 Örneklemin Kaç Yıllık Öğretmen Olunduğu Değişkeni Açısından Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	93
Tablo 5 Örneklemin Çalıştığı Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü Açısından (Devlet-Özel) Yüzde ve Frekans Dağılımı	93
Tablo 6 Örneklemin Mezun Olunan Okul ve Çalıştığı Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü (Devlet-Özel) Değişkenlerinin Çapraz Tablosu.....	94
Tablo 7 Örneklemin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmemesi Açısından Yüzde ve Frekans Dağılımı	95
Tablo 8 Örneklemin Meslekten Memnuniyet Açısından Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	96
Tablo 9 KOÖ Maddelerinin Faktör Ağırlıkları ve Faktör Güvenilirlik Katsayıları	97
Tablo 10 Okul Öncesi Öğretmenleri Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Maddelerinin Faktör Ağırlıkları ve Faktör Güvenilirlik Katsayıları.....	100
Tablo 11 Kontrol Odağı Ölçeği'nin Çabalamanın Anlamsızlığı Alt Boyut Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları.....	103
Tablo 12 Kontrol Odağı Ölçeği'nin Çabalamanın Anlamsızlığı Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü (Devlet-Özel) Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları.....	103

Tablo 13 Kontrol Odağı Ölçeği'nin Kişisel Kontrol Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü (Devlet-Özel) Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları.....	104
Tablo 14 Kontrol Odağı Ölçeği'nin Adil Olmayan Dünya İnancı Alt Boyut Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları.....	105
Tablo 15 Kontrol Odağı Ölçeği'nin Adil Olmayan Dünya İnancı Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü (Devlet-Özel) Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları.....	106
Tablo 16a Kontrol Odağı Ölçeği'nin Adil Olmayan Dünya İnancı Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	106
Tablo 16b Kontrol Odağı Ölçeği'nin Adil Olmayan Dünya İnancı Alt Boyut Puanlarında Yaş Gruplarına Uygulanan Scheffe Testi Sonuçları	107
Tablo 17a Kontrol Odağı Ölçeği'nin Genel İç Kontrol Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	108
Tablo 17b Kontrol Odağı Ölçeği'nin Genel İç Kontrol Alt Boyut Puanlarında Yaş Gruplarına Uygulanan Tamhane Testi Sonuçları.....	109
Tablo 18a Kontrol Odağı Ölçeği'nin Kadercilik Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	110
Tablo 18b Kontrol Odağı Ölçeği'nin Kadercilik Alt Boyut Puanlarında Yaş Gruplarına Uygulanan Scheffe Testi Sonuçları	110

Tablo 19a Kontrol Odağı Ölçeği'nin Şansa İnanma Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	111
Tablo 19b Kontrol Odağı Ölçeği'nin Şansa İnanma Alt Boyut Puanlarında Yaş Gruplarına Uygulanan Scheffe Testi Sonuçları	112
Tablo 20 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Demokratik Tutum Alt Boyut Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları.....	113
Tablo 21 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Demokratik Tutum Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü (Devlet-Özel) Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları.....	114
Tablo 22 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Otokratik Tutum Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü (Devlet-Özel) Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları.....	115
Tablo 23 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Boşvermiş Tutum Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü (Devlet-Özel) Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları.....	116
Tablo 24 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Demokratik Tutum Alt Boyut Puanları İle Kontrol Odağı Ölçeği Genel İç Kontrol Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 25 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Boşvermiş Tutum Alt Boyut Puanları İle Kontrol Odağı Ölçeği	118

Çabalamanın Anlamsızlığı Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiyi
Belirlemek Üzere Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları.....

Tablo 26 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin
Otokratik Tutum Alt Boyut Puanları İle Kontrol Odağı Ölçeği Adil 119
Olmayan Dünya İnancı, Kadercilik, Kişisel Kontrol Alt Boyut Puanları
Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Regresyon Analizi
Sonuçları.....

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın gerekçesini içeren problem, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM

Her toplum çocuklarının, beden, duygu, zihin gelişimini ve toplum açısından sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını, hayata başarılı bireyler olarak katılmalarını sağlayacak şekilde yetişmelerini ister. Yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar, nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip nesilleri yetiştirmek için eğitime çok küçük yaşlarda başlanılmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Bilir, 1993, s.63).

Otoriter anne-baba tutumlarıyla büyüyen çocuklar otoriteyle başedebilmek için otoriteye boyun eğmekte ve istenilen davranışın dışına çıkmamaktadırlar. Bu durum özellikle şiddetli cezanın uygulandığı ve cezadan kurtulmanın tek yolunun boyun eğmek olduğu ortamlarda görülmektedir. Bu çocukların çoğu yetişkin olduktan sonra da otoriteye sorgusuz uymayı sürdürmekte ve her ortamda gücü simgeleyen her şeye karşı boyun eğebilmektedirler. Çoğunlukla dıştan denetim boyutunda yer alan bu çocuklar (yetişkinler de) kendi gereksinimlerini görmezden gelmekte, kendi düşüncelerini savunamamakta ve aldığı kararların da arkasında duramayabilmektedirler. Çocuk kendini çevresindeki diğer bireylerin isteklerini yerine getiren bir araç olarak görerek, artık kendi yaptıklarından sorumlu olmadığını düşünebilmektedir (Gordon, 1999).

Küçük çocukların duygusal bakımdan sağlıklı yetişmesinde yetişkinlerle olan ilişkilerinin büyük rolü vardır. Küçük çocukların ilişkide bulundukları yetişkinlerin başında da anne ve babanın yanı sıra öğretmenler gelmektedir (Akt: Zembat, 2005, s.31).

Öğretmenlerin bir yandan sahip oldukları bilgi ve beceriler ile öğrencilerine eğitim verme görevini yürütmekte oldukları; 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).

Öğretmenin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri tutumlardır. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilere ve okul çalışmalarına karşı tutumları, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine büyük ölçüde tesir etmektedir. Öğretmenlerin bu tutumları sınıf atmosferinde öğretmen-öğrenci ilişkileri ile anlamlı bir şekilde bağlantılıdır ve öğrencilerin gelişimi geniş ölçüde bu tutumlardan etkilenmektedir.

Yapılan bir araştırmada, sert, otoriter ve dogmacı öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin derse olan ilgilerinin çok az olduğu görülmüştür. Öte yandan anlayışlı, açık fikirli, ahlaki inançlarında ve düşüncesinde ‘gerçekçi’ diye nitelenebilen ikinci grup öğretmenlerin öğrencilerini yaratıcılık çabaları konusunda destekledikleri, sorumluluk duygusunu geliştirmeye çalıştıkları ve onların derse olan ilgilerini arttırdıkları saptanmıştır (Yavuzer, 2002, s 162).

Yapılan bir başka araştırmada, demokratik davranılan gruptaki öğrenciler, arkadaşlarına karşı olumlu tutum geliştirmiş, işlerinden zevk almışlar, grubun başarısı az da olsa artmıştır. Otoriter davranılan grubun başarısı daha yüksek olmuş, ama öğrencilerin gerilimi artmış, gruba ve öğretmene olumsuz tutum takınmışlardır. Serbest bırakılan grup araştırmadaki en etkisiz ve başarısız grup olmuştur (Başar, 2003, s. 79).

Kesici (2008) tarafından yapılan araştırmada ortaokul ve lise öğretmenlerinin denetim odakları ve cinsiyetleri ile demokrasi inançları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda kadınların eşitlik ve adalet alt boyutlarında erkeklere göre daha yüksek puana sahip oldukları bulunmuştur. Denetim

odaklarında ise içten denetimli öğretmenlerin dıştan denetimli olanlara göre daha yüksek özgürlük inancı olduğu bulunmuştur. Adalet ve eşitlik boyutlarında ise denetim odağı açısından bir fark bulunamamıştır.

Öğretmen eğitiminde esas amaç, iç denetim yönelimli öğretmenler yetiştirmektir. Öğretmenler iç denetim yönelimli olduğu sürece öğrencilerine de bunu gösterir ve öğretir (Stone, Jackson, 1975, Akt: Bozkurt, Serin, Emran, 2003).

Henderson (2001), “soylu” olarak adlandırdığı öğretmenleri içten denetimli bireylerin özellikleri olan sosyal aktivitelerde rol alma, saygı görme, sorumluluk duygusu olan bireyler olarak tanımlamaktadır.

Her birey kendi davranışlarının sonucunda karşı karşıya kaldığı pekiştirenleri kendine özgü biçimde algılar, yorumlar ve farklı biçimde tepkiler gösterir. Bireyin tepkisini etkileyen etkenlerden en önemlisi, onun pekiştiriciyi kendi davranışlarına mı bağlı olarak, yoksa davranışlarından bağımsız yani kendi dışındaki güçlere mi bağlı olarak algıladığıdır. Diğer bir deyişle, bireyin davranışını izleyen pekiştiricinin etkisi onun kendi davranışı ile pekiştirici arasında nedensel bir ilişki görüp görmemesine bağlıdır. Rotter, bireylerin beklentilerini içsel veya dışsal kontrol kaynağına inanç olarak adlandırarak, yaşamdaki olumlu veya olumsuz olayları (ödül ve cezaları) belirleyen güçlerin yoğunlaştığı yere “denetim (kontrol) odağı” adını vermiştir (Yeşilyaprak, 2004).

Cüceloğlu’na göre (2003) içten denetimli insanlar yaşamlarının kendi ellerinde olduğuna inanırken, dıştan denetimli insanlar yaşamlarının kendi ellerinde olmadığına, yaşamlarını yönlendiremeyeceklerine inanırlar.

Diakanova ve Gilgen (1998), araştırmalarında otoriteriyenlik ile denetim odağı ilişkisine bakmışlar, dıştan denetimlilik ile otoriter olma arasında düşük ama anlamlı ilişki olduğunu bulmuşlardır. Aynı araştırmada erkeklerin denetim odağı puanlarının daha içsel olduğunu bulunmuştur.

Sadovvski, Blackwell ve Willard (2001), denetim odağı ve stajyer öğretmenlerin performanslarını ele aldığı araştırmasında, içsel denetimli öğretmen adaylarının öğretmenlik performanslarının dışsal denetimlilere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Yukarıda öğretmenlerin çocuk üzerindeki etkisinden ve öğretmenlik tutumları ile denetim odakları arasındaki ilişki olduğunu düşündürecek bazı araştırma sonuçlarından kısaca bahsedilmiştir. Bundan hareketle okul öncesi çocuğu için bu kadar önemli bir unsur olan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları, kişilikleri ve bunu etkileyen etmenler de dolaylı olarak çocuğu etkilemektedir. Bu sebeple bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kişilikleri üzerinde etkili olan, kişinin olaylara bakışını biçimlendiren denetim odakları ve denetim odaklarının öğretmenin öğretmenlik tutumlarına etkisi incelenmiştir.

1.2. AMAÇ

Araştırmamızın amacı okul öncesi öğretmenlerinin denetim odakları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu araştırmada, araştırmanın amacına ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerin kişisel özellikleri (cinsiyet, yaş, en son mezun olunan okul, kaç yıllık öğretmen olduğu, hangi statüdeki kuruma (Devlet-Özel) bir okulda çalışıldığı, mesleğin istenerek mi seçildiği, meslekten memnun olma düzeyleri) nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri meslekteki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri mezun oldukları kuruma göre farklılaşmakta mıdır?

6. Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri özel veya devlete bağlı bir kurumda çalışıp çalışmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri mesleklerini isteyerek seçip seçmemelerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri işlerinden memnun olup olmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
10. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
11. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları meslekteki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
12. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları mezun oldukları kuruma göre farklılaşmakta mıdır?
13. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları özel veya devlete bağlı bir kurumda çalışıp çalışmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
14. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları mesleklerini isteyerek seçip seçmemelerine göre farklılaşmakta mıdır?
15. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları işlerinden memnun olup olmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
16. Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri ile öğretmenlik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. ÖNEM

Okul öncesi öğretmenlerinin bu dönem çocuğu üzerinde büyük etkisi vardır. Öğretmen tutumları çocuğun gelecekteki davranışlarını, düşünüş biçimini, benlik değerini ve kendine güvenini etkileyebilmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin öğretmenlik tutumları çocuk için önemli olmaktadır.

Yeşilyaprak'a göre (2004), içsel ya da dışsal denetim odaklı olmak öğrencinin öğrenme şekli, bilişsel yapıları, motivasyonu, kendine güveni gibi pek çok özelliğiyle ilişkilidir. Bununla beraber, denetim odağı öğrenmeyi doğrudan sağlayan ya da

başlatan bir değişken değildir, öğrenme sonuçlarına ilişkin öğrencinin başarı beklentisini, sonucun öğrenci üzerindeki etkisini ve öğrencinin motivasyonunu doğrudan etkilemekte, bu ise dolaylı yoldan performans üzerinde bir etki oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin içten veya dıştan denetimli olmaları model olacağı çocukların da geleceğiyle doğrudan ilişkilidir. Yeşilyaprak(2004)'a göre araştırma sonuçları içsel denetimli olmanın "olumlu bir kişilik özelliği" olduğunu vurgularken, dışsal denetimliliğin ise, insanlar için bir "engel" oluşturduğunu ortaya koymaktadır. İnsanların dışsallıktan içselliğe doğru değişimini sağlayabilme gibi pratik yararların beklenmesi bireysel açıdan olduğu kadar, toplumsal açıdan da son derece önemlidir.

Kişiliği etkileyen bir boyut olarak denetim odaklarının ise öğretmenlik tutumları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Dışsal denetim odaklı bir öğretmenin tutumunun, çocuğa yaklaşımının, onun eğitimi için çabalamasının, içsel denetim odaklı bir öğretmene göre farklılık göstereceği varsayımıyla yola çıkılmış ve böyle bir araştırma planlanmıştır. İçsel denetim odağına sahip öğretmen çocuğun geliştirilmeye açık yönlerini iyileştirmek için çabalarken, dışsal denetim odağına sahip bir öğretmenin bunu kader olarak nitelemesi ve yeterince çaba göstermemesi durumu söz konusu olabilir. Bu bağlamda öğretmenin denetim odağı türü önem kazanmaktadır.

Ayrıca bu araştırmanın ülkemizde bir bilim dalı olarak gelişmeye devam eden okul öncesi eğitimi alanına katkıda bulunacağı, okul öncesi eğitim alanında öğretmen yetiştiren kurumların konuya ilgilerini çekeceği ve yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu çalışmada;

- Araştırma kapsamına giren okul öncesi öğretmenlerinin Kişisel Bilgi Formu, Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ) ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'ndeki sorulara objektif, içten ve doğru cevap verdikleri, varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu çalışma;

- 2007-2008 eğitim-öğretim yılında görevde olan okul öncesi öğretmenleri ile,
 - İstanbul ili Kadıköy, Maltepe, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerindeki özel ve devlete bağlı okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenler ile,
 - Öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ile ilgili bilgiler Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği ile,
 - Öğretmenlerin denetim odakları ile ilgili bilgiler Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ) ile,
- sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Tutum: Bir kimse, nesne ya da durumla ilgili oldukça organize ve sürekli olan inanç ve duygulardır ve bu inanç ve duygular bireyin o kimse, nesne ya da duruma karşı belirli bir biçimde davranmasına yol açar (Cüceloğlu, 2003).

Öğretmen Tutumları: Öğretmenlerin bir duruma, eşyaya ya da insana karşı tepki göstermeye hazır olması durumudur. Öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışları otoriter, ilgisiz ve demokratik tutum ve davranışlar olmak üzere üç grupta toplanabilir (Aydın, 1993, s.30).

Denetim Odağı: Bireyin davranışları hakkındaki beklentileri, içsel ya da dışsal kontrol kaynağına inancın göstergesi olarak belirtilerek, yaşamdaki olumlu ya da olumsuz olayları belirleyen güçlerin yoğunlaştığı nokta “Denetim Odağı (Locus of Control)” olarak tanımlanmıştır (Rotter, Chance, Phares, 1972, s.242).

İçten Denetim Odağı: Rotter (1966), “kişinin kendisini etkileyen olayların daha çok kendi denetiminde olduğu inancını taşıma eğilimidir” şeklinde tanımlar (Akt:Yaşar, 2006, s.23).

Dıştan Denetim Odağı: Rotter (1966), “kişinin kendilerine olanların daha çok kendilerinin dışındaki güçlerin denetiminde olduğu inancını taşıma eğilimidir” şeklinde tanımlar (Akt:Yaşar, 2006, s.23).

BÖLÜM II

LİTERATÜR

Bu bölümde konuyla ilgili literatür taraması sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. DENETİM ODAĞINI AÇIKLAMAYA ÇALIŞAN KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

Davranış bilimcilerin en çok üzerinde durdukları kavramlardan biri kuşkusuz kişiliktir. Kişiliğe ilişkin pek çok şey söylenmesine rağmen, pek çok farklı yönü olması sebebiyle tanımlanmasında zorluklar yaşanmaktadır. Bugüne dek yapılan tanımlarda; kişilik bir insanı başkalarından ayıran, bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerin bütünü olarak değerlendirilmiştir. Bir başka deyişle, kişilik kavramından bir insanı nesnel ve öznel yanlarıyla diğerlerinden farklı kılan duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin tümü anlaşılmaktadır (Köknel, 1997).

Davranış bilimlerinde geliştirilmiş olan farklı kişilik kuramları davranışın oluşumunu açıklama ve ortaya konan çıkarımlarla davranışın önkestirimini yapma üzerinde yoğunlaşmıştır. Yirminci yüzyılda adını duyuran kuramların çoğu, kişiliği davranışlardan yordamaya çalışan davranışçı yaklaşıma dayanır (Shneider, 1976, s.52).

Kişilik özelliklerinin betimlenmesiyle bireyi tanımak, onun duygu, düşünce ve davranışlarını yorumlayabilmek mümkün olmaktadır. Araştırmacılar insanın potansiyelini anlayabilmek ve kullanabilmek için insanı içinde bulunduğu çevre ile birlikte gözlemeye başlamışlardır. Bu gözlemler ile başlayan çabalar giderek bilimselleşmiş, özellikle yirminci yüzyıl başlarında “Davranışçı Psikoloji” akımının temel çıkış noktasını teşkil etmiştir (Geçtan, 1989, s.67).

Davranışçı Kuramlar, kişiliğin belirli uyarıcılar karşısında ortaya çıkan, öğrenilen, benimsenen ve pekiştirilen davranışlar sonucu oluştuğunu ifade ederler. İnsan davranışının temelinde, çevre içinde oluşan uyarıcı-tepki ilişkisine dayalı bir öğrenme vardır. Kişiliğin temel boyutlarının öğrenme yoluyla kazanıldığı, ödül ve cezaların bireyin davranışlarını şekillendirdiği, gerek öğrenme kuramcılarının, gerekse kişilik kuramcılarının çok üzerinde durdukları bir inceleme alanını oluşturmaktadır (Yeşilyaprak, 1990.b).

Rotter tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı; Davranışçı Kuramlarla, Bilişsel Kuramları işlemsel olarak tanımlayıp yapılandırmaya ve deneysel sınamalarla bütünleştirmeye çalışan bir kuramdır (Yeşilyaprak, 1990.a, s.41).

Sosyal Öğrenme Kuramını geliştiren ve buna bağlı olarak denetim odakları üzerinde çalışmalar yapan Julian B. Rotter, hem Bandura ile hem de Skinner'le temel bazı kavramları paylaşır. Bandura, sosyal ortama ve gözlemlemeye önem verir ve onun sistemi içinde insan algılaması (bilişsel süreçler) önemli yer tutar. Rotter'in sisteminde de bilişsel süreçler önemli yer tutar: Beklenti (expectation) kavramı temelde algılamaya ve bilişsel süreçlere dayanır. Rotter'ın değer (value) kavramı Skinner'ın da önem verdiği ödüllendirme kavramını karşılar, ama bu davranışsal değil, algılama (bilişsel) düzeyinde bir ödüllendirmedir (Cüceloğlu, 2003).

Ancak, Julian Rotter davranışçı yaklaşımı yararlı ama geleneksel davranışçı bakış açısını sığ bulan kişilik psikologlarından biridir. Rotter, insan davranışlarının nedenlerinin ilkel hayvanlarınkinden çok daha karmaşık olduğunu ileri sürer (Burger, 2006, s. 525).

Öğrenmeyi, uyarıcı ile davranım arasında bağ kurmak ve dıştan pekiştirme yoluyla elde edilen bir sonuç olarak açıklayan “davranışçı” görüşlerin yanında; insan davranışlarının çok karmaşık bir özellik taşıdığını ve bunları “uyarıcı-davranım” kalıpları içinde açıklamanın yeterli olmayacağını ileri süren “bilişsel kuramcılar” öğrenmenin, çevremizdeki olay ve durumlara anlam verme girişimlerimiz sonucunda

olduğuna ve bu amaçla sahip olduğumuz bütün zihinsel araçları kullandığımıza inanmaktadır (Fidan, 1996, s.66).

Rotter'ın Sosyal ğrenme Kuramı'na göre bireylerin yaşadıkları ve diğerlerinin yaşantılarına bakarak edindikleri öğrenmeler bireyin davranış potansiyelini belirler. Bu potansiyel davranışlardan hangilerini nerede kullanacağı ise kişilerin elde edeceklerini düşündükleri ödül ve cezalara bağlıdır. Bu beklentilerin kökeni ise bireyin yaşadığı olaylardan ğrendikleridir (Yeşilyaprak, 1989, s.106).

2.1.1. Sosyal (Toplumsal) ğrenme Kuramı

Sosyal ğrenme Kuramı'nı Julian B. Rotter geliştirmiştir. Julian B. Rotter 1916'da New York'ta Yahudi, göçmen bir ailenin üçüncü çocuğu olarak doğdu. 1929'da meydana gelen Büyük Bunalıma kadar Rotter'ın babası başarılı bir iş adamıydı. Bunalım Rotter'ın sosyal adalet ve çevrenin insanlar üzerindeki etkileri konusunda daha duyarlı olmasını sağladı. Rotter'ın psikolojiye ilgisi lise yıllarında, Freud ve Adler'in kitaplarını okumasıyla başladı. Rotter niversitede Adler'in seminerlerine ve organize ettiği çeşitli toplantılara katıldı. Iowa niversitesi'nde master eğitimi tamamladıktan sonra, Worcester Devlet Hastanesi'nde klinik psikoloji stajına başladı. 1939'da Indiana niversitesi'nde klinik psikoloji doktorasına başladı. 1941'de doktorasını tamamlayan Rotter, klinik psikolog olarak çalışmaya başladı.

İkinci Dünya Savaşı sırasında Amerikan Ordusu'nda görev yaptıktan sonra, Rotter Ohio Devlet niversitesi'nde çalışmaya başladı. Burada ğrenme kuramı ile kişilik kuramını biraraya getiren Sosyal ğrenme Kuramı'nı geliştirdi. Sosyal ğrenme ve Klinik Psikoloji (Social Learning and Clinical Psychology) kitabını 1954 yılında yayınladı. 1963'te Ohio Devlet niversitesi'nden ayrılan Rotter, Connecticut niversitesi'nde klinik psikoloji eğitimi programının başına geçti.

Rotter ayrıca, Amerikan Psikoloji Derneği'nin Sosyal ve Kişilik Psikolojisi ve Klinik Psikoloji bölümlerinin başkanı olarak çalıştı ve 1989'da Amerikan Psikoloji Derneği'nin bilime katkı dln aldı (Efe, 2005, s.34).

Rotter, Sosyal Öğrenme Kuramı'nı geliştirirken temel olarak iki görüşten yararlanmıştır (Giderer, 1990, s:14-15). Birincisi Rogers'ın danışandan hız alan yaklaşımı, diğeri ise Adler'in görüşleridir. Rogers'ın kuramı ile Sosyal Öğrenme Kuramı arasındaki benzerlik daha çok bireyin kendini gerçekleştirmesine, içsel dünyaya ve duygulara, varoluşa, denge ve uyum gibi kavramlara verilen önemdedir. Rotter, bireyi merkeze alan bu kuramdan yararlanarak içsel denetim kavramını ortaya atmıştır. Sosyal Öğrenme Kuramı'nın toplum içindeki bireye önem veren yanı, tüm öğrenme kuramları gibi çevreye verilen önemden kaynaklanır. Diğerleriyle ilişki kurma, başkalarına güvenme ve yararlı bir rol üstlenme gibi düşünceler Adler'in toplumsal düşünceleriyle paralellikler taşır.

Rotter insan davranışının sosyal durumlar, bu durumlar arasındaki ilişkiler ve diğer insanların davranışlarından etkileşim yoluyla öğrenildiğine inanır. O, kuramında bireyin davranışlarının oluşumunda yalnızca uyaranların ve amaçların önemli olmadığını, beklentilerin de bu oluşumda katkısı olduğunu vurgular (Giderer, 1990, s.1)

Rotter'ın Sosyal Öğrenme Kuramı, "beklenti-değer" (expectancy-value) kuramı olarak da isimlendirilmektedir: Birey, belirli bir davranışı, o davranıştan bir sonuç beklediği için yapar, birey için bu davranıştan elde edeceği sonucun bir değeri vardır. Belirli bir durumda beklenti ya da değerden biri çok düşükse, davranış ortaya çıkmaz

Örneğin, çocuk odasını topladığı zaman kendisine şeker verileceğini biliyorsa, şekerini elde etmek istediğinde odasını toplar. Çocuğun canı şeker istemiyorsa, o zaman odayı toplamaz. Örneğin çocuk şeker istiyor ancak, odayı toplasa dahi kendisine şeker verilmeyeceğini biliyorsa (düşük beklentisi varsa) o zaman da odayı toplamaz. Rotter böylece, kişinin davranışını iki faktöre indirger: (1) Beklenti ve (2) Davranıştan elde edeceği sonucun değeri (Cüceloğlu, 2003).

Edimsel Koşullanma Modelinin "pekiştirme" kavramında Sosyal Öğrenme Modeli'nce eklenen "beklenti" kavramının bir doğurgusu olarak ortaya atılan "kontrol odağı" (locus of control)'nın önemli bir kişilik boyutunu oluşturduğu

düşünülmektedir (Rotter, 1966; Strickland, 1978; 1989). Bu formülasyona göre, pekiştiricinin, belirli bir davranışı kendisinin izleyeceğine ilişkin beklentiyi kuvvetlendirdiği öngörülmektedir.

Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre, bir ödül kendisinden hemen önceki davranışı gelecekte de izleyeceği yolundaki beklentiyi güçlendirir ve böylece de izlediği davranışın benzer koşullarda yinelenmesi olasılığını arttırır. Böyle bir davranış-ödül ardışıklığı beklentisi bir kez geliştikten sonra, davranışın ödülsüz kalması bu beklentiyi zayıflatacak ya da tümüyle silinmesine yol açacaktır. Ancak, ödül ve cezaların davranışları sırasıyla pekiştirici ya da zayıflatıcı etkileri, kişinin davranışıyla onu izleyen ödül ya da ceza arasında bir nedensellik ilişkisi algılayıp algılamadığına da bağlıdır. Eğer böyle bir ilişki algılanıyorsa, davranışın diğer belirleyicileri aynı kalmak koşuluyla, ödüller izledikleri davranışın yinelenme olasılığını, böyle bir ilişkinin algılanmadığı durumlarda, olduğundan fazla arttıracaktır. Öyleyse, şöyle bir yordama yapılabilir; bir ödül izlediği davranıştan bağımsız olarak algılanırsa, o davranışı gelecekte de izleyeceğine ilişkin beklentiyi, izlediği davranışın ürünü olarak algılandığı durumdaki kadar yükseltmeyecektir. Bunun tersi de doğrudur; ödülün davranışı izlememesi durumunda, bu ikisi arasında bir nedensellik ilişkisinin kurulmamış olması, söz konusu beklentiyi, böyle bir ilişkinin kurulmuş olduğu durumdaki kadar zayıflatmayacaktır. Öyle görülüyor ki; ödül ve cezalarla geçmişteki deneyimlerine bağlı olarak bireyler yaşadıkları olumlu ve olumsuz olayların sorumluluğunu kendi davranışlarına yükleme eğiliminin gücü açısından ayrılıklar gösterecektir (Dönmez, 1983, s.38).

Rotter, insan kişiliğini açıklamak için davranış potansiyeli, beklenti ve pekiştirme değeri gibi kavramları kullanmıştır:

Davranış Potansiyeli: Davranış potansiyeli belirli bir ortamda belirli bir davranışın ortaya çıkma olasılığıdır. Kişi kendisine yapılan bir hakarete çok farklı tepkilerle karşılık verebilir. Hakarete verilecek her olası tepkinin farklı bir davranış potansiyeli vardır. Eğer hakaret karşısında çılgılık atmaya karar verirsiniz, bu tepkinin davranış potansiyeli diğer olası tepkilerden daha güçlü olur. Peki davranış potansiyelini gücünü ne belirler? Rotter'e göre iki değişkenin düşünülmesi gerekir: Beklenti ve

pekiştirme değeri (Şekil 1). Kısacası, kişi belirli bir eyleme girmeden önce bu eylemin belirli bir pekiştireçle sonuçlanma olasılığını ve pekiştirmenin kişi için taşıdığı değeri hesaplar. Eğer belirli bir eylemin pekiştirilme olasılığı düşükse ya da elde edilecek pekiştirmenin ödülü fazla değilse davranış potansiyeli zayıftır. Ancak, bir davranış karşılığında değerli bir şey elde edilecekse büyük olasılıkla o davranış gösterilir (Burger, 2006, s.526).

$$\text{Davranış Potansiyeli (DP)} = \text{Beklenti (B)} + \text{Pekiştirme Değeri (PD)}$$

Şekil 1. Rotter'in Basit Davranış Kestirme Formülü

Beklenti: Kişi, bütün gece oturup ders çalışmaya karar vermeden önce, büyük olasılıkla sabahlanan kendisine ne yararı olacağı hakkında düşünecektir. Rotter , bu tip kestirimlere beklenti adını vermektedir. Beklentiler büyük oranda daha önce aynı durumda yaşanan olaylara göre oluşturulur. Kişi eğer sabahladıktan sonra girdiği sınavlardan iyi notlar alıyorsa, tekrar ödül alma beklentisi yüksek olacaktır. Elbette geleneksel davranışçılar da bu kestirimleri yapabiliirdi. İnsanların pekiştirilen davranışları tekrar yapma olasılığı yüksektir. Ancak, Rotter ve davranışçıların ayrıldığı nokta, bu davranışı açıklama biçimleridir. Davranışçılar, edimsel koşullanma ilişkisinin ya da alışkanlığın önceki deneyimlerle güçlendiğini söyler. Ancak Rotter insanların belirli bir davranışı ne kadar sık pekiştirilirse (Örneğin bütün gece çalışıp sınavdan A almak), o davranışın gelecekte pekiştirileceğine dair beklentilerini o kadar güçlü olacağını söylemektedir. Öte yandan davranışlar pekiştirilmediğinde (bütün gece çalışıp sınavdan kötü not almak), ödüllendirme beklentisi düşecektir. Beklentiler her zaman doğru olmayabilir. Örneğin çok çalışmanın sınavdan yüksek not almanızı sağlayacağını bekleyebilirsiniz, oysa gerçekte çalışmak yüksek not almanıza yetmeyebilir. Bu durumda beklentiniz, davranışınızı kestirmekte gerçek koşullara göre daha başarılı olacaktır.

Aynı şekilde çok sayıda pekiştirme yaşadktan sonra beklentilerin ödöl getireceğine dönük güveniniz artar. Ancak daha ilk defa karşılaştığımız durumlarda beklentimiz yaşamış olduğumuz benzer durumlar tarafından belirlenir. Örneğin, üniversite yıllarında bütün gece oturup ödev hazırlayan yeni mezun bir insan, bütün gece oturup patronunun istediği raporu bitirmenin de benzer bir ödöl getireceğini düşünür. Bu örnek beklentilerin nasıl kararlı davranış kalıplarına (yani kişiliğe) yol açtığını da örneklemeektedir. Bu, kişiye, zamana ve duruma göre değişiklik göstermeyen bir davranış tarzını gösterdiği için tembel ya da çalışkan denebilir. Rotter'e göre bu kişinin davranışındaki tutarlılık, iyi tanımlanmış ve kararlı beklentilerin bir sonucudur.

Bunun ötesinde Rotter (1966) yeni durumlarda genellenmiş beklentilere başvurduğumuzu da belirtir. Bunlar, eylemlerimizin genel olarak ne sıklıkta pekiştirmeye ve cezalandırmaya yol açacağına dair inançlarımızdır. Bu kavram üzerinde yapılan incelemeler insanların denetim odağı adı verilen bir süreklilik içinde belirli noktalara düştüklerini gösterir. Bu boyutun bir ucunda aşırı derecede içsel yönlendirme yaşayan insanlar vardır; bunlar genellikle başlarına gelen herşeyin kendi eylemlerinin ve özelliklerinin bir sonucu olduğuna inanır. Diğer uçta ise aşırı derecede dışsal yönlendirmeye sahip insanlar vardır; bunlar da genellikle başlarına gelen herşeyin şans ya da başka insanlar gibi kendi kontrolleri dışındaki güçlerin bir sonucu olduğuna inanır. İnsanların çoğu bu iki aşırı uç arasında bir yerdedir. Yeni ya da belirsiz durumlarda davranış potansiyelini hesaplamak için genellenmiş beklentiler kullanılır (Burger, 2006, s. 528-529).

Pekiştirme Değeri: Rotter, pekiştirme değerini bir pekiştireci diğerine tercih etme derecemiz olarak tanımlamaktadır. Doğal olarak belirli bir sonuca vereceğimiz pekiştirme değeri, zaman ve duruma göre değişiklik gösterebilir. Bir pekiştirece, diğerine göre ne kadar fazla değer verdiğimizizi belirleyen kararlı bireysel farklılıklarımız vardır. Yani, tutarlı davranış kalıpları, bazı ödüllerin bizim için ne kadar değerli olduğuna dair kararlı duygularımıza da bağlı olabilir. İşini, ailesinin ve eğlenmenin önüne koyan hırslı denen insanların kişilikleri, başarıya verdikleri tutarlı yüksek değerle açıklanabilir.

Rotter pekiştirme değerinin beklentiden bağımsız olduğunu söyler. Bir şeyin kişi için pekiştirme değerinin yüksek ya da düşük olması, bu pekiştirmeyi elde etmek için sahip olunan beklentiyi etkilemez. Davranışı kestirmek için, davranış seçeneklerinin beklentisi ve pekiştirme değeri bilinmelidir (Burger, 2006, s. 529-530).

Birey, yapmış olduğu bir davranışın pekiştirici ile sonuçlandığını algıladığında, yani pekiştiricinin kendi davranışını izler olduğunu düşündüğünde, o pekiştiricinin bu davranışı gelecekte de izleyeceğine ilişkin bir beklenti oluşturacaktır. Böylece, bireyin pekiştirilen davranışları genel olarak iki şekilde sonuçlanmaktadır: Pekiştiricinin, davranışı ya "izler" ya da "izlemez" algılanması. Bu da öğrenme ilkeleri uyarınca genellemeye açık bir yaşantı olmakta ve birey gelişim süreci boyunca bu pekiştirme deneyimi türlerinden birinin ağırlık kazanabilmesiyle genellenmiş bir pekiştirici beklentisi oluşturabilmektedir. Pekiştiricilerin ya kendi ya da kendisinin dışındaki güçlerin veya şans ve kaderin kontrolünde olduğuna dair genel bir beklentiyi (inancı) benimseyebilmektedir. Birinci durumda bireyin "iç kontrol odağına", ikinci durumda ise "dış kontrol odağına" inandığı kavramsallaştırılmıştır (Rotter, 1975, Akt: Dağ, 1991, s.10).

İç kontrol odağı ağır basan bireylere içten denetimliler, dış kontrol odağı ağır basan kişilere ise dıştan denetimliler denmektedir. İçten denetimlilerin, daha aktif, daha girişimci ve mücadeleci, yüksek derece de olumlu benlik kavramına sahip, daha uyumlu, duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli oldukları ortaya konulmuştur. Dıştan denetimlilerin özellikleri ile ilgili araştırma sonuçları ise, bu kişilerin çeşitli konularda daha az yeterliliği olan, daha düşük beklenti düzeyine sahip, artan depresif özellikler taşıyan, kendilerini kabul düzeyleri düşük kişiler olduğunu, yaşamlarının dış güçlerce denetlendiğine inandıklarından kendilerini dış güçlerin kurbanları olarak gördüklerini, bu kanıdan dolayı daha kaygılı, pasif ve kuşkucu olduklarını ortaya koymaktadır (Yeşilyaprak, 1990.b, s:211).

2.1.2. Denetim Odağı (Kontrol Odağı)

Denetim odağı, diğer bir adıyla Kontrol odağı Julian B. Rotter'in genellenmiş beklentiler kavramından geliştirilmiştir. Yeni bir durumda, başımıza gelecekler hakkında beklenti sahibi olabileceğimiz herhangi bir bilginiz yoktur. Rotter'e göre bu gibi durumlarda olayları etkileme yeteneğimize dönük inançlarımıza başvururuz. Belirli bir davranışı gösterme olasılığımız, bu davranışın bir etkisi olup olmadığına dönük algımıza bağlıdır. Bu nedenle, çoğu durumu kontrol edebileceğini düşünen insanlar, kontrol edemeyeceğini düşünen insanlardan farklı davranırlar. Eğitimde, psikoterapide, örgütsel ortamlarda ve diğer uygulamalı alanlarda çalışan psikologlar bu nedenle denetim odağı kavramını çok yararlı bulurlar (Burger, 2006, s. 592-593).

Rotter'a göre, denetim odağı kişinin iyi ya da kötü, kendisini etkileyen olayları kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçları ya da şans, kader, talih ve güçlü başkaları gibi kendisi dışındaki güçlerin işi olarak algılaması eğilimidir. (Akt: Dönmez, 1983; Dönmez, 1985).

Bireyin davranışları hakkındaki beklentileri, içsel ya da dışsal kontrol kaynağına inancın göstergesi olarak belirtilerek, yaşamdaki olumlu ya da olumsuz olayları belirleyen güçlerin yoğunlaştığı nokta "Denetim Odağı (Locus of Control)" olarak tanımlanmıştır (Rotter, Chance, Phares, 1972, s.242).

Denetim odağı; bireyin başına gelen olay ve durumları dışardan veya kendisi tarafından kontrol edildiğini algılama eğilimidir. İçsel denetim; bireyin karşılaştığı olayları ve sonuçları kendi davranışlarına bağlı olarak algılaması; başka bir deyişle, olayları denetlemenin kendi elinde olduğuna inanmasıdır. Dışsal denetim ise bireyin karşılaştığı olayları ve sonuçları kendi davranışlarına bağlı olarak değil de kendi dışında (şans, kader, talih, kısmet ve güçlü başkaları gibi) güçlerin etkisiyle meydana getirildiğine ve denetlemenin kendi elinde olmadığına inanmasıdır (Rotter, 1966, s.1; Burger, 2006, s. 593).

Lefcourt (1976)'a göre kişinin yaşadığı ya da yaşama ihtimali olan olumlu olayları ödüller, olumsuz olayları cezalar olarak ele alırsak ortaya iki eğilim çıkacaktır. Bu eğilimlerden biri, ödül ve cezaların kişinin dışındaki başka güçlere yöneltildiği,

denetlendiği, ödüllere ulaşma ve cezalardan kaçınmada kişisel çabaların etkili olmadığı doğrultusunda bir beklentinin olmasıdır. Diğer eğilim ise, ödül ve cezaların ortaya çıkışında bireyin kendi davranışlarının etken olacağı doğrultusunda oluşan beklentilerdir. İşte bu eğilimlerin hepsine “Denetim Odağı” denir (Lefcourt, 1976, s.4).

İç ve dış denetim odağı kavramı, aslında Carl Jung’un çalışmalarından çıkmıştır. Jung kişilikte iki farklı eğilim tanımlamıştır: İçe dönüklük ve dışa dönüklük. İki eğilim bütün bireylerde varsa da biri diğerine baskın çıkma eğilimindedir (Forte, 2004; Akt: Efe, 2005, s:38).

Denetim odağının oluşması Rotter tarafından toplumsal etmenlere bağlanmaktadır. Birey toplumsal etkilere yoğun olarak aile ortamında maruz kalmaktadır. Aile özel davranışların kazanılmasında rolü olan övgü ve cezaların kullanıldığı başlıca ortamdır. Birey sosyal değişim süreci içinde çocukluktan başlayarak hangi davranışın hangi sonuçları doğuracağı ve hangi sonuçların kendi davranışlarından kaynaklandığı, hangilerinin kaynaklanmadığı konusunda oldukça tutarlı beklentiler geliştirir (Rotter, 1975, s.56-67).

Rotter’a (1975) göre, denetim odağı içsellikten dışsallığa uzanır. Bireylerin çoğunun denetim odağı inançları içsellik ve dışsallık arasında dağınık olarak farklı yerlerde bulunur. Dolayısıyla insanları içsel ve dışsal denetimli olarak kesin bir sınıflandırmaya tabi tutmak hatalı kabul edilmektedir. Sınıflandırma durumunda, bireyin davranışlarını etkileyen diğer değişkenler gözardı edilebilir. Bu da davranışların yanlış yorumlanmasına neden olabilir.

Rotter’a göre bireyin gelişim sürecindeki pekiştirme yaşantılarının doğası gereği belirgin bir kutuplaşma oluşturmaması ve bu boyutun ortalarında yer alması da olasıdır. Buna göre bazı bireyler iç ve dış denetim odağına sahipken, bazılarında belirgin bir denetim eğilimi görülmemektedir (Efe, 2005, s. 38).

Denetim odağı bireyin kalıtımla getirdiği bir özellik olmadığı gibi bireyleri sınıflama aracı da değildir. Daha çok bireyin nedensellik ile ilgili sorulara tepkilerinin yorumuna ilişkin bilgi sağlayan bir yapıdır. Görüş, anlatım ve davranışlara, nedenselliğe ilişkin inançların belirleyicisi olarak bakılmaktadır. Denetim odağı ölçekleri de bu inançların değerlendirilmesi için geliştirilmiştir (Strickland, 1978, Akt: Yanılmaz, 1999, s. 10).

Diğer kişilik özellikleri gibi, denetim odağı sonuçları da zaman içinde kararlılık gösterir. Ancak bu sonuçlar da değişebilir. Örneğin yapılan bir araştırmada insanların üniversiteye başladıktan sonra daha içsel oldukları bulunmuştur (Wolfe, Robertshaw, 1982). Bir başka araştırmada ise boşanan kadınların bir süreliğine dışsal olduğu, ancak birkaç yıl sonra evli kadınlarınkine benzer bir denetim odağı düzeyine döndüğü bulunmuştur (Doherty, 1983). Denetim odağı üzerine yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır (Burger, 2006, s:593).

Denetim odağı ile ilgili yapılan araştırmalarda, içsel denetimlilerin, dışsal denetimlilerle karşılaştırıldığında daha başarılı, entelektüel, toplumsal olaylarda daha aktif, daha girişimci oldukları ve bağımsız bir kişilik yapısı gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Yine bulgulara göre dıştan denetimliler, çevre üzerinde kontrollerinin olmadığına inandıkları ve olayları denetleyemeyeceklerini düşündüklerinden dolayı, daha kaygılı, pasif, kuşkucu ve dogmatiktirler. Ayrıca dıştan denetimliler hem kendilerine hem başkalarına daha az güvenen, kendini tanımada yetersiz, toplumsal ihtiyaçları az olan, saldırgan ve daha çok savunma mekanizmalarını kullanma eğilimindedirler (Yeşilyaprak, 1989, s.107).

2.1.2.1. İçten ve Dıştan Denetimli Bireylerin Özellikleri

a) İçten Denetimli Bireylerin Özellikleri:

İçten denetimli bireyler, olaylar ya da kendilerine olanlar üzerinde kendi denetimlerinin varlığına inanırlar (Sungur, 1992). İçten denetimli birey, sonucu olumlu ya da olumsuz olsun, kendisini etkileyen olayları kendi yetenek ve davranışlarının sonucu olarak algılar; daha gerçekçi planlar yapıp, hedefler belirler,

bunları yaparken başkalarının etkisinde kalmaz. Kararlarının sonuçlarından tamamen kendisinin sorumlu olduğunu düşündüğü için, bu konuda daha ciddi davranır ve bilgilerini daha dikkatli bir şekilde kullanırlar (Yılmaz, 1999).

İçten denetimli bireyler yaşadıkları ödül ve ceza niteliği taşıyan olaylardan kendilerini sorumlu tutmaktadırlar (Woodman, Schoenfeld, 1989, Akt: Kaval, 2001, s.14). Bu bireyler başlarına gelen olayların sonuçlarının, büyük ölçüde kendi içsel özellikleri olan zekaları, azimleri veya çekiciliklerine bağlı olduğu inancına sahiptirler (Dowd, 1989, Akt: Kaval, 2001, s: 14).

Rotter (1966)'a göre içten denetimli bireyler;

- 1- Kendi hedeflerini gerçekleştirmede çevresindeki fırsatlara karşı daha dikkatli,
- 2- Çevresini geliştirmek için eylemlere girişen,
- 3- Başarmak için uğraş vermeye daha çok vurgu yapan,
- 4- Kendi becerilerini geliştirmeye daha eğilimli,
- 5- Daha çok soru soran,
- 6- Dışsal denetimli insanlara göre daha çok bilgiyi hatırlayan kişilerdir.

Dönmez (1986)'e göre;

- 1- İçten denetimliler, dıştan denetimlilere göre başkalarından gelen baskılara boyun eğmeye daha az eğilimli ve kendi yargılarına daha fazla güvenen bireylerdir.
- 2- İçten denetimliler, dıştan denetimlilere göre daha fazla araştırmacı ve bilgi toplamaya daha yatkındırlar.
- 3- İçten denetimliler, dıştan denetimlilere göre sosyal etkinliklere katılma konusunda daha istekli ve aktiftirler.
- 4- İçten denetimliler, dıştan denetimlilere göre daha yüksek başarıma güdüsüne sahip, başarıya daha fazla önem veren ve özellikle bilişsel etkinliklerde daha üstündürler.
- 5- İçten denetimliler, dıştan denetimlilere göre kendi davranışları için sorumluluk yüklenmeye daha eğilimlidirler.
- 6- İçten denetimliler, dıştan denetimlilere göre sağlığını koruma konusunda daha başarılıdırlar.

7- İçten denetimliler, dıştan denetimlilere göre, olumsuz olaylar karşısında daha az psikolojik çöküntüye uğrarlar.

Çakar (1997)'ın derlemesine göre;

- 1- İçten denetimliler entellekteldirler ve akademik etkinliklere daha fazla zaman ayırırlar.
- 2- İçten denetimlilerin okul başarıları daha yüksektir. Özellikle yarışma ortamlarında daha üstün başarı gösterirler.
- 3- İçten denetimliler toplumsal olaylarda daha aktiftirler.
- 4- İçten denetimliler olumsuz etkilere daha fazla direnç gösterirler.
- 5- İçten denetimliler kişisel özgürlüklerinin sınırlandırılmasına çok güçlü tepki gösterirler.
- 6- İçten denetimliler kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algırlar.
- 7- İçten denetimliler olumlu kendilik kavramına sahiptirler.
- 8- İçten denetimliler atılgan ve girişimci kişilerdir.
- 9- İçten denetimliler daha uyumlu davranış gösterirler.
- 10- İçten denetimlilerin sağlıklı bir duygusal yaşamları vardır .
- 11- İçten denetimliler savunma mekanizmalarını daha az kullanırlar.
- 12- İçten denetimliler daha objektif olurlar.
- 13- İçten denetimliler çevreyle daha iyi baş etme davranışı gösterirler.
- 14- İçten denetimliler daha etkili iletişim kurarlar ve iletişim ortamında aktiftirler.
- 15- İçten denetimliler zamanı daha iyi kullanırlar.
- 16- İçten denetimliler engellemeler karşısında daha yapıcı tepkiler ortaya koyarlar.

b) Dıştan Denetimli Bireylerin zellikleri

Dıştan denetimli bireyler, kendi başlarına gelenlerin ya da olayların kader, şans ya da başka kişilerin denetiminde olduğuna inanırlar (Sungur, 1992). Bu kişilere göre kendileri yaşamlarını ve çevrelerini isteseler de değiştirebilecek güce sahip değildirler (Cüceloğlu, 2003). Dıştan denetimliler içten denetimlilere göre işleri daha fazla kendi akışına bırakmakta, hayat onları hangi yöne götürürse o yöne gitmekte ve

dış güçlerin kendilerini etkileme düzeylerini en aza indirmeye çalışmamaktadır (Phares, 1976, s.27-29).

Çakar(1997)'ın derlemesine göre;

- 1- Dıştan denetimliler daha düşük beklenti düzeyine sahiptirler.
- 2- Dıştan denetimliler depresif özellikler taşırlar ve bu depresif özellikleri artan yönde bir hareketlilik arz eder.
- 3- Dıştan denetimliler kendilerini dış güçlerin esiri, kurbanı olarak görürler.
- 4- Dıştan denetimliler başarılı olduklarında, başarısız oldukları zamana göre daha çok kaygı yaşarlar.
- 5- Dıştan denetimliler, çevre üzerinde kontrolleri olmadığına inanırlar.
- 6- Dıştan denetimliler olayları kontrol altına alamayacakları veya olayların sonuçları üzerinde etkili olamayacakları inancı içindedirler.
- 7- Dıştan denetimliler daha çok kaygılıdırlar.
- 8- Dıştan denetimliler daha kuşkucudurlar.
- 9- Dıştan denetimliler içten denetimlilere göre daha dogmatiktirler.
- 10- Dıştan denetimliler hem kendilerine hem de başkalarına daha az güvenirler.
- 11-Dıştan denetimliler içten denetimlilere göre kendilerini tanımada daha yetersizdirler.
- 12- Dıştan denetimliler daha çok saldırgandırlar.
- 13- Dıştan denetimliler daha çok savunma mekanizmalarını kullanırlar.

Genel olarak, içten denetimliliğe diğer bir deyişle kişinin kontrolün kendi elinde olduğuna inanması eğilimine, olumlu bir kişilik özelliği olarak bakılırken, dıştan denetimliliğe, yani kontrolün başka güçlerin elinde olduğuna inanma eğilimine, olumsuz bir kişilik özelliği olarak bakılmaktadır (Dönmez, 1985, s. 5).

Ancak denetim odağı tipolojik bir kavram değildir yani insanlar kesin ve değişmez bir şekilde içten ve dıştan denetimliler olarak iki gruba ayrılamazlar. Bu kuram bir teşhis aracı değildir, içten ve dıştan denetimlilik ayrımlarının sadece araştırma amacıyla kullanılması mümkün görülmektedir (Dönmez, 1985, s. 42).

2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Yaşamın ilk yılları olan erken çocukluk çağı olarak tanımlanan, zorunlu eğitim yaşına kadar olan 0-6 yaş arasındaki dönem, bireyin gelecekte göstereceği tüm özellikleri, başarı, davranış biçimi, yaşam şekli, kişilik gelişimi, yaratıcılığı gibi bu özelliklerin kazanılmasının en önemli temellerinin atıldığı bir devredir. Bu gelişimler ise ancak okul öncesi eğitim kurumlarında sağlanabilir (Mağden, 1993, s.70).

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantılarını içeren bir eğitim sürecidir. Bu dönem eğitiminde en etkili kurum aile olmakla birlikte yakın çevre, okul öncesi eğitim kurumları, kitle iletişim araçları da ailenin eğitim çabalarına destek olabilirler (Oktay, 2005, s.11).

Okul öncesi eğitim; çocuğun sonraki yaşlardaki öğrenmelerinin temelini oluşturması, çocuğun olumlu bir kişilik geliştirmesi, aynı zamanda tutum, alışkanlık, inanç ve değer yargılarının oluşması, ailenin çocuğun eğitiminde yer alması ve eğitimin sürekliliğini sağlaması açısından çocuğun ileriki hayatını etkileyen önemli bir süreçtir (Zembat, 2005, s. 27).

Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturur. Bu dönemde çocuğun sağlığı ve beslenmesi kadar aile ortamının ona sağladığı sevgi ve şefkat de son derece önemlidir. Ama bunların yanında önemli olan bir başka nokta da insanın gelişimini tüm yönleriyle destekleyebilecek sosyal ve fiziksel ortamdır. Bu dönemdeki yaşantılar onun gelecekte nasıl biri olacağı konusunda büyük ölçüde belirleyicidir. Zira bu dönem çocuğun dıştan gelecek etkilere karşı en savunmasız olduğu dönemdir. Bu dönem çocuğun gelişmesinin hızlı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu dönemlerden biridir. Öyleyse bu dönemde çocuğa verilenlerle, çeşitli nedenlerle verilmeyenlerin onun ilerdeki gelişmesi açısından etkisinin büyük olduğu söylenebilir (Oktay, 2005, s.11).

Okul öncesi dönemde çocuğun tüm gelişim alanlarında desteklenmesi, bu dönemde yapılan eğitimin en temel amacıdır. Bu çerçevede bakıldığında okul öncesi eğitimin genel amaçları çocukta;

Bilişsel Gelişimi Desteklemek: Dilin kullanımını cesaretlendirmek, öğrenmeyi öğrenmede yardımcı olmak, merak uyandırmak ve yetenekleri kullanmak.

Sosyal ve Duygusal Gelişimi Desteklemek: Çocuğa ilişkilerini oluşturmada, sorumluluk almada, kendine güven duymada, kendini kontrol etmede ve başkalarını dikkate almada yardımcı olmak.

Estetik Gelişimi Desteklemek: Müzikte ve sanatta çeşitli materyaller ile deneyimlerde bulunmak için fırsatlar sağlamak, güzelliği takdir etmek, kendi ile ilgili farkındalığını geliştirmek ve yaratıcılığı teşvik etmek.

Fiziksel Gelişimi Desteklemek: Düzenli sağlık kontrolü, kişisel bakım eğitimi, dengeli beslenme, uyku ve oyun alanı ile temiz hava sağlayarak çocuğun bedenini etkili olarak kullanmasında yardımcı olmak.

Evden Okula Olumlu Geçişi Sağlamak: Evde ve okulda çocuğun gelişimi için ortak destekleyici koşulları yaratmak.

Bu amaçlara yönelik uygulamaların yapılması; çocuğun bütünsel gelişiminin desteklenmesi, onun kendi kendine yetebilen, bağımsızlığını kazanmış, çevresindeki bireylerle olumlu ilişkiler içinde olabilmesi açısından önemlidir (Zembat, 2005, s. 25-26).

Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi ve nitelikli bir eğitimin yapılabilmesi için belli ilkelerin dikkate alınması söz konusudur. Bu konuda çeşitli düşünürlerin eğitimle ilgili görüşlerini ele alarak baktığımızda, okul öncesi eğitimin ilkelerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Okul öncesi dönem , insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturan bir dönemdir.

2. Çocuklar farklı yollardan ve farklı oranlarda gelişirler (duygusal, bilişsel, ahlaksal, sosyal, fiziksel ve manevi); önemli olan, eğitimin her alanı kapsamasıdır.
3. Küçük çocuklar yaşadıkları ve etraflarında gördükleri herşeyden öğrenirler.
4. Çocuklar sözel olarak verilen eğitimden ise aktif katıldıklarında ve ilgi duyduklarında daha iyi öğrenirler.
5. Çocukların nitelikli ve kapsamlı çalışmalar yapabilmeleri için zamana ve mekana ihtiyaçları vardır.
6. Öğrenmenin başlangıç noktası çocukları yapamadıkları değil, yapabildikleri olmalıdır.
7. Oyun ve karşılıklı konuşma, çocuklar için kendileri, başkaları ve çevrelerindeki dünya hakkında bilgi sahibi olabilecekleri en temel yöntemdir.
8. Kendi kendilerine düşünme konusunda desteklenen çocuklar daha fazla bağımsız hareket ederler.
9. Yetişkinlerle ve diğer çocuklarla kurduğu ilişkiler, çocukların gelişimlerinin odak noktasını oluşturur (Ball, 1994, s.51-53, Akt: Zembat, 2005, s.26)

2.2.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Bugün birçok ülkede, hala çocuk için ilkokula başlayıncaya kadar en iyi eğitim ortamının aile olduğu görüşü mevcuttur. Ancak değişen aile yapısı, kadının rolündeki değişimler, şehirleşmenin insanların yaşama biçimine getirdiği değişiklikler vb. nedenlerle çocuğun özellikle üç yaşından sonra veya ilkokula başlamadan önceki yılda, hiç değilse günün belirli saatlerinde kurumda eğitimi konusunda ailelerde artan bir talep olduğu da dikkati çekmektedir.

Bugün gelişmiş veya gelişmekte olan diye nitelenen tüm ülkelerde okul öncesi eğitim çok kere zorunlu eğitimin dışında tutulmakla birlikte, eğitim sistemlerinin en alt basamağını oluşturacak şekilde sistem içindeki yerini almış bulunmaktadır (Oktay, 1999, s. 190).

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren Türkiye’de de dikkati çekmeye başlayan okul öncesi eğitimle ilgili olarak halkı bilinçlendirmek için bazı yayınlar yapıldığı dikkati

çekse de, yaygınlaştırma da çoğunlukla kullanılan modellerin kurumsal eğitim örnekleri olduğu gözlenmektedir (Oktay, 2005, s.15).

Kurumsal okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilecek fiziksel ortam, program, yönetici ve öğretmen niteliklerine sahip olmalıdır.

2.2.1.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamı

Okul öncesi eğitim kurumunun en temel görevi nitelikli bir eğitim ortamı sunmaktır. Çocuk, bu ortamda aktif deneyimlerde bulunarak duyarlı seçimler yapabilecek, tecrübeler kazanacak, böylece sorumluluk almayı, problem çözme, yetişkinlerle ve yaşlılarıyla etkileşimde bulunmayı, kararlar almayı ve sonuçlarına katlanmayı, ilgilerini keşfetmeyi, kendini ifade etmeyi ve kendini farketmeyi öğrenecektir (Zembat, 2005, s. 28).

3-6 yaş grubuna ait bir okul öncesi eğitim kurumunda, çocukların büyük ve küçük kaslarını geliştirici evcilik oyunları, kitap, sanat, fen ve doğa çalışmalarını yapabilecekleri açık ve kapalı oyun alanları bulunmalıdır. Yemek, uyku alanı ve tuvaletler çocukların ihtiyaçlarına göre plan içinde yerleştirilmelidir. Bunların dışında depo, öğretmenler için çalışma, toplantı ve dinlenme odaları, sağlık odası, yönetici odası, gözlem odası, veli görüşme odası, oyuncak yapım ve tamiri için atölyenin de bulunması gerekmektedir. İyi bir okul öncesi kurumda mekan şu özelliklere sahip olmalıdır:

- Çocuğa rahatça hareket imkanı vermeli,
- Kaza ihtimalinden uzak olmalı, buna karşılık kolayca biçimlendirilmeye (değiştirilmeye) imkan vermeli,
- Etkinlikleri gerçekleştirirken yapılacak çalışmalara kolaylık ve rahatlık sağlamalı,
- Bireysel ve grup faaliyetlerine ve aynı zamanda topluluk duygusunun oluşmasına imkan vermeli,
- Estetik olarak hoş ve zevkle düzenlenmiş olmalıdır.(Oktay, 1999, s.192-193).

Ortam, çocuklara öğrenmek için neye ihtiyaç duyuyorlarsa onları sunabilmelidir. İnsanın öğrenmesi sosyal bir süreç olduğundan ortam, çocuklar arasındaki ilişkileri sağlamalı ve desteklemelidir. Aynı zamanda çocuğun iletişim, ifade, düşünme, yaratıcılık becerilerini geliştirmeli ve çevresindeki dünya hakkında merak uyandırmalıdır. Burada önemli olan çocuğun isteklendirilmesidir. Ortamın iyi organize edilmesi çocukların kendi ilgilerini geliştirmeleri için olanak sağlar ve öğretmenin çocuklarla doyurucu bir birliktelik kurmasını kolaylaştırır (Hurst, 1997, s. 24, Akt: Zembat, 2005, s. 28).

Öğretmen, eğitim ortamını düzenlerken çocukların duygusal ihtiyaçlarını dikkate almalıdır. Duygusal güvenliğin sağlanmasında hem çocukların hem de yetişkinlerin ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Bu doğrultuda düzenlenecek eğitim ortamı, çocuklarda, doğallık ihtiyacını; zevk alma, dinlenme ve rahatlama fırsatlarını içeren, emin ve güvenli, yalnız kalma ihtiyacını; yetenekleri ve ilgilerine yönelik materyal ve aktiviteleri, kişisel farklılıklarını tanımlama ihtiyacını; sosyal etkileşim biçimleri ve kültürel farklılıkları, problem çözmenin cesaretlendirildiği bir ortamı sağlamalıdır (Catron & Allen, 1993, s.79 Akt: Zembat, 2005,s.29).

2.2.1.2. Okul Öncesi Eğitim Programı

Okul öncesi eğitim programları, planlanmış eğitimsel deneyimlerin küçük yaştaki çocuklar için uygun hale getirilmesidir. Planlama ifadesine göre de programın kesin amacı, eğitimin hedeflerini oluşturup ortaya koymaktır (Edwards & Knight, 1994, s. 41-48 Akt: Zembat, 2005, s. 33).

Okul öncesi eğitim programları, o ülkedeki yaygın eğitim görüşüne ve buna bağlı olarak okul öncesi eğitimle gerçekleştirilmesi düşünülen amaçlara göre şekillenir. Bugün en etkili okul öncesi eğitim programlarının, çocuğun başlattıkları etkinliklere daha fazla yer veren programlar olduğu kabul edilmektedir. Böyle bir programda çocuğun gelişmesini bir bütün halinde sağlayacak destekleyici bir çevre ve yetişkinler vardır. Burada öğretmenin rolü destekleyici ve iyileştiricidir. Öğretmen düşünce ve duygularını karşılıklı bir etkileşim süreciyle ifade ederek, çocuğun keşfetmesi ve denemesi için ona destek olur (Oktay, 1999, s. 197).

Program, eğitimciler tarafından çocukların ilgisini uygun gelişimsel aktivitelere yönlendirmek için kullanılan bir araçtır. Program, çocukların aktif oyun, materyalleri tanıma, deneme ve bilinçlerini geliştirmeleri için tam bir uygulama sağlamalıdır.

Program gelişimi aşağıdaki koşulları içermelidir:

- Çocuklara başarılı olmaları için birçok seçenekler sunmalı ve böylece çocukları karar verme ve kendinin farkında olma yönünde geliştirmelidir.
- Çocukların büyük-küçük gruplar ve bireysel aktivitelerle sosyal yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlamalıdır.
- Çocuklarda inceleme, keşfetme, araştırma yapma isteği uyandırmalıdır.
- Okumaya hazırlık, sınıflandırma, sıralama, kelime zenginleştirme, dinleme ve ifade becerilerini içine alarak dil gelişimi için birçok fırsatlar sağlamalıdır.
- Semboller, miktar, mekanın farkında olma, karşılaştırma ve zaman ölçümünü kapsayacak matematiksel gelişim için birçok fırsatlar sağlamalıdır.
- Duyusal keşif, keşfetme, inceleme, araştırmayı içine alarak fen gelişimi için birçok fırsatlar sağlamalıdır.
- Sanat, canlandırma, müzik ve hikayelerini kapsayacak etkin öğrenme için birçok fırsatlar sağlamalıdır.
- Sağlık, güvenlik ve beslenme eğitimi için fırsatlar ve örnekler oluşturmalıdır.
- Okul topluluğu içindeki kültürel farklılıkları takdir etme, saygı duyma ve model olma fırsatlarını sağlamalıdır (Hatch, 1999, s.1, Akt: Zembat, 2005, s.34).

2.2.1.3. Okul Öncesi Eğitimde Personel

Her kurumda olduğu gibi okul öncesi kurumda da yönetenler ve yönetilenler vardır. Her ne kadar bu kurumlarda ilişkiler yönünden başka kurumlara benzeyen hiyerarşik bir yapı bulunmasa da, her çalışanın kendi görev ve sorumluluklarını bilmesi, buna uygun davranışları gösterebilmesi önemli bir durumdur.

Bir okul öncesi kurumda temelde üç farklı konumda personel vardır. Bunlar:

1. Yönetici

2. Diğer Personel

3. Öğretmen(Oktay, 1999, s.216).

Yönetici ve diğer personelden kısaca bahsedildikten sonra tezin asıl konusu olan öğretmen daha kapsamlı olarak ele alınacaktır.

2.2.1.3.1.Yönetici

Okul öncesi eğitim yöneticisinin; diğer eğitim yöneticileri gibi belirli sorumlulukları vardır. Yönetici her zaman okulundaki koşullardan sorumludur ve çoğunlukla işbirliği içinde olmalıdır. Yöneticinin başarısı, doğru seçim yapmasından, liderliği ne zaman ele alacağını ve çalışma arkadaşları tarafından gösterilen liderlik davranışlarını ne zaman kabul edeceğini bilmesinden kaynaklanır (Lofthouse, 1990, s. 89).

Yönetici, okuldaki tüm personelin çalışmasından; okulun eğitim, öğretim ve yönetim hayatından sorumludur. Bu bağlamda bir okul öncesi kurumu yöneticisinin görevleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Tavsiye edilen personel özelliklerine uygun diploma ve deneyime sahip öğretmen sayısını arttırmak
2. Öğretimlerinde gelişmek isteyen öğretmenler için gerekli profesyonel desteği sağlamak
3. Okul öncesi ve sonrası bakımı okulda ya da ilgili kurumda yaparak çocuğun günlük yaşamında bulunduğu yer ve insan sayısını azaltmaya çalışmak.
4. Sınıf dışı çalışmalar ve uzmanlarla çalışmalar için organizasyonlar yapmak.
5. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin biraraya gelerek çocuğun bu dönemleri arasındaki geçişini kolaylaştırmak için gerekli tartışmaları düzenlemek
6. Aileler için eğitimci, yardımcı olmak ve uzmanlık konularında hizmet vermek
7. En iyi uygulamalar ve araştırmalar hakkında bilgi toplamak.
8. Başarılı olmak için diğer okulların neler yaptığını araştırmak, okul öncesi yöneticisinin görevleri arasındadır (Zembat, 2005, s. 30-31).

2.2.1.3.2. Diğer Personel

Bir okul öncesi kurumuna personel seçiminde yönetici ve öğretmen kadar, diğer personelin de çocuklar için çok önemli olduğu hiçbir zaman unutulmamalıdır. Özellikle kuruma yeni başlayan çocukların bazıları, öğretmen dışındaki çalışanlardan birini kendisine daha yakın bulabilir ve okula alışmaları da bu kişinin yardımı ile kolaylaşabilir. Bu nedenle okul öncesi kurumda görev yapan herkesin çocukları sevmesi, onlara hoşgörü ve anlayış göstermeleri ana kural olmalıdır.

Bir okul öncesi kurumundaki diğer çalışanlar aşağıdaki şekilde gruplanabilir:

1. Yardımcı personel (Aşçı, temizlik sorumluları, şoför, bahçıvan gibi)
2. Psikolog-Rehberlik Uzmanı
3. Doktor-Hemşire: (Oktay, 1999, s.222).

2.2. ÖĞRETMEN

Öğretmenlik, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 43. Maddesine göre, "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" (Ünal ve Ada, 2004).

Günümüzde öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilir (Şişman, 2006).

Meslek olarak öğretmenlik, resmi ya da özel öğretim kurumlarında çocuk, genç ve yetişkinlere öğretim vermedir (Gürsel ve Hesapçıoğlu, 2004).

Katz'a göre öğretmenlik ise anne rolüne eş değer olan, çocuğa destek olma, çocuğa duygusal destekte bulunma ve rehberlik etme, öğretim ve yetenek geliştirme açısından ustalık kazandırma (Almy, 1989, s.25, Akt: Zembat, 2005, s.32).

Günümüzde öğretmen; en iyi bilgiyi aktaran birey değil, davranış ve tutumlarıyla öğrenci başarısına dönük etkinlikleri düzenleyebilen ve öğretimde etkili olabilen bireydir (Gözütok ve Pektaş, 1999, s. 293).

Okul öncesi eğitimi öğretmeninin, gün boyu çocuğun birebir iletişimde olduğu yetişkin olması nedeniyle, çocuk için çok önemli bir model olarak, çocuğun davranışlarına ve düşünce dünyasının gelişimine etki etmektedir. Çocuk öğretmenin tutum, tavır ve davranışlarını kendisine örnek almaktadır. Okul öncesi eğitim etkinliklerinin amaçlarına ulaşması, herkesten ve herşeyden daha çok öğretmenin kişilik yapısına, öğretim teknikleri konusundaki bilgisine ve bu teknikleri uygulayışındaki esnek tutumuna bağlıdır (Oğuzkan, Oral, 1987, s.90).

Açıkgöz'e göre (1999) öğretmen sınıfta öğrencilerine sadece bilgi aktaran değil çeşitli yönleriyle onlara model olan bir insandır. Öğretmenin davranışları, tutumları, düşünceleri, hareketleri onun kişilik özelliklerini oluşturur. Kişilik özellikleri de öğrencileri etkileyen önemli bir değişkendir.

Öğretim yapılandırılmış bir aktivitedir. Eğitim ise, dinlemek ve olgunlaşmamış beyinlerin, insanların gelişimini teşvik etmek yolunda, öğretimden çok daha fazlasını gerektirir. Nitelik, beceri, bir insanın huyunu kavrama kabiliyeti, özel bir tipin anlaşılması ve "öğretmen eğitimi" terimini kapsadığından çok daha gelişmiş yapıda hazırlık gerektirir. Eğitimin gelişimi, gelişimi devam eden öğretmenlere bağlıdır. Bunun için de öğretmenlerin profesyonel gelişimleri teşvik edilmelidir (Blenkin ve Kelly, 1996, s.49, Akt: Zembat, 2005, s.31).

Okulun bir unsuru olan öğretmen, okul içinde bulunan, öğretmen arkadaşları, yönetici ve diğer çalışanlarla birlikte mesleğini yürütmektedir. Bu durum öğretmenin mesleğinin gereklerini yerine getirirken temel kurallara ve esaslara uymasını zorunlu kılmaktadır. Bu noktada mesleki etikten söz etmek gereklidir ve öncelikle etik kavramı tanımlanmalıdır. Etik kavramı, dilimizde çoğunlukla ahlak ya da ahlak bilimi olarak adlandırılmıştır.

Meslek etiğine sahip öğretmen, öğrencilerinin başarısını en üst düzeyde tutma bunun için de geçerli öğretim yöntemlerini ve stratejilerini kullanma, etkin sınıf ortamı oluşturma, öğrencilerin kişisel haklarına saygılı ve eşit davranma, ayrımcılık

(çalışkan-tembel, kız-erkek, zengin-yoksul vb.) yapmama gibi davranışları benimseyen kişidir (Zembat, 2007, s.280).

Okul öncesi öğretmeninin en önemli işlevi, çocukların gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi ve eğitim programlarını hazırlarken onların bireysel farklılıklarını dikkate almasıdır. Bu da öncelikle, çocuklara özgür bir eğitim ortamı hazırlamasıyla mümkün olabilir. Öğretmen, çocukların özgürlüğünü kısımadan, onların gelişimlerini desteklemelidir. Öğretmen, alanı ile ilgili yeterli bilgiye ve anlayışa sahip olmalı, özellikle de çok iyi gözlemci olmalıdır. Öğretmen ancak bu şekilde çocukları daha iyi tanıyarak, onların ruhsal sorunlarını ve davranış problemlerini erken tespit etme olanağı bulabilir. Böylelikle okul-aile ve gerektiğinde uzman kişi işbirliği ile bu problemlere çözüm bulmak kolaylaşmaktadır (Marzollo, Trivas, , 1987, s. 55-62).

Okul öncesi öğretmeni, gruptaki çocukların en yakını olup okulun eğitim ve öğretiminden sorumludur. Bir okul öncesi eğitim kurumunda malzeme ve program kadar, hatta daha önemli olan bir öge de öğretmendir. Okul öncesi öğretmeni, annesinden belki de ilk defa gün boyu ayrılmak durumunda olan çocuğun karşısına çıkan kişidir. Çocuk, çok kere daha ilk günden, karşılaştığı zorluklarda kendisine başvurur. Çocuk için öğretmen, hem öğreten, hem eğiten, hem de seven, dostluk gösteren, kısacası günün büyük bir bölümünde kendisinin ve arkadaşlarının ihtiyaçlarını yerine getirmek için çalışan bir insandır (Oktay, 1999, s.218-219).

2.2.1. Öğretmen Nitelikleri

İnsanlığın doğuşundan itibaren var olan eğitim, canlı ve cansız çevre ile etkileşim yoluyla her ne kadar gerçekleşmekte ise de öğretici konumundaki bir öğretmen gözetiminde gerçekleştirilen eğitim daha kalıcı ve daha verimlidir. Öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır (Schlechty, 1991, s.41; Akt: Ök, Göde , Alkan, 2000).

Eğitimde niteliği sağlayabilme öğretmen, öğrenci, fiziksel olanaklar, araç-gereçler, eğitim politikaları ve devletin uygulamaları gibi unsurlara bağlıdır. Ancak öğretmeni bu unsurlar arasında en önemli kılan etmen şartlar ne olursa olsun öğretmenin

başarılı olma zorunluluğudur. Başarılı öğretmen eğitim programının amaçlarını gösteren özellikleri öğrencilerine kazandıracak nitelikte öğretim yapandır. Bu nitelikler çoğunlukla kültürel etmenlerle, mesleğin gerektirdiği unsurların birleşmesinden oluşur (Şen, 2006, s.9).

Öğretmenlerin, çağdaş bir insanda bulunması öngörülen bazı ortak özellikler yanında öğretmenlik mesleğine özgü bir takım özelliklere de sahip olması beklenir. Buna göre ideal bir öğretmenin;

- Alanında diplomalı,
- Sevecen, adil ve saygılı,
- Anadilini iyi kullanan, güçlü iletişim becerilerine sahip,
- İnsanları ve mesleğini seven, topluma hizmet eden,
- Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama,
- Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen ve iyimser,
- Öğrencilerine karşı açık görüşlü, objektif, tarafsız, adil,
- Kendisi ve öğrencileri için yüksek beklentili,
- Öğrencilerine iyi bir örnek,
- Öğrencilerine karşı güvenilir, dürüst bir dost ve sırdaş,
- Mesleğini geliştirme ve öğrendiklerini uygulamaya fazladan zaman ayıran,
- Etkin sınıf yönetimi ile eğitim zamanını maksimuma çıkartan,
- Mesleki strateji, aktivite ve görevlerle (ödevler) eğitimi zenginleştiren,
- Mesleğinin gereklerini yerine getirirken etik davranan,
- Öğrenmeyi gerçek hayatın içinden yapan,
- Öğrenciler arasında akademik farklılıklara bakmaksızın sınıflarda birçok öğrencinin yeteneğini göstermesinde etkin olan,
- İçinde yaşadığı toplumun kültürünü oluşturan değerleri ve evrensel değerleri tanıyan,
- Eğitim biliminin temel kavramlarını bilen,
- Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemle araştıran,
- Yaratıcı, esnek ve sorun çözücü olan,
- Yaratıcılık ve merak unsurlarını öğrenme deneyimlerinde anahtar olarak kullanan,

- Bağırırmaktan kaçınan, serinkanlı ve disiplinli olan,
- Entelektüel yönü gelişmiş (okuyan, araştıran, düşünen),
- Çocuk ve ergenin toplumsal ve ailesel çevresini tanıyan,
- Sabırlı ve duygularını kontrol altında tutabilen,
- Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alan,
- Öğrencileri motive eden ve öğrenmeyi kolaylaştıran,
- Öğrencilerin ne öğrenecekleri ve nasıl öğrenecekleri konusunda rehber olan,
- Öğretim ve öğrenmeyle ilgili süreç ve yöntemleri bilen,
- Değişme, yenilik ve gelişmeye açık, kendini sürekli yenileyen,
- Her türlü değişme ve yeniliklerden haberdar olan,
- Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilen,
- Bilgi kaynaklarıyla sürekli iletişim halinde olan,
- Yaşadığı toplumu ve çağı anlayıp yorumlayabilen,
- Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleyen,
- Öğrencileri hayata ve üst öğrenime hazırlayan,
- Demokrasiyi tüm kurum ve değerleriyle benimseyen,
- Farklı inanç, görüş ve grupları uzlaştırabilen
- Çok kültürlü ortamlarda hizmet verebilen,
- Ön ve son değerlendirmelerle, zamanında ve bilgi sağlayan geri dönüşlerle ve iyi öğrenmemiş öğrencilere farklı eğitim ortamları hazırlayarak onların öğrenmelerini sağlayan, özelliklere sahip olması beklenmektedir (Zembat, 2007, s. 286,287).

Tucker (2005)'a göre, etkili öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesinde direkt etkileri olduğu birçok çalışma bulunmaktadır. Yıllardır süregelen araştırmalar göstermiştir ki; etkili öğretmenler sadece öğrencilerin okulda iyi hissetmelerini sağlamakla kalmaz aynı zamanda öğrencilerin başarılarını da artırırlar. Etkili öğretmenlerin bazı nitelikleri:

- Sahip oldukları sertifikalar
- En az üç yıllık öğretmen olması
- İlgili, adil ve saygılı olması
- Hem kendisi hem de öğrencileri için beklentilerini yüksek tutması
- Eğitim hazırlıkları için ekstra zaman ayırması

- Etkili sınıf yönetimi, eğitim süresini en üst seviyede kullanması
- Öğrencilerin öğrendiklerini ön ve son testlerle takip etmesi, zamanında bilgi verici dönütler vermesi ve anlaşılmamış konularda yeniden eğitim vermesi (Tucker, 2005, s:2).

Hesapçıoğlu'na (1998) göre ise yapılan araştırmalar sonucu öğretmen nitelikleri şu şekilde olmalıdır:

1. Bilgi
2. Disiplin
3. Öğretim tekniği
4. Çalışkanlık
5. Adet halinde yapılan işlerde dikkatli olma
6. Dili kullanma kabiliyeti
7. İncelik
8. Uyum kabiliyeti
9. Adalet duygusu
10. İşbirliği
11. İyimserlik
12. Okul yönetimi
13. İşleri zamanında ve düzenli olarak yapmak
14. Kendine hakim olmak
15. Kişisel teşebbüs kabiliyeti
16. Kişisel ihtiyaçlara dikkat etmek
17. Öğrencilerin ilgilerini uyarma ilkesini uygulama yeteneği
18. Sağlık
19. Ses
20. Meslek hevesi (Hesapçıoğlu, 1998, s:236-237).

Steiner (1996), "Küresel Öğretmen" olarak adlandırdığı öğretmen niteliklerini şöyle açıklar:

Küresel öğretmen mahalli, ulusal ve küresel toplum içinde yer alan olaylara ve eylemlere ilgi duymalı, bilgi edinmek için aktif bir çaba göstermeli, bu arada bilgi

kaynaklarına şüpheyile yaklaşmalı, ilkeli bir tutumla ırk, cinsiyet, sınıf, fiziksel ve zihinsel özelliklerle ilgili eşitsizliklere karşı eşitlikçi bir tutum içinde olmalı, ait olduğu toplum, diğer toplumlar ve küresel ekolojik sistemlere duyarlı olmalı ve demokratik süreçlere değer vererek çeşitli sosyal eylemler içinde bulunmalıdır (Steiner, 1996, s.21-22).

Okutan'a göre bilgi çağı olan günümüzde öğretmen de şu özellikleri taşımaktadır:

- Bakımlı olmayı seven
- Güler yüzlü ve dinamik
- Öğretmenlikten keyif almasını bilen
- Öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açık
- Takım oyuncusu, ben değil biz bilincine sahip
- Mesai kavramı olmayan, esnek çalışma saatlerine ve yeni çalışma ortamına kolay uyum sağlayabilen
- Müşteri memnuniyeti ilkesini benimsemiş
- Öğretmenlik, eğitimcilik, eğitim yöneticiliği ve deneticiliğinde ilerlemek isteyen
- Türkçe'yi doğru ve düzgün kullanabilen
- İletişim becerisi gelişmiş
- Toplam kalite anlayışını benimsemiş
- Okumayı ve araştırmayı seven
- Teknolojiyi kullanabilen, asgari bilgisayar okur yazarı olan
- Kültürel değerlerimizle barışık, demokratik değerleri benimsemiş
- Tercihen bir yabancı dil bilen (Okutan, 2004, s.255).

Öğretmenlerin genel özellikleri dışında bir öğretmende olması gereken temel beceriler 5 alt boyutta incelenebilir:

Bireysel özellikler; adil ve saygılı olma, iyi bir iletişim kurma, istekli, güdüleyici olma, mesleğini sevmeye ve önemseme ve özdenetim oluşturabilmeyi kapsar. Böyle bir öğretmen, aktif bir dinleyici, öğrencilerin farklı durumları ile ilgili ve olumlu bir ortam yaratan öğretmendir.

Sınıf yönetimi ve organizasyon becerisi; sınıf yönetimi, organizasyon, disiplin oluşturmayı kapsar. Bu beceriler, öğretmenin, olumlu ve tutarlı olmasını, sınıf içi ve

dışı etkinliklere katılmasını ve haberdar olmasını, mekânı doğru oluşturma ve kullanmasını, olacak muhtemel sorunları tahmin etmesini, rutin işleri hızlı bir şekilde gerçekleştirmesini, kuralları adil bir şekilde uygulamak ve olumlu davranışları ödüllendirmesini gerektirir.

Öğretimi planlama becerisi; zamanı iyi planlamak, öğretim ile yaşam deneyimleri arasında ilişki kurmak, kendi beklentilerini açıkça ifade etmek ve öğrencilerin sorumluluklarını vurgulamak, öğretimi planlamayı gerektirir.

Öğretimi gerçekleştirme becerisi; öğretmenin çeşitli öğretim stratejilerin kullanmasını, beklentileri karşılamayı, açık, net ve anlaşılır örnekler sunmayı, tüm alanlara hizmet etmeyi, ilerleme ve gelişimi sağlayıcı sorgulamalara ve öğrencilerin aktif olduğu uygulamalara sıklıkla yer vermeyi gerektirir.

Değerlendirme becerisi; öğretmenin, ödev konularını belirlerken, öğrencilerin ilgilerine, yeteneklerine ve gelişimlerine uygun seçmesini, yapılanları izlemesi ve değerlendirmesini gerektirir (Zembat, 2007, s. 285).

İyi bir öğretmenin özelliklerinin tanımlanması öğretmenliğin etkinliğini tanımlamak için de kullanılabilir. Öğretmenin etkinliği altı alanda incelenir:

- Etkin öğretimin önşartları,
- Öğretmenin kişisel özellikleri,
- Sınıf yönetimi ve organizasyonu,
- Eğitimin planlanması,
- Eğitimin uygulanması,
- Öğrencilerdeki gelişme ve potansiyelin izlenmesi (Stronge, 2006, s: 11).

Genel olarak öğretmen niteliklerinin dışında okul öncesi öğretmeni olmak eğitimciye bir çok sorumluluk yüklemektedir. Çünkü öğretmenin birlikte olduğu çocuk grubu, henüz bağımsızlığını kazanmamış, bir yetişkine muhtaç, ailesinden ve evinden uzak olduğu anda birlikte olduğu kişidir. Çocuğun beklentileri, ihtiyaçlarının karşılanma düzeyleri de farklılık göstermektedir. Okul öncesi öğretmenin görevini yerine getirirken, çocukların temel ihtiyaçlarını (sevgi, şefkat, ilgi, beslenme vb.) bilerek önce bu ihtiyaçları karşılaması, çalışmalarını onların gelişim düzeyini dikkate alarak planlaması önemlidir. Öğretmenlerin okul öncesinin yanı sıra kapsamlı genel eğitim

bilgisine sahip olması, çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmelerini sağlamaktadır (Winter, 1994/95, s. 91, Akt: Zembat, 2005, s.31).

İyi bir anaokulu öğretmeninin en belirgin özelliği sakin ve sabırlı olmasıdır. Okul öncesi eğitim işi tüm eğitim görevlerinde olduğu gibi para kazanmak zorunluluğu ile yapılacak bir görev değil, severek, istenerek seçildiğinde verimli ve başarılı olunabilecek bir meslektir. Öğretmen, çocukların bulundukları yaşlara ait gelişimsel özellikleri bilmeli, ayrıca her çocuğun aile yaşantısı hakkında da ayrıntılı bilgi sahibi olmalıdır (Oktay, 1999, s. 219).

Okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikler ise şöyle sıralanabilir:

- Çocuk gelişimi ve eğitimi, beslenmesi ve sağlığı konularında bilgi sahibi olmak
- Müzik, resim, drama, oyun gibi konularda bilgili ve birçok eğitim materyallerini temin edebilecek beceriye sahip olmak.
- Okul öncesi eğitim programları konusunda bilgili olmak
- İyi bir mizah duygusuna sahip olmak
- Çocukça davranışlardan sıkılmamak
- Sabırlı olmak
- Sorumluluk sahibi olmak
- Çocukta çok küçük de olsa ilerlemeyi görebilmek
- Yaratıcı olmak
- Yeniliklere uyum sağlayabilmek
- Çocukların ihtiyaçlarına duyarlı olmak
- Türkçe'yi iyi ve güzel konuşmak.
- İletişim becerilerine sahip olmak
- Hoşgörülü ve esnek olmak
- Dış görünüşüne dikkat etmek (temiz, düzenli ve rahat giyimli olmak)
- Meslektaşları ve ailelerle işbirliği yapabilmek
- Güvenilir olmak
- Kayıtları tutabilmek, çocuk ve aile hakkında bilgileri toplamak ve güvenli bir şekilde saklayabilmek

- Doğru ve çabuk kararlar verebilmek
- Peşin hükümlü olmamak
- İyi bir meslek ahlakına sahip olmak
- İyi bir rehber olmak
- Kendisini geliştirmeye ve bilgisini arttırmaya istekli olmak
- Sağlıklı canlı, hareketli, neşeli olmak (Oktay, 1999, s. 220).

Öğretmenin ses tonu en önemli araçtır. Bu tonun emredici, sert ve korkutucu değil, ama yumuşak ve dostça olması, yersiz tehdit ve cezalandırmalara araç olmaması gerekir. Öğretmen çocuğun yanlış yaptığı davranışta onu uyarırken bile ses tonunu arttırarak, çocukta suçluluk duygularını ya da daha sonra pekişebilecek anlamsız korkuları uyandırmaktan kaçınmalıdır (Oktay, 1999, s.219).

Tuğrul (1993) ise okul öncesi eğitimde nitelikli bir öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- İyi bir öğretmen aynı zamanda yeni bilgi ve deneyimlere açık bir öğrencidir.
- Öğretmenin amacı, çocuğu eğitirken yalnızca bilgi aktarmak değil, onu öğrenmeye istekli hale getirerek, gerekli bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlamak olmalıdır.
- Çocuklarla iyi iletişim kurmalı, onları tanımaya ve anlamaya çalışmalıdır.
- Eğitim programlarını çocukları aktif kılacak şekilde düzenlemelidir.
- Çocukların olumlu benlik geliştirmelerini desteklemeli ve özgüvenlerini geliştirmelidir.
- Öğretmen yaratıcı olmalı ve çocuklarda da yaratıcı düşünceyi geliştirici etkinlikler planlamalıdır.
- Çocukları bağımsız, karar verme becerileri gelişmiş, bununla birlikte öz-denetimlerini kazanmış bireyler olmaları yönünde destekleyici yöntemler kullanmalıdır (Tuğrul, 1993, s.29).

2.2.2. Öğretmenlik Roller

Rol, belirli bir statüde ve konumda bulunan bir bireyden göstermesi beklenen davranışlar olarak tanımlanır. Öğretmene yüklenen roller, kültürlere, zamana,

toplumlara, koşullara göre değişebilir. Öğretim yapma sorumluluğu ile donatılmış öğretmenin görevi gereği mesleki rolleri değişiklik gösterir (Zembat, 2007, s.289).

Bir ğrencinin hayatında ailesinden sonra en önemli etken şüphesiz öğretmendir. Okul içinde öğrenciyi ğretmen-ğrenci arasında oluşan ilişkiden daha fazla etkileyecek bir unsur yoktur. Öğretmen ğrenci ilişkisinin olumlu yönde gelişmesinde model olma görevini üstlenen öğretmenin rolü daha fazladır. Öğretmenin olumlu model olabilmesi ise aldığı meslek bilgisi, etkili iletişim becerileri ve kişilik özellikleriyle doğrudan ilişkilidir (zen ve Batu, 1999, s. 308).

Öğretmenlik statüsü yalnızca bilgi vermek rolünü içermemektedir. Zaten bilginin yapısı, kapsamı sürekli bir değişim ve gelişim sürecindedir. nemli olan bilgiye ulaşmada öğrenciye rehberlik yapmaktır. Eğer ğretmenin rolü bilgi vermekten ibaret olsaydı, bunu ğretim makineleri yapar ve teknoloji öğretmenin yerini alırdı. En azından teknolojik yönden gelişmiş ve teknoloji ötesine geçmiş toplumlarda ğretmen problemi kolayca zmlenirdi. Oysa eğitim bilimleri, öğrencinin, öğretmenin anlattıklarından çok, öğretmenin duygu, düşünce, tutum, davranış ve yaklaşım biçiminden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Atasoy, 2004).

Genel olarak ve çeşitli yönlerden bakıldığında öğretmenlerin rolleri şu şekilde sıralanabilir:

Meslektaşlık- Arkadaşlık; ğretmenin okul içinde ğrenci ve velilerle ilişkilerinin yanı sıra diğer öğretmenler ve meslektaşları ile olan ilişkileri son derece önemlidir. Meslektaşlarıyla işbirliği içinde olan ğretmen, öğretmenlik ve öğrenme konularında farklı uygulamalar ve stratejiler geliştirmede başarılı olur. Yardımlaşma, paylaşma, bir araya getirme, model alma gibi kavramlar, öğretmenin diğer öğretmenlerle arkadaşlık ve meslektaş olma düzeylerini gösterir.

Eğiticilik ve Liderlik; ğretmen, okulunda ve sınıfında bir bilgi kaynağı, uzmanlık alanı ile bilgileri yayan, öğreten, aktaran kişidir, ayrıca, eğitimin ve okulun amaçlarını gerçekleştiren kişidir. Öğretmenin, ğretme sorumluluğu sadece ders içi etkinliklerle sınırlı değildir, sınıf dışı etkinliklerle öğrencileri desteklemelidir.

Olumlu ve geliştirici stratejiler uygulayıcılığı; öğretmenin kullandığı yöntem, izlediği stratejiler öğrencilerin başarısını olumlu ya da olumsuz etkileyecektir. Öğretmen, öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmalı, bunları öğrenmeyi kolaylaştırıcı olması açısından farklı yöntemleri araştırmalı ve bunları kullanmada becerilerini geliştirmelidir.

İletişim kanalı- Rehber; Öğrencilerle ve yetişkinlerle olumlu iletişim ortamları oluşturma; öğretmen, eğitimin sınırsız olanaklarından yararlanarak, yaşamı uygarca yorumlama yeteneğine sahip olmalıdır. Başarılı bir öğretmen, kendini geliştirmeyi amaç edinmiş ve bu süreç içinde kendini sadece kuramsal olarak değil, yaşamın psikolojik gerçeklerini kavrayarak tamamlamış kişidir. Böyle bir gelişmenin sağlanması ve devam etmesinde en önemli husus öğretmenin iyi bir iletişimci olmasıdır. İyi iletişim, başarılı bir okulun en temel ögesidir. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler arasında düzenli ve etkin bir iletişim kurulması eğitimin etkinliğini, öğrencide başarıyı, öğretmende iş tatminini artırır. Gordon'a göre öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki, açıklık ve şeffaflık, özen, bağımsızlık, farklılık, yaratıcı ve bireysel olarak her bireye büyüme ve gelişmesi için olanakları sunma, karşılıklı gereksinimlerin karşılanması şeklinde gerçekleşir (Zembat, 2007, s.289,290).

Öğretmenlerin rolleri, eğitimi etkileyen bilgi, teknoloji ve sosyal değerlere göre sürekli bir değişim göstermektedir. Bunu toplumların her bir evresinde görmek mümkündür. Modern eğitim bilimi de, öğretmenin geleneksel rolü “bilgi aktarıcılığı” iken, yeni rolü kişiliği geliştirmek ve eğitim sürecine tüm ilgililerle birlikte katılmaktır (Özyurt, 1999, s.12, Genç, 2000, s.382).

Öğretmen, insan davranışını oluşturma ya da değiştirme süreci içinde işgörüsü güç ve karmaşık olan bir ögedir. Öğrenciler doğal çevresinden de öğrenebilirler ancak, bu doğal çevrenin öğrenmeyi kolaylaştıracak ve mümkün kılacak şekilde plânlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir. Bu konuda temel kaynak kuşkusuz öğretmendir. Öğretmen düzenleyeceği öğrenme-öğretme ortamı ile yavaş kazanılacak bir davranış

örüntüsünü hızlandırma ya da hiç oluşmayacak davranış değişikliğinin oluşmasını olanaklaştırma gibi önemli bir işgörüğü yerine getirmektedir (Oktar ve Bulduk, 1999).

Öğretmenlerde bulunması gerekli olan öğretilbilir, öğrenilebilir ve değerlendirilebilir davranışların neler olduğu konusunda çeşitli listeler görmek olasıdır. Etkin öğretmen rollerinden bazıları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Öğretim uzmanı,
2. Yönetici,
3. Güdüleyici,
4. Lider,
5. Danışman,
6. Çevre düzenleyici,
7. Model olarak öğretmen.

Bir başka yaklaşıma göre ise öğretmenlik mesleği şu boyutları içermelidir:

Konu uzmanlığı, güdüleyici, öğrenenlerin farklılığı, öğretimin plânlanması, öğrenme stratejileri, öğrenme çevresi, iletişim ve değerlendirme (Özdemir, 1997) .

Öğretmenlerin rolleri eğitim sürecinin üç unsuru dikkate alınarak da ele alınabilir. Bu roller: 1. Öğretimle ilgili, 2. Yönetimle ilgili ve 3. Rehberlik ve psikolojik danışma ile ilgili roller olarak sıralanmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışma ile ilgili öğretmenlerin rolleri arasında ise dinleyici rolü, kurumlara yönetici ve kabul edici rolü, insan potansiyelini geliştirici rolü, insan ilişkilerini geliştirici rolü ve rehberlik ve psikolojik danışma programını destekleyici rolü sayılabilir .

Son yıllarda öğretmen adaylarında bulunması gereken roller konusunda üç alan belirlenmektedir. Bu alanlar: 1. Organizasyon-plânlama ve öğretim yaklaşımları, 2. Meslekî profesyonellik ve 3. Sosyal beceriler. Capel ve arkadaşları tarafından yeni göreve başlayan öğretmenlerden beklenen üç grup davranış aşağıda sıralanmıştır:

1. Organizasyon-plânlama ve öğretim yaklaşımı

Ders için gerekli olan kitapları, diğer materyalleri hazırlamak ve öğrencilerin gelişim süreçleri ve kendi çalışmaları hakkında yöneticilerle konuşmak, temizlik ve güvenlik önlemlerini kontrol etmek için okula zamanından önce gelmek.

Sınıfın özelliklerine göre hangi konuları öğreteceğini plânlama ve hazırlamak.

Kendi dosyasında düzenli kayıtları tutabilmek ve bu kayıtları güncelleştirmek.

Kendi özel alan bilgisine sahip olmak.

Değişik öğretim teknikleri denemek.

2. Meslekî Profesyonellik

Yeni öğrenmelere açık olmak.

Esnek olmak.

Uygun kıyafet giymek.

Okul işleyişi ve politikası hakkında bilgili olmak.

Liderlik rolü almak.

Kendini geliştirme ile ilgili sorumluluk almak.

Özel alan bilgisini güncelleştirmek.

Öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak etkinlikleri kullanmak.

Öğrenci aileleri ile çocukların gelişim süreçlerini tartışmak.

3. Sosyal Beceriler

Öğrenciler ve diğer görevlilerle iyi iletişim geliştirmek.

Espri anlayışına sahip olmak.

Takımla iyi ilişkiler kurarak çalışmak.

Çocukların yanısıra yetişkinlerle de iyi iletişim kurmak.

Güç durumları zararsız hâle getirmeyi öğrenmek (Yüksel, 2001).

Bir üretmenin retmenlik rolünü yerine getirebilmesi için rencilerinin rahat bir ortamda olduklarını hissetmeleri gerekir. Bu anlamda retmen rencilerine güvenli ve saygılı bir ilişi ortamı yaratmada yardımcı olur. Etkili bir üretmenin ilgili, heyecanlı, motive olmuş, adil, saygılı ve iş arkadaşları ve rencileriyle ilişkilerinde şakalaşabilen özelliklerinin olması gerekir (Stronge, 2006, s: 13).

Demirbolat (2004), ise makalesinde retmenlik rollerini şu şekilde sınıflamıştır:

retmenin Kurumsal Rolü: Eğitimin doğası ile ilgili rollerdir. retmen kurumsal otoriteyi sağlar, öğrenme olgusuna önem verir. Ayrıca retmen müfredatların yeterli olduğuna inanır. Sınıf içi disiplin ve akademik standartları sağlamak öncelikli sorunlarıdır.

retmenin Demokratik Toplumla İlgili Roller: Demokratik toplumla ilgili rolleri yerine getiren bir retmen, öğrenci ve retmen etkileşiminin kalitesine, demokratik, özgürlükçü, işbirliğine dayalı bir sınıf yapısı oluşturmaya, bireyselliğe ve bireysel gelişmeye saygı göstermeye ve güvenmeye özen gösterir.

retmenin Küresel Toplumla İlgili Roller: Yerel, ulusal ve küresel toplum içinde yer alan olaylara ve eylemlere ilgi duyar. Bilgi edinmek için aktif çaba gösterir, bilgi kaynaklarına şüpheyile yaklaşır, eşitsizlikler karşısında eşitlikçi bir tutum içinde olur, destekçi sosyal eylemlerde bulunmaktan kaçınmaz. retmen okul çevreleriyle, toplumsal kuruluşlarla, ailelerle, öğrencilerle ve meslektaşlarıyla birlikte hareket edebilmeye önem verir. Konularla öğrenci ihtiyaçları arasında ilişki kurmaya, günceli, yereli yakalamaya özen gösterir. Müfredat dışı, insan ilişkileri, özgüven, saygı, hoşgörü, insan hakları gibi konulara yer verir (Demirbolat, 2004, s.1352-1353).

2.3. TUTUMLAR

2.3.1. Tutum Kavramı

Latince olan kökeninde “harekete hazır” anlamına gelen (Arkonaç, 2001) tutum kavramına ilişkin birçok tanım yapılmış olmasına ve bu tanımların sayısının yüzün üzerinde olduğu bilinmesine karşılık günümüzde sosyal psikologlar tarafından kabul gören tanım dikkate alındığında tutumların bireye ait olduğu ve onun bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarına bir bütünlük ve tutarlılık getirdiği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2002). Tutum kavramının tanımı konusunda ortak bir tanım üzerinde durulamamasının temel nedeni olarak Sosyal Bilimler kapsamında yer alan disiplinlerce kavrama farklı açılardan yaklaşılması gösterilebilir. Tutum kavramını Thurstone (1931) psikolojik bir objeye yönelen olumlu ya da olumsuz yoğunluk sıralaması ve derecelemesi olarak tanımlamıştır. Oppenheim (1992), ise tutumun duyuşsal alan davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturduğunu belirtmekte ve tutumla ilgili olarak “bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi” tanımını yapmıştır. Ülgen (1995) kavrama bir başka açıdan yaklaşarak tutumların öğrenme yoluyla kazanıldığını ve öğrenmeyle kazanılan bu özelliklerin bireyin davranışlarına yön veren karar verme sürecinde yanlılığa neden olabildiğini belirtmiştir (Güven ve Uzman, 2006, s.527).

Tutumlar genel olarak, bireyleri belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler olarak kabul edilmekte ve insanların günlük yaşantılarının yan ürünleri olarak ortaya çıkmaktadır. Tutumların bir kez öğrenildikten sonra değiştirilmeleri oldukça güçtür (Sözer, 1996, s. 9).

Tutumlar, belirli değer yargılarının ve inançların arkasında gizlidirler. Tutumlar yaşam olayları karşısında davranış ve hareket biçimleri olarak şekillenirler. Bu durumda tutum, bireyin kendi dünyasının bir yönü ile ilgili olarak, belirli değer yargılarına ve inançlarına bağlı olarak ortaya çıkan coşku ve tanıma süreçleridir. Tutumlar dayandıkları inanç ve değer yargıları devam ettikçe devamlılıklarını sürdürürler. Bütün tutumlarda, ilgili konu hakkında gerekli inançlar da bulunur; bununla beraber, belli bir tutum içinde mutlaka bütün inançların varlığından

bahsedilemeyebilir. İnançlar, tutum yapılarına girdikçe, özel dinamik baskılar altına girmiş sayılırlar. Hatta belirli bir tutum içinde bir inanç özelliğini kaybedebilir ve değişebilir. Çünkü tutumlar dış çevresel etkilerle devamlı baskı altında bulunurlar ve bu durum onların değişmelerine neden olabilir (Eren, 2000, s. 157).

Baron ve Byron (1975)'a göre tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesneleri konu edinir.

Bu tanım doğrultusunda tutumların altında yatan iki önemli özellikten bahsedilebilir:

1. Tutumların oldukça uzun süreli olması: Bir eğilimin tutum olabilmesi için, bireyin o eğilimi oldukça uzun bir süre göstermesi gerekmektedir.
2. Bilişsel, duygusal ve davranışsal birimleri içermesi: Tutum olarak tanımladığımız eğilimlerin içerisinde kendini inanç olarak ifade eden bilişsel, duygu ve heyecanlar içeren duygusal ve gözlenebilen faaliyetleri içeren davranışsal öğeler vardır (Cüceloğlu, 2003, s.521).

Tutumlar, doğrudan gözlenemez ancak bireyin yaptıklarından vardanabilir. Gözlenememelerine karşın bireyin tutumları davranışlarını önemli ölçüde etkiler. Tutumlar doğuştan kazanılmazlar, öğrenme yoluyla sonradan kazanılırlar. Anne-baba, arkadaşlar, kitle iletişim araçları, kişisel yaşantılar tutumların oluşmasında rol oynayan faktörlerden bazılarıdır. Öğrenme yoluyla kazanılan tutumların değişmesi de mümkündür (Aydın, 1985).

Daniel Katz tutumu bireyin sahip olduğu değerler dizgisine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimi olarak tanımlar. Bu yüzden tutumun içinde bir olumluluk veya olumsuzluğun yanı sıra bir de değer yargısına bağlı iki farklı özellik göze çarpar. Bu iki özellikten birincisi çekicilik-etkileycilik boyutu, ikinci de değer yargısı içeren boyuttur (Tolan, İsen ve Sönmez, 2002, Akt: Şen, 2006, s.25).

Smith'e göre (1986), tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir. Buna göre tutumlar şu özelliklere sahiptir:

- 1) Tutum bir bireye aittir.
- 2) Doğrudan gözlenebilen bir özelliği olmayıp gözlenebilen davranışlardan dolaylı olarak varsayılan bir eğilimdir.
- 3) Psikolojik bir obje ile ilgilidir. Herhangi bir şey bir birey için bir tutum objesi olduğu halde başka birey için olmayabilir (Karahana, 2003, s.71).

2.3.2. Tutumların Öğeleri

Tutumlar, inançları (bilişsel bileşen) ve hareketleri (davranışsal bileşen) de içeren üçlü bir sistemin duygusal bileşimidir. Tutum konulu araştırmalarda temel sorulardan biri, bu bileşenler arasındaki, özellikle tutumlar ve davranışlar arasındaki tutarlılık derecesidir (Atkinson, Atkinson, Hilgard, 1995, s.740).

Tutumun üç temel bileşeni vardır bunlar; inanç, duygu ve davranış eğilimleridir. İnançlar bir nesne hakkındaki temel bilgi düşüncelerimiz ve o nesne hakkındaki gerçeklerdir. Duygular; o nesneyi sevip sevmeme, nefret etme gibi durumları ifade eder. Davranış eğilimleri ise; o nesneye yakın olma, uzak olma, hoşlanıp hoşlanmama gibi durumlardır (Morris, 2002).

Ünal (1981)'a göre, tutumların üç ögesi vardır. Bu ögeler:

1. Düşünce Boyutu: Tecrübe ve telkinler sonucu olarak, tutum objeleri hakkında objektif bilgiler veya değerlendirmeye yönelik subjektif kanaatlar ediniriz. Bu bilgi ve kanaatlar, tutumların düşünce yönünü oluşturur.
2. Duygu Boyutu: Duygusal yönü olmayan zihni yargılar, tutum grubu içine girmezler. Bir kimsenin sahip olduğu spesifik inanca, iyi veya kötü, hoş veya nahos sıfatları eşlik etmişse, bunlar tutum değildirler. İster objektif, ister subjektif olsun, düşünsel olarak değerlendirilmeyen duygusal tepkiler de tutum değildirler. Heyecansal unsur, tutumun bazen en önemli belirleyicisidir.
3. Davranış Boyutu: Tutumlar, bireyi davranışa sevkeden bir niteliği de kendi içlerinde taşırlar. Çünkü iyi, yararlı ve güzel olanı elde etmek için çaba sarfeder,

zararlı olandan korunmak için önlemler alınması yönünde gayret ederiz. Bir tutumun ortaya çıkması, kaçınılmaz olarak o tutum objesine doğru bir davranışa götürmez.

Bu üç boyut arasında tutarlılık oluşmasında bireysel farklılıklar vardır. Eğitimin görevi, olumlu amaçlar gösterme ve olumlu değer geliştirme yanında, değerlerdeki tutarlılık düzey ve derecesini yükseltmek ve mevcut değerlerdeki tutarlılığı pekiştirmek olmalıdır (Aydın, 1993, s.44).

2.3.3. Tutumların İşlevleri

Tutumlar bireyin kişilik yapısı içinde bazı işlevsel özelliklere sahiptir. Bu işlevleri şöyle sıralayabiliriz (Şen, 2006, s.28).

2.3.3.1. Tutumların Yararlı İşlevleri

Tutumlar birey için araçsal bir görev görürler; bireylere yarar sağlayan onlara içinde yaşadıkları gerçeklik ile belirli bir uyum kazandıran bilişsel özelliklere sahiptirler. Bu bireyin en fazla ödül ve en az ceza beklentisi varsayımına dayanır. Birey ödüllendirici ya da ödül içeren konulara karşı olumlu iken, cezalandırıcı ya da ceza içeren durumlara karşı olumsuz tutumlar geliştirir.

2.3.3.2. Tutumların Benliği Koruma İşlevi

Tutum bir savunma mekanizması gibi benliği koruyucu bir işlev görür; bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir. Birey doğal olarak kendini, benliğini koruyan tutumlar geliştirme eğiliminde bulur.

2.3.3.3. Tutumların Benlik Açıklayıcı İşlevi

Birey kendisini öz değerleri açısından ifade etmesini ve görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlarda geliştirmektedir. Bu işlevi gören tutumlar bireyin 'benlik kimliğini' tanımlar ve güçlendirir.

2.3.3.4. Tutumların Bilgi Kazandırma İşlevi

Tutumlar, bireyin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilendirme gereksinmesi yaratma işlevine de sahiptir.

2.3.3. Tutumların Oluşması

En temel tutumların çoğu çocukluk yaşlarında oluşmaktadır. Anne ve babaların çocukları istediği gibi davrandığında onlara gülümsemeleri ve ödüllendirmeleri, istemedikleri bir davranışı sergilediklerinde ise onları cezalandırmaları çocuklarda kalıcı olumlu veya olumsuz birçok tutumun gelişmesinde etkili olur. Tutumlar bu şekilde kasıtlı yaptırım olmadığında da taklit yoluyla gelişebilir. Yakın çevrelerindeki akrabaları, öğretmenleri, arkadaşları ve hatta ünlü kişiler onların tutum kazanmalarında etkili olabilir. Bu nedenle görsel medya ve özellikle televizyon tutumların gelişmesinde ve hatta bazı nesnelere karşı önyargılı olunmasında çok etkili olabilir (Morris, 2002).

2.3.4. Tutumların Değişimi

Bazı yollarla tutumlar etkilenip değişebilmektedir. Bu konuda tutumlarımızı etkilemede kullanılan bazı teknikler söz konusudur.

2.3.4.1. İkna Etme Süreci

İkna etme kişinin nesnelere karşı olan tutumlarının gelişmesinde oldukça etkilidir. Reklamlar ikna etme sürecinin en önemli faktörlerinden birisidir.

2.3.4.2. İletişim Modeli:

İletişim modeli iknada 4 ana öğeyi ön plana çıkarmaktadır bunlar mesajın kaynağı, mesajın kendisi, mesajı iletme yolları ve mesajın iletileceği kişinin özellikleridir. Mesajın kaynağı o mesajı sunan yazar yada sunucudur. Bu öğede güvenilirlik son derece önemlidir. Mesajın kendisi izleyicinin ilgi alanıyla ilgili olmalıdır. Aksi takdirde konuya karşı ilgisizlik olacağından iknada etki oluşmayabilir. Kaynağı iletme yolları da oldukça önemlidir. Konunun özünü bilen bir kitleye ulaşmada görsel medya kullanılabilir. Fakat en etkili iletme yolu yüz yüze konuşmadır. Tutumu değiştirmede en önemli ve kontrol edilmesi en zor faktör ise mesajın iletileceği

izleyicinin özellikleridir. Eğer kişinin o konudaki tutumu çok güçlüyse bu tutumları değiştirmek oldukça zordur. Kişilik tutarlılıklarına göre kimi insanlar tutumlarını daha çabuk değiştirebiliyorken özellikle daha zeki insanlar hemen karşı fikir üretebildiklerinden tutumları daha zor değişebilmektedir.

2.4. ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI

Öğretmenin kişiliğini, tutumları, davranışları, ilgileri, ihtiyaçları, değerleri vb. kişilik özellikleri oluşturur. Öğretmenlerin kişiliğini oluşturan özelliklerin her biri öğrencilerin üzerinde etkili olmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri “tutum”larıdır. Öğretmenlerin, bir duruma, eşyaya ya da insana karşı tepki göstermeye hazır olmaları öğrencilerini etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilere ve okul çalışmalarına karşı tutumları, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde tesir etmektedir. Öğretmenlerin bu tutumları sınıf atmosferinde öğretmen-öğrenci ilişkileri ile anlamlı bir şekilde bağlantılıdır ve öğrencilerin gelişimi geniş ölçüde bu tutumlardan etkilenmektedir (Küçükahmet, 1976, s. 50).

Öğretmenler üzerinde yapılan yeni araştırmalar kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin öğrencilerini daha olumlu bir şekilde etkilediği, zayıf bir öğretmenin ise öğrencileri okulda öğrenmeden, okuldan ve öğretmenden soğuttuğunu göstermektedir. Öğretim ortamında öğretmenin kişiliğini oluşturan çeşitli davranışların, öğrenci üzerinde önemli etkileri olduğu araştırmalarca kanıtlanmış bir gerçektir. Kişiliği oluşturan en temel özellik tutumlar ve benlik algısıdır. Kişiliği oluşturan çeşitli özellikler içinde 'tutumlar' öğretmenlerin öğrencileri en çok etkileyen özellikleridir (Gürkan,1993, Akt: Karahan, 2003, s.95).

Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri, kısaca davranışları bütünüyle öğrencilerini, toplumu, kendi mesleki geleceğini ve meslektaşlarını etkiler ve doğal olarak onlardan da etkilenerek kişisel ve mesleki varlığını biçimlendirir (Bilen, 1998, s.27).

Öğretmenin bireysel farklılıklarının, öğretmenlerin eğitim öğretime ilişkin duygu, düşünce ve uygulamaları arasında farklılığa yol açtığı bilinen bir gerçektir. Bir başka deyişle öğretmenin öğrencilere karşı olumlu ya da olumsuz tutumlarının temelinde sahip olduğu kişilik özellikleri ve aldığı eğitim etkinlikleri gelmektedir. Nitekim bireylerin sahip oldukları tutumların kendi hayatlarını etkilemesinin yanında kendileri dışındakilerin hayatını etkilemesi bakımından da önem taşıdığı bilinmektedir (Fındıkçı, 1991, s.92-93).

Pek çok çalışmada öğretmenlerin tutumlarıyla cinsiyetleri, kıdemleri, öğretim alanları, öğrencileri tarafından sevilip sevilmemeleri, öğrenci değerlerinin etkinliği, öğrencilere çoğunlukla zayıf not verip vermemeleri, özel kurslar almaları, özel öğretim uygulamalarına katılmaları gibi hususlar arasındaki ilişkiler aranmıştır. Bu ilişkiler sonucu elde edilen bulgular öğretmen tutumunun öğretimdeki yerini ve önemini daha iyi belirlemektedir (Kurt ve Kurt, 1999, s.218).

Öğrencilerin öğretmenlerinden bu ölçüde etkilenebilmesi öğretmen tutumlarının olumlu yönde olmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmeninden ve sınıf ortamında soğuyan öğrenciler, kendini ifade edebilme, ilgi ve yeteneklerini geliştirebilme, kendini keşfedebilme gibi unsurlardan uzak kalarak okul hayatları ve ne yazık ki bütün hayatları boyunca da başarısız ve uyumsuz kişilikler olarak karşımıza çıkabilir. Öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışları otoriter, ilgisiz ve demokratik tutum ve davranışlar olmak üzere üç grupta toplanabilir (Aydın, 1993, s. 30).

2.4.1. Otoriter Tutum

Otoriter öğretmenler öğrencilerine güvenmezler, onların düşüncelerine hiç önem vermezler, sınıfta serbest bir tartışma ortamı yaratmazlar, aksine baskı ve çekingenlik havası yaratırlar. Kendilerine yöneltilen eleştirilere şiddetli tepki gösterirler. Daima öfkeli ve titiz bir tutum içindedirler. Değerlendirmelerinde subjektif davranırlar (Oğuzkan, 1985, s.63). Öğrencilerle kurdukları ilişkilerde serttirler. Dersin tek yöneticisidirler. Dersin hazırlanma ve yürütülmesinde tek sorumludurlar. Derste

öğrencilerden kayıtsız şartsız itaat isterler. Dersi yürütemek için sık sık cezalandırma tehditlerine başvururlar (Tezcan, 1988, s. 401; Ertuğrul, 2000, s.70)

Öğretmen, sürekli verdikleri emir ve talimatlarla, öğrencilere sordukları sorularla, uzun konuşmalarla, devamlı yaptıkları eleştirilerle ve cezalarla sıkı bir kontrol sağlamaktadırlar (Güçlü, 2000, s.21).

Otoriter öğretmen, tek doğru, tek düşünüş ve tek yetkiyi temsil eder. Öğrenciler için en iyisine o karar verir. Sınıfın tek hakimi ve dersin tek yöneticisi durumundadır. Katı bir disiplin sürdürür. Ders sırasında izinsiz hiçbir şey yaptırmaz ve sınıftaki öğrencilerin davranışlarını sürekli olarak kontrol altında tutar. Kayıtsız şartsız itaat ister. Ceza sistemine sık sık başvurur. Övgüye çok az yer verir. Notu bir silah olarak kullanır. Öğrencilerle ilişkilerde mesafeli, bazen de serttir. Dersi kendisi hazırlar ve kendisi yürütür. Öğrenci davranışlarında, belli kuralların mutlaka uygulanmasını ister ve bunlardan kesinlikle taviz vermez. Başarının böyle geleceğine inanır. Öğrencinin görüş ve düşüncelerine önem vermez. Aktif ve konuşan odur, öğrenci pasif ve dinlemededir (Yapıcı, 2007).

Derse ilişkin bütün ilkeler önceden belirlenmiştir. Öğretmen nerede öksüreceğini dahi planlamıştır. Öğrencinin rastgele soru sorarak dersi bölmesi, sınıftan çıt çıkmaması, öğrencilerin birbirleriyle karşılaştırılması, haddinin bildirilmesi, fiziksel cezaya başvurulması vb. davranışlar bu kapsamda değerlendirilir (Bayrak, 1999, s.92).

Otoriter öğretmenin sınıfında; öğrenci derse zoraki katılır, yapay ve geçici olmakla birlikte sert bir disiplin oluşur. Öğrenciler itaatkar fakat öğretmenlerinden nefret etme eğilimi içinde olurlar. En küçük sorun ya da eksiklikte öğrenciyi suçlama davranışı görülür. Öğrenci, genellikle korkak ve çekingendir. Öğrenci derste aktif değildir. Grup ruhu yerine bireysellik ön plana çıkabilir. Kişisel arkadaşlık ilişkileri zayıf olur. Öğrencide bağımsız düşünce ve karar verme davranışları geç oluşabilir. Öğrenci öğrenmeye ve okula karşı bir soğukluk hissedebilir. Öğretmen başlarındayken başarı ve disiplin iyi, ancak uzaklaştığı zaman durum değişmektedir.

Öğrencilerde sorumluluk alma, başlatıcı olma ve konuyla ilgili çok parlak buluşlar ortaya koyma özelliklerinden genellikle yoksun olurlar (Yapıcı, 2007).

Yukarıda saydığımız bütün otoriter öğretmen özellikleri eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanmasında önemli sorunlara neden olabilmekte sınıf ortamını huzurlu ve güvenli bir ortam olmaktan çıkarmaktadır. Otoriter tutum ve davranışların öğrenci üzerindeki etkilerini şöyle sıralayabiliriz (Tezcan,1988, s.401)

- Öğretmenin dersteki zorlaması kalkınca öğrenci kendisini bir disiplinsizlik içersinde bulur.
- Öğrenci düşündüğü gibi davranmadığı için bir kişilik çatışması içine düşer.
- Dersin hazırlanmasında ve yürütülmesinde aktif bir rol almayan öğrenci de sorumluluk duygusu gelişemez.
- Öğretmenin bireysel olarak övme ve yerme yapması yüzünden öğrenciler arasında kıskançlık ve çatışma ilişkileri ortaya çıkar.
- Öğrencide bağımsız düşünme, araştırma, karar verme özellikleri gelişemez.
- Ders zorlamayla yürüdüğü için anlamaktan çok ezber hakim olur.
- Öğrencide derse soğukluk gelişir, bir an önce bitmesini ister.

2.4.2. İlgisiz (Boşvermiş) Tutum

İlgisiz tutum içindeki öğretmenler pasiftirler. Pasif öğretmenler öğrencileriyle yakından ilgilenmez, rehberlik etmezler. Onlara yardım için yeterli çabayı göstermezler. Kararsız ve hareketsizdirler. Çalışmalarında amaçsızlık ve plansızlık görülür. Değerlendirmelerinde tutarsızdırlar. Öğrenciler arasında huzursuzluk ve kararsızlık ortamı yaratır (Oğuzkan, 1985, s.63).

İlgisiz öğretmenlerde otoriter öğretmenler kadar çocuklarda olumsuz izler meydana getirebilmektedirler. Bunlar (Ertuğrul, 2000, s 72):

- Motive kaybolduğu için, disiplin problemi yaşanabilir.
- Öğrenci derste başarısız olabilir.

- Sınıfta çalışma atmosferi zayıfladığı için, amaçlara ulaşmada güçlük çekilebilir.
- Öğrenci belli bir amaca yönlendirilmediğinden, hayatı anlamsız görebilir.

2.4.3. Demokratik Tutum

Demokratik öğretmenler öğrencilerine güven duyarlar ve onların duygularına, düşüncelerine önem verirler. Başarı veya başarısızlıklarının sınıfta birlikte değerlendirilmesi gereğine inanırlar. Eleştirilere açık bir ortam sağlar, eleştiriyi teşvik eder ve zaman zaman kendilerine yöneltilen eleştirileri anlayışla karşılarlar. Sınıfın bir üyesi gibi davranır ve öğrencilere bunu hissettirirler. Öğrencileri değerlendirmede objektif olmaya gayret sarfederler (Oğuzkan, 1985, s. 63).

Dersin hazırlayıcısı ve yürütücüleri öğrencilerdir, öğretmen sadece yardımcı bir rol oynar. Öğrencilerin gruplar halinde ders hazırlamaları ve yürütmelerini sağlar, yani grup çalışmalarına ağırlık verir. Öğrencilerden gelen teklif ve isteklere olumlu bakar. Böylece dersle ilgili kararların grup tarafından verilmesini sağlar. Öğretmen, her konuda öğrenciyle konuşmaya hazırdır. Öğrenciler hakkındaki eleştirileri bireysel değil, tüm gruba ya da sınıfa yöneliktir (Tezcan, 1985, s. 114).

Demokratik öğretmen öğrenciler arasında ayırım yapmayan, öğrencilerine eşit davranan, ferdi farklılıklarını bilen, sınıfında tatlı sert olan, dayak atmayan, tehdit etmeyen, zamanı iyi kullanan, öğrenciyi mümkün olduğunca objektif değerlendirendir (Asan, 1998, s.15).

Demokratik öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının öğrenci davranışlarına etkileri şunlardır (Tezcan, 1985, s. 114-115).

- Öğrenci kendi başına araştırma ve karar verme alışkanlığı kazanır.
- Anlayarak öğrenir ve öğrenilenler kalıcı olur.

- Eğitim-öğretim etkinliklerinin her aşamasında yer alan öğrenci, sınıf içerisindeki disiplin anlayışına gönüllü olarak uyarak gerçek disiplin yetisini kazanır.
- Öğrenciler arasındaki ilişkiler, kıskanmaktan çok yardımlaşma biçimindedir.

Demokratik öğretmenlerin tutum ve davranışları sayesinde oluşacak ortamda öğrenciler, daha bağımsız, kişilikli, gelişmeye açık, araştırmacı, kendini ifade edebilen, sorumluluk sahibi, anlayışlı, sosyal ilişkilerinde başarılı insanlar olarak yetişebilirler (Aydın,1993, s.33).

Demokratik öğretmen, farklılıkların farkındadır. Farklılık olması ve teşvik edilmesi gereken bir olgudur. Demokratik öğretmen, öğrencilerin farklılıklarını bir zenginlik olarak görür, kınamaz, yargılamaz, kızmaz. Bu tür algı ile yetişen bir öğrenci de, yaşamın içindeki farklılıkları destekler, farklılıklardan rahatsız olmaz.

Öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarını anlayış göstermelerine rol model olarak katkıda bulunur. Bu atmosferden yetişen öğrenci, farklılıkları sevmeyi öğrenebilir. Yargılamadan dinlemeyi, empati kurmayı, bir arada bulunmaktan rahatsız olmamayı öğrenir. Demokratik öğretmen sosyal bir varlık olarak toplumsal birlikteliğe inanır. Grup çalışmalarına, işbirliğine önem verir.

Demokratik öğretmen hukuk kurallarını ilke edinir. Kurallara ve ilkelere önem verir. Hukukun üstünlüğünü sınıfta da yerleştirir. Kuralları öğrenci ile birlikte alır. Ve kuralların herkese eşit olarak uygulanmasının teminatı olur.

Demokratik öğretmen, seçme özgürlüğünün insanı insan yapan en temel faktör olduğunun farkındadır. Sınıfta kararları alırken görüş alır, oylama yapar, tercihlere saygı duyar. Demokratik öğretmen, istenmeyen davranışları ceza yoluyla çözmeye çalışmaz. Anlamaya, yol göstermeye ve hatanın tekrarlanmamasına çalışır (Yapıcı, 2007).

Öğretmenlik mesleği, değeri ve stratejik önemi giderek artan bir meslek olmaya devam etmektedir. Ancak, günümüzde kamuoyunun sürekli göz önünde tuttuğu, sorguladığı ve eleştirel yaklaştığı bir mesleğe dönüşmüştür. Geçmişteki “eti senin kemiği benim” anlayışı ile çocuklarımızı teslim ettiğimiz öğretmen profili sona ermiştir. Günümüz öğretmeni “çocuğuma ne tür katkılar sağlayabilir”, “onun hangi niteliklerini geliştirebilir” diye yaklaşılan bir profile bürünmüştür. Bu profilin hakkını veren öğretmenler el üstünde tutulup, saygı görürken, buna uygun olmayanlar, kınanmakta, sorgulanmakta ve olumsuz eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu bağlam, günümüz öğretmeni için otoriter öğretmen olmak düşünülemeyecek bir olguya dönüşmüştür. Demokratik ve liberal tutum, günümüz değerleri açısından yükselen eğilimi temsil etmektedir. Demokratik ve liberal tutumu sentezleyen öğretmenler, toplumda hemen öne çıkmakta ve değer görmektedir (Yapıcı, 2007).

2.5. KONUYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Denetim Odağı İle İlgili Araştırmalar

2.5.1.1. Türkiye’de Yapılan Denetim Odağı İle İlgili Araştırmalar

Kağıtçıbaşı (1972) “Sosyal Değişmenin Psikolojik Boyutları” adlı çalışmasında, toplumsal bazı etmenlerin kişilik özellikleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamış ve örneklem grubu olarak da İzmirli lise öğrencilerini seçmiştir. Sonuç olarak içten denetimlilikle yurtseverlik, kişisel gelecek hakkında iyimserlik, başarı güdüsü, kuvvet yönelimi ve anne-babaya saygı ve bağımsızlık arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca içten denetimlilikle öz-otoriteriyenizm, dindarlık ve kişisel gelecek hakkında karamsarlık arasında ters ilişki bulunmuştur.

Dökmen (1983) Grimm ve Türk Halk Masallarındaki Davranış Modellerini Operant Şartlanma ve Denetim Odağı Açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda Grimm ve Türk Halk Masallarının asıl ve ikincil kahramanlarının cinsiyetleri ile içten ya da dıştan denetimli oluşları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Ancak masalların çoğunluğunda, çocukların eğitiminde içsel denetimliliği geliştirme yönünde yararlanabileceğimiz uygun davranış modelleri olduğu belirtilmiştir.

Dönmez'in (1983) "Denetim Odağı Üzerinde: Çevre Büyüklüğünün Etkisi" üzerine yaptığı araştırmada Ankara Üniversitesi 1. sınıfta okuyan tesadüfi olarak 102 öğrenci örneklem grubu olarak alınmıştır. Sonuç olarak küçük yerleşim merkezlerinden gelen üniversite öğrencilerinin, büyük yerleşim merkezlerinden gelen öğrencilere göre daha dıştan denetimli oldukları bulunmuştur.

Dönmez ve Başal (1985) aynı konulu araştırmayı 150 ilkökul öğrencisi üzerinde yapmıştır. "Çevre Büyüklüğü ve 10-12 Yaş İlkokul Çocuklarında Denetim Odağı" konulu araştırmada, büyük çevreyle küçük çevrenin içten denetim algısını nasıl desteklediğini incelemiştir. Araştırmada büyük çevrenin küçük çevreye oranla, içten denetim inancını daha çok destekleyip geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Dönmez (1984) yapmış olduğu araştırmada "Belirli Toplumsal Durumların Algılanmasında Denetim Odağının Etkisi'ni incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, içten denetimli deneklerin dengesiz, tartışmalı, itici ve olumsuz dengeli durumlarla birlikte, dengeli, anlaşmalı vb. durumları da genelde, dıştan denetimli gruba oranla daha fazla değiştirmek istedikleri görülmektedir. Daha içten, ciddi ve yeğin tepki gösterme daha çok içten denetimlilerle ilgilidir. Çünkü bunlara göre, içinde bulundukları durumlar kendi davranışlarının bir sonucudur. Bu nedenle, genelde rahat bulunan durumları, daha rahat, rahatsız edici bulunanları da daha fazla değiştirmek istemeleri doğaldır. Dıştan denetimlilere göre ise, içinde bulundukları durumlar kendi eserleri değildir. Bu nedenle de nasıl olsa yapabilecekleri fazla bir şey yoktur.

Dönmez'in (1985) yaptığı bir başka çalışmada ise 402 üniversite öğrencisinde çevre büyüklüğünün denetim odağı üzerine etkisi üzerinde durulmuştur. Bu araştırmanın sonucunda büyük çevrelerden gelen öğrencilerin, küçük çevrelerden gelen öğrencilerden anlamlı olarak daha dıştan denetimli oldukları fakat bu sonucun daha önceki araştırmalarla çeliştiği görülmüştür. Ayrıca bu araştırmada aile ortamını algılama değişkeni açısından bir fark bulunamamışken, denetim odağı ile kendine saygı ile arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Giderer'in (1990) "Fen Lisesi İle Ömer Seyfettin Lisesi Öğrencilerinin Denetim Odağına Göre Bazı Değişkenler Yönünden Karşılaştırılması" başlıklı çalışmasında fen lisesinde ve resmi lisede okuyan öğrencilerin denetim odakları karşılaştırılmıştır. Bu amaçla her iki liseden örneklem grubu olarak 200 öğrenci seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda fen lisesi öğrencilerinin, resmi lise öğrencilerine göre daha içten denetimli oldukları bulunmuştur.

Yüksel (1991), Gazi Üniversitesi'ndeki Ekonometri, İktisat, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, Kamu Yönetimi bölümlerinden 300 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, dışsal denetimli olan bireylerin yalnızlık düzeylerini içsel denetimli olan bireylerin yalnızlık düzeylerinden anlamlı derecede yüksek bulmuştur.

Dağ (1992), Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesinin Psikoloji Bölümünün 1. ve 3. sınıfları, Sosyoloji ve Felsefe Bölümlerinin tüm sınıfları ile Diş Hekimliği Fakültesinin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 190'ı erkek, 342'si kız toplam 532 deneklik bir örneklem üzerinde yaptığı araştırmada, dış kontrol odağı inancı, öğrenilmiş güçlülüğün zayıf olması ve psikopatoloji arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Özyürek'in (1992) "Denetim Odağını Etkilemeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma" adlı araştırmasında Adana ilindeki bir Anadolu Lisesi hazırlık sınıfının 74 öğrencisi örneklem grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenini denetim odağı ile ilgili sonuçlar oluştururken bağımsız değişkeni ise öğrencilere haftada bir saat olmak üzere 11 hafta süren grup rehberliği yaşantısı oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda uygulanan grup rehberliğinin öğrencilerin denetim odakları üzerinde etkiye sebep olmadığı sonucuna varılmıştır.

Aksoy'un (1992) "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı ve Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi" adlı çalışmasında alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden 400'er kişi olmak üzere toplam 1200 kişilik lise son sınıf öğrencisi seçilmiştir. Sonuç olarak farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin denetim odağı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu

saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin denetim odağı gelişimleri ile kardeş sayıları, ailede kaçınıcı çocuk oldukları, anne-babanın öğrenim durumları ve özsaygıları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, öğrencilerin denetim odağı gelişimleri ile cinsiyetleri ve yaşları arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Denktaş Canel (1993) İstanbul’da yabancı dilde öğretim yapan özel okullardan Saint Joseph Özel Fransız Lisesi ve Özel Işık Lisesi’nde 91’i erkek ve 44’ü kız öğrenci olmak üzere toplam 135 denek üzerinde yaptığı çalışmasında dış kontrol odağının yaratıcılığın alt boyutlarından sözel esneklik, şekilsel akıcılık ve şekilsel zenginleştirme üzerinde etkili olduğu; ayrıca kızların erkeklerden daha fazla dıştan denetimli olduğu sonucuna varmıştır.

Kıran’ın 1993 yılında yaptığı “Cinsiyetleri ve Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Uyum Alanları ve Yöntemlerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasında Ankara’da bir lisenin son sınıfında okuyan 331 öğrenci örneklem grubu olarak alınmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencinin denetim odağının içten olmasının, uyum alanları ve uyum yöntemlerini olumsuz yönde, dışsal olmasının ise uyum alanlarını ve uyum yöntemlerini olumlu yönde etkilediğı bulunmuştur. Ayrıca denetim odağı içten olan kız ve erkeklerin uyum alanları ve yöntemleri ile dıştan denetimli kız ve erkeklerin uyum alanları ve yöntemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sert-Ağır (1994), normal lise ile imam hatip lisesi öğrencilerinin denetim odakları üzerine bir inceleme yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, 1993-1994 öğretim yılında İstanbul İli İmam Hatip Liseleri ile normal Liselerin I. ve II. Sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırma sonuçlarına göre dini eğitim veren normal lise ile dinsel eğitim veren İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin denetim odakları arasında içten ve dıştan denetimlilik açısından fark bulunmamıştır. Okul türleri kendi içlerinde incelendiğı zaman normal liselerin ve İmam Hatip liselerinin öğrencilerinin denetim odakları arasında fark bulunmuştur. Bu liselerin cinsiyet özelliklerinin denetim odaklarına etkisi incelenmiş ve farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Ebeveyn

tutumlarının ise iki okul grubu öğrencilerinin denetim odaklarında farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Ayrıca normal lise ile İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik seviyesi, öğrencilerin dini tutumları ile öğrenim görmekte oldukları okul türü arasında ilişki bulunmuştur.

Özen'in (1995) "Üniversite Öğrencilerinde Kontrol Odağı, Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerinin Beden İmgesinden Hoşnut Olma Üzerine Etkisi" adlı çalışmasında Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerine devam eden 329 kişilik bir örneklem grubu seçilmiş ve sonuç olarak beden imgesinden hoşnut olma ile kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Aydınay (1996), iş tatmini ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi resmi, özel ve yabancı özel okullarda çalışan 372 öğretmen üzerinde araştırmıştır. Öğretmenlerin içten-dıştan denetimlilik durumuna göre iş tatmininin tüm alt boyutları bakımından içten denetimli öğretmenlerin, dıştan denetimli öğretmenlere göre daha fazla işlerinden tatmin oldukları sonucu bulunmuştur.

Tükel ve Gök'ün (1996) birlikte yaptıkları "Kontrol Odağının Yaş, Anksiyete ve Depresyon İle İlişkisi" adlı araştırmada 126, 33 ve 60 kişilik üç farklı sayı ve özellikte (Panik bozukluk, major depresif bozukluk ve psikiyatrik bir patolojisi bulunmayan grup) örneklem grubu seçilmiştir. Sonuç olarak kişilik değişkeni olarak ele alınan kontrol odağı yöneliminin ilerleyen yaşla birlikte dışsallıktan içselliği doğru bir değişim gösterdiği bulunmuştur.

Kurt'un (1996) "Rehber Öğretmenler ve Öğretmenlerin Ahlak Gelişim Düzeyleri ve Denetim Odağı Algılamaları" konulu araştırmasında Ankara ilinde görevli rehber öğretmen, sosyal bilgiler öğretmenleri ve fen bilgisi öğretmenlerinden 50 erkek, 70 kadın toplam 120 denekle çalışmıştır. Araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenlerinin ahlak gelişim düzeyleri ve denetim odağı algılamalarının farklı olmadığını, bu öğretmenlerin erkek ve kadınları arasında da farklılık bulunmadığını, ancak ahlak gelişiminde cinsiyet ve branş etkileşiminin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur.

Çakar'ın (1997) araştırmasında lise son öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyi ile denetim odağı puanlarını karşılaştırdığı araştırmasında denetim odağı puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Aynı çalışmada, demokratik tutumları olan ve yüksek eğitilmiş ebeveynlere sahip öğrencilerin daha içten denetimli oldukları bulunmuştur.

Temel ve Aksoy (1998) Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalında Önlisans Tamamlama Programına katılan 326 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin hizmet süreleri, çalıştıkları yerleşim merkezi, yaşları ve çalıştıkları kurum değişkenleri ile denetim odaklarının içten veya dıştan oluşları arasında anlamlı bir farkın olmadığını bulmuşlardır.

Gökçekan ve Yanılmaz'ın (1998) öğretmen adaylarında denetim odağı ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, stresle başa çıkmada kendine güvenli yaklaşımlı öğrencilerin, sosyal destek arama yaklaşımlı öğrencilerden daha fazla içten denetimli oldukları, bunun hem kız hem erkek öğrenciler için de geçerli olduğu bulunmuştur (Yanılmaz, 1999, s. 22).

Yanılmaz (1999)'ın öğretmen adaylarında denetim odağının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi konulu tezinde örneklem grubunu 240 üniversite öğrencisi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına kıyasla daha içten denetimli oldukları bulunmuş, okunulan branş, akademik başarı düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve yaşamın çoğunun geçirilmiş olduğu yerleşim birimi değişkenine göre ise denetim odağı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

Genç'in (2000), öğretmenlerin denetim odağının problem çözmeye yönelik yaratıcılığı ile ilişkisi konulu araştırmasında denetim odağı puanlarının cinsiyet, kardeş sayısı ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur.

Yeşilyaprak'ın (2000), üniversite öğrencileri ile yaptığı boylamsal araştırmasında, değişkenlerden biri olarak denetim odağını ele almıştır. Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin üniversiteye başlangıç ve bitiriş denetim odağı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur: 4 yılın sonunda üniversite öğrencilerinin içten denetim lehinde bir fark görülmüştür. Bu bulgu, bir kişilik özelliği olarak genellikle değişmezlik göstermesi beklenen denetim odağı kavramının, sosyal ve emosyonel kişilik özelliği olarak eğitimle olumlu yönde değişebileceğini göstermektedir.

Denetim odağının ilköğretim öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisini inceleyen Tümkaya (2001), araştırmasını 112 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda dış denetim odağına sahip bireylerde tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca kadın öğretmenlerinin denetim odağı puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak yaş ve hizmet sürelerinin denetim odağı puanları ile arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kaval'ın (2001), yaptığı 12 yaş çocuklarının denetim odağını etkileyen değişkenleri incelediği araştırmasında denetim odaklarının cinsiyet, ailedeki doğum sırası, sosyo-ekonomik durum, anne ve babanın eğitim düzeyi ve anne ve babanın denetim odağının yönü açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca annenin çocuğa şefkat gösterme davranışı, tutarlı disiplin davranışı, fiziksel cezalandırma davranışı ve baskı davranışı ile annenin denetim odağı arasında anlamlı bir fark bulunmazken duygusal cezalandırma davranışı ile denetim odağı arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Bozkurt, Serin ve Emran tarafından 2003 yılında yapılan çalışmada ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin problem çözme, iletişim becerileri ve denetim odakları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma İzmir il merkezinde görev yapan 128 kadın ve 83 erkek toplam 211 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Bu çalışmada denetim odağı ile cinsiyet, yaş arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyete göre, problem çözme becerisi ve kädeme göre iletişim becerisi algısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Problem çözme becerisi ile denetim

odağı arasında pozitif yönde; iletişim becerisi arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Denetim odağı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen Köksal (2003), dıştan denetim inançlı olan üniversite öğrencilerinin içsel denetimlilere göre anlamlı derecede yüksek saldırganlık puanlarına sahip olduklarını göstermiştir. Bu araştırmada yaş ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Efe (2005) yaptığı çalışmada okul öncesi çağında çocuğu olan ailelerin denetim odağı türü ve çocuklarının sosyal davranışlarını denetlemeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 925 anne-baba oluşturmuştur. Araştırma sonucunda içten denetimli anne babaların görgü kuralları denetimini dıştan denetimli anne babalar göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.1.2. Yurt Dışında Yapılan Denetim Odağı İle İlgili Araştırmalar

Denetim odağı ile ilgili olarak ilk deneysel çalışmalar James (1957), Phares (1957), James ve Rotter (1958) tarafından yapılmıştır. Bu ilk çalışmaların önemi, insanlarda öğrenmenin yalnızca pekiştirmenin bir işlevi olmayıp, bireyin ödül ve cezaların içten ya da dıştan denetlendiğine ilişkin inancına da bağlı olduğunu göstermelerinden kaynaklanır. Bu ilk araştırmalar özgül beklentilerin deneysel olarak değiştirilip ayarlanabileceğini ve içten denetim-dıştan denetim genel beklentilerinin ölçülebileceğini kanıtlamışlardır (Yanılmaz, 1999, s.11).

İçinde yaşanılan çevre büyüklüğünün denetim odağının içte ya da dışta algılanmasına etkisi olabileceğini düşünülmektedir. Çevre değişkeni ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Barker (1968), bu araştırma bulgularından bazılarını şöyle özetlemektedir. Büyük yerleşim merkezlerinin ya da büyük kurumların sakinleri ile karşılaştırıldığında, küçük yerleşim merkezlerinin ya da küçük kurumların sakinleri: Daha dakiktirler (Revans, 1958; Acton, 1953); kamuya ait yerlerde daha sık gönüllü görev almaktadırlar (Dawe, 1934; Larson, 1949; Lacomte ve Barker, 1960; Wringht, 1961; Coleman, 1961; Barker ve Gump, 1964; Fisher, 1953); daha geniş bir etkinlik dizisinde önemli sorumluluk konumlarında daha sık işlev görmektedirler (Barker ve Gump, 1964 a; Barker ve Sarker, 1961 a, 1961 b, 1963 a; Wringht, 1961); daha

verimlidirler (Revans, 1958; Thomas, 1959; Acton, 1953; Marriot, 1949); daha fazla önderlik davranışı göstermektedirler (Bass ve Norton, 1951); genel olarak birbirleri ile daha fazla etkileşimde bulunmaktadırlar (Kelley ve Thibait, 1954; Bales, 1952; Bales ve Borgatta, 1955; Taylor ve Faust, 1952); işlerini daha anlamlı bulmaktadırlar (Worty, 1950); toplum için değerli ve yararlı olduklarından daha çok sözetmektedirler (Yanılmaz, 1999, s.13).

İrk değişkeninin denetim odağının içsel ve dışsal oluşunu belirleyen bir değişken olup olmadığına ilişkin olarak yapılmış olan araştırmaların çoğu, beyaz ırkın siyahlara göre daha içten denetimli olduğunu ortaya koymuştur (Battle ve Rotter, 1963).

Denetim odağı ile ilgili yurt dışında birçok araştırma yapılmıştır. Bunlardan toplumsal sınıf ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre alt sosyo-ekonomik sınıftan gelen kişilerin, üst sosyo-ekonomik sınıflardan gelenlere göre daha dıştan denetimli oldukları bulunmuştur. (Rotter ve Botlewe, 1963; Kohn ve Pearlince, 1966; Chebat, 1986).

Nowicky ve Barnes (1973), denetim odağı inancının değiştirilip değiştirilemeyeceğine yanıt bulmak için 7, 8, ve 9., sınıf öğrencilerinden 291 kişiye Nowicky ve Strickland'ın denetim odağı ölçeğini uygulayıp, denekleri kamp yaşantısından geçirmişlerdir. Bu yaşantıda, bireyin davranışlarının sonuçlarına görmelerini sağlayan deneyimler yaşattıktan sonra ölçek yeniden uygulanmış. Bireylerde içsel denetimin arttığı bulunmuştur.

Cherulnik ve Citrin (1974), yaptıkları deneysel çalışmalarında denetim odağı ile "boyun eğme" davranışı arasında açık bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Kendi davranışlarını ve algılarını sarsacak dış kaynaklı kanıtlarla karşılaştıklarında içsel denetimli denekler kendi inançlarına daha sıkı sarılmakta, dışsal denetimli denekler ise dışarıdan gelen baskıya daha fazla boyun eğmekte, özellikle saygın ya da uzman olarak algılanan kişilere karşı uyma davranışı artmıştır. Ayrıca içsel denetimliler

dışsal denetimlilere göre kişisel özgürlüğün sınırlandırılmasına daha güçlü tepki gösterdikleri bulunmuştur.

Kilman ve Howel (1974); Kanoy, Johnson ve Kanoy (1980) içsel denetimlilerin dışsal denetimlilere göre daha yüksek olumlu benlik kavramına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Gençlerin içsel ya da dışsal denetimli oluşları üzerinde toplumsal farklılıkları inceleyen bir çalışmada ise Parsons ve Schneder (1974) doğu ve batı toplumlarının üniversite öğrencileri üzerinde çalışmıştır. Hindistan, Japonya, Fransa, Almanya, ABD, İtalya, Kanada ve İsrail'den toplam 539 öğrenciye Rotter'in denetim odağı ölçeği uygulanarak, doğu toplumlarının öğrencileri ile batı toplumları öğrencileri arasında farklılıklar ortaya konmuştur. Özellikle Japon öğrencilerin araştırmaya katılan diğer öğrencilere göre daha dıştan denetimli oldukları görülmüştür. Avrupa ülkelerinde ise gençlerin denetim odağı açısından benzer özellikler gösterdikleri bulunmuştur.

Denetim odağı ile ilgili ailesel ön koşulların araştırmasında elde edilen bulgular birbirine paralellik göstermektedir. İlgili araştırmaları inceleyen Lefcourt (1976), anne-baba koruyuculuğu, çocuk bakımı, şefkat ve kabulün içsel denetim odağının gelişimi ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında Lefcourt, çocuğun bu yönde bir algı geliştirebilmesi için, onu olumsuz etkileyici deneyimlerden uzak tutan ve çevresinde belli derecede bir izolasyonun varolmasının zorunlu olduğunu ifade etmektedir (Yanılmaz, 1999, s.15).

Gilmor'un (1978) cinsiyet ve yaş ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmasında kızların erkeklere göre daha içten denetimli oldukları ve yaş ilerledikçe de içten denetimliliğe doğru bir değişimin olduğu bulunmuştur. Buna karşılık Wehmeyer (1993) ise öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada kızların erkeklerden daha dışsal denetimli olduğu sonucuna varmıştır.

Strickland (1978), denetim odağı ile ilgili araştırmasında içten denetimlilerin hoş olmayan yaşam ortamlarını değiştirmek için daha gayretli olduklarını, dıştan denetimlilerin ise bu konuda daha az girişimde bulunduklarını ve çabuk vazgeçtiklerini belirtmiştir.

Halpin, Halpin ve Whiddon (1980), 12 ve 18 yaş arası 200 ergen üzerinde yaptıkları araştırmada, algılanan anne-baba tutumlarının denetim odağı ve kendine saygı ile ilişkisini incelemiş, içsel denetim ile anne-babanın araçsal arkadaşlığı, çocuk bakımı, ilkeli disiplin ile başarı için baskısı arasında olumlu ilişki bulunurken, cezalandırma davranışı olumsuz ilişkili bulunmuştur.

Findley ve Cooper (1983), denetim odağı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Akademik başarının yüksek olması ile içten denetimliliğin birbirini etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca deneklerin cinsiyet, yaş, ırk ve sosyo-ekonomik düzey ile denetim odağı ve akademik başarı arasında uzlaştırıcı bir ilişki bulunmuştur.

Abrahamson ve Christopherson(1985)'un ergenler üzerinde yaptıkları çalışmalarında, anne-babanın destekleyici davranışları ile içsel denetim arasında olumlu ilişkinin ; cezalandırıcı davranışlar ile olumsuz ilişkinin olduğu görülmüştür.

Galejs ve Pease (1986) anne-babaların içsel ya da dışsal denetimli oluşlarının çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya göre, içsel denetimli anne-babalar duygusal ilgiye, sözel etkileşime ve sorumluluk almayı öğretmeye ağırlık verirken; dışsal denetimli anne-babaların daha çok fiziksel paylaşmaya önem verdikleri görülmüştür.

Norton (1994), denetim odağı ile yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkiyi ele aldığı araştırmasında, öğretmen adaylarının denetim odağı puanlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünceleri için anlamlı düzeyde yordayıcı olduğunu bulmuştur.

Al-Fadhli ve Singh (2006) okul başarısı ile öğretmenlerin etkinliği ve başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 102 öğretmen üzerinde Misisipi’de yapılan araştırmada başarı derecesi yüksek olan okullardaki öğretmenlerin içten denetimlilik puanının düşük başarı düzeyindeki okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Gifford, Perriott ve Mianzo (2006), 3066 üniversite 1. sınıf öğrencisinin akademik başarıları ile denetim odaklarını karşılaştırdıkları araştırmalarında içten denetimlilerin akademik başarılarının, dıştan denetimlilere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

2.5.2. Öğretmenlik Tutumları İle İlgili Araştırmalar

2.5.2.1. Türkiye’de Yapılan Öğretmenlik Tutumları İle İlgili Araştırmalar

Atik (1988)’in özel ortaöğretim öğretmenlerinin tutumları ve bu tutumları etkileyen etmenler konulu araştırmasında 730 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %96’sının demokratik tutumlu oldukları, cinsiyet, medeni durum ve verilen ders değişkenlerinin tutumları etkilemediği saptanmıştır. Ayrıca 41 ve üstü yaştaki öğretmenlerin tutumlarının diğer yaş gruplarına göre daha demokratik olduğu bulunmuştur.

Atik(1990)’in özel ve kurumlara bağlı anaokulu öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını konu aldığı araştırmasında 50 özel 50 kurumlara bağlı çalışan anaokulu öğretmeni incelenmiştir. Araştırma sonucunda özel okul öğretmenlerinin çocuklara başkalarının duygu ve davranışlarına saygılı olmayı öğretmeye daha çok istekli oldukları, sıra bekleme ve paylaşmaya daha çok önem verdikleri bulunmuştur. Çocuk yönetiminde katılık ve çocukların isteğine göre faaliyet düzenlemede anlamlı bir farklılık bulunmazken, engelleme eğitimi kurum öğretmenlerinin daha fazla kullandıkları bulunmuştur.

Baysal'ın (1993), 300 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni ile yaptığı, öğretmenlerin öğrenci ve çalışma arkadaşlarına karşı tutumlarının sosyal hizmet ilgileri ile ilişkisini incelediği araştırmasında tutum puanlarının sosyal hizmet ilgisi puanları ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Aydın (1993), sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ihtiyaçları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlik tutumlarının niteliğini orta düzeyde bulmuştur. Genel grupta yakınlık ve saldırganlık ihtiyacıyla; kız grubunda uyarlık ve yakınlık ihtiyaçları; 1. sınıflarda uyarlık, yakınlık ve şefkat gösterme ihtiyacıyla, 4. sınıflarda yakınlık ihtiyacı; mesleği isteyerek seçenlerde uyarlık, yakınlık ve saldırganlık ihtiyacıyla, mesleği isteyerek seçmeyenlerde uyarlık, sebat, gösteriş ve özerklik ihtiyacıyla öğretmenlik tutumları arasında ilişki bulunmuştur.

Gürkan (1994), ilkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında 833 öğretmen üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre ilkokul öğretmenlerinin çok düşük öğretmenlik tutum puanlarına sahip oldukları ve öğretmenlik mesleğini tekrar seçmek isteyen öğretmenlerin tutum puanları, bu mesleği tekrar seçmek istemeyen öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Aydın, Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu (1994), eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik tutumları ile sosyal beğeni ve erkeksi-kadınısı özelliklerinin karşılaştırılması ile ilgili araştırmasında öğretmenlik tutumlarının bölümlere dağılımında fen ve sosyal bilim dalları lehine olduğunu bulmuştur. Öğretmenlik tutumları ile sosyal beğeni değerleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin hangi sınıfta oldukları ile ilgili karşılaştırmada öğretmen tutumları ve sosyal beğeni değerleri, son sınıflar lehine anlamlı bulunmuştur.

Bilgin (1996)'in okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi başlıklı araştırmasında 176 okul öncesi öğretmen üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı'na ve SHÇEK'e

bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yaş değişkeni açısından 41 yaş ve üstü öğretmenlerin daha fazla boşvermiş tutum sergiledikleri, yeni başlayan öğretmenlerin ise daha otokratik tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenleri evli ve bekar olması ve çocuk sahibi olup olmaması, mezun oldukları kurum, şu anda çalıştıkları yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı, hizmet içi eğitim alma ve almama ve tam veya yarım gün çalışma arasında tutumlar açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. 5 yıldan az çalışan öğretmenlerin otokratik tutum puanlarında 15-20 yıl ve üzeri çalışanlara göre daha az puan aldıkları, ve daha çok demokratik tutum sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerden en fazla 0-3 yaş grubuyla çalışan, mesleğini isteyerek seçen ve çalışılan iş ortamından memnun olan öğretmenlerin daha fazla otokratik tutum sergiledikleri bulunmuştur. Maaşını yeterli bulmayanlar daha fazla otokratik ve boşvermiş tutum sergilemektedirler. Öğretmenlerin kendi tutumunu algılamasına göre kendini demokratik algılayan öğretmenlerin demokratik puanlarının yüksek, otokratik algılayan öğretmenlerin ise otokratik puanları yüksek bulunmuştur.

Dalgan(1998)'ın, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin iş tatmini ve öğretmen tutumlarının karşılaştırılması konulu araştırmasında 358 öğretmen üzerinde inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, çalışılan kurumun statüsü, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan kurum, çalışılan grup, mesleğe kendi isteği ile seçme, kurumda çalışma yılı, meslekten memnun olma öğretmenlerin iş tatminlerini etkilediği bulunmuştur. Özel okullarda görev yapan Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler, okul öncesi öğretmenleri, kıdem yılı 1-5 yıl olan, mesleğini isteyerek seçen, çalıştığı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin iş tatminlerinin yüksek olduğu, bu değişkenlerin okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen tutumlarını etkilemediği ve öğretmenlerin iş tatminleri ile öğretmenlik tutumları arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Açıkgöz(1999)'ün öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları ve güdü konulu araştırması 100 öğretmen ve 300 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyetin öğretmen tutumları ile farklılaşmadığı ancak öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi ile anlamlı bir farklılık yarattığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmenin

öğrencilere yönelik tutumu ile öğrencinin güdülenmesinde “öğretmen beklentisi” ve “ders çalışma isteği” arasında önemli fark bulunduğu ortaya konmuştur.

Tokyürek(2001)’in öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi konulu araştırmasında 100 öğretmen üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim müfredatı ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çorbacı, Haktanır ve Dinçer(2003)’in ‘0-6 Yaşındaki Türk Çocukları İle İlgili Olarak Yapılmış Olan Araştırmaların Değerlendirilmesi” adlı bildirilerinde özel ve resmi kurum anaokullarında görev yapan öğretmenlerin çoğunun kız meslek lisesi mezunu, anasınıfı öğretmenlerinin ise lisans ve ön lisans mezunu oldukları saptanmıştır. Ayrıca mesleğini isteyerek seçenlerin daha demokratik tutum sergiledikleri ve öğretmenlik tutum puanları ile iş tatminlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunu dışında kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin aşırı koruyucu anne babalık ile baskıcı disiplin özellikleri daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Akyüzlü(2005)’nün ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışları ile ilgili araştırmasında Kahramanmaraş Türkoğlu İlçesinde görev yapan 245 öğretmen ve 604 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma sonucunda kadın ve erkeklerin, bekar ve erkek öğretmenler arasında 27 davranışın 22’sinde, 21-30 yaş ile 31 yaş ve üzeri öğretmenler arasında, çocuğu olan ve olmayan öğretmenler arasında demokratik tutum sergileme konusunda bir fark bulunamamıştır.

Şen (2006)’in öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırması İstanbul’da eğitim fakültesi bulunan üniversitelerin öğrencilerinden 186 öğrenci seçilerek yapılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf, mezun olunan ortaöğretim kurumu, öğrenim görülen üniversite, bölümü isteyerek seçme, mesleği isteyerek seçme ve bölümü tercih sırası gibi değişkenlerde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlik tutumları açısından

cinsiyete göre bayanlar lehine farklılaşma bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkinin ölçülmesi sonucunda yineleme ve duyuşsal stratejilerde pozitif yönde ilişki saptanmıştır.

2.5.2.2. Yurt Dışında Yapılan Öğretmenlik Tutumları İle İlgili Araştırmalar

Bazı araştırmacılar yoksul çevreden gelen öğrencilere karşı öğretmenlerin yanlış tutum ve davranışlar göstermelerini açıklamaya çalışmışlardır. Örneğin davranış problemleri olan öğrencilere yönelik öğretmen tutumları her zaman aynı biçimde olmamaktadır. Eğer davranış problemi sergileyen öğrencinin ailesi orta sınıfa mensup bir aile ise, bu tür öğrencilerin sorunlarına yardımcı olabilmek için öğretmenler, ana-babalara rehberlik etmekte ve çeşitli çözüm önerileri üzerinde durmaya eğilim göstermektedirler. Davranış bozukluğu gösteren öğrencinin ailesinin yoksul olması durumunda ise, öğretmenler bu öğrencilere karşı cezai önlemler almaya yönelmektedirler (Garfield, 1973,s.166, Akt: Bilgin, 1996, s. 63).

Coviniton (1975), Dady (1988), Goodman ve Buck (1973), Weaver (1983)'e göre öğretmenlerin olumsuz tutumları öğrenci başarısızlığıyla sonuçlanabilir. (Bowie ve Bond, 1994, s.113).

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını etkileyen önemli bir etmen de, öğretmenin öğrencinin yeteneği ve başarı düzeyi hakkındaki beklentileridir (Braun,1976, s.185). Öğretmenlerin, zeki olduklarını düşündükleri öğrencilere daha büyük bir dikkat gösterdikleri ileri sürülmektedir (Rothbart, Dalfen ve Barret, 1971, s. 49, Akt: Bilgin, 1996, s. 63).

Öğretmen tutumlarını farklılaştıran bir diğer etmen de öğrencinin cinsiyetidir. Zach ve Price öğrencilerin cinsiyeti iye öğretmen tutumları arasındaki ilişkilerle ilgili araştırma sonuçlarını inceleyerek, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öğretmenlerince daha az onaylandıkları yargısına ulaştı. Felsenthal de erkek öğrencilerin davranışlarının kız öğrencilere göre anlamlı biçimde daha fazla olumsuz davranışlar olarak görüldüğünü rapor etti (Can, 1989, s.25-26, Akt: Bilgin, 1996, s.64).

Skinner ve Belmont (1993) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenin sıcak ve sevecen algılanması öğrencilerin kendilerini daha mutlu ve coşkulu hissetmelerine yol açtığı saptanmıştır (Açıkgöz, 1995, s.239).

Bhushan(1995), 1979-1981 yılları arasında öğretmen tutumları ile sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırma Quebec şehrinin farklı bölgelerindeki 20 lisede uygulanmıştır. Öğretmenler üzerinde Cook tarafından geliştirilen MTAI (Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri), öğrenciler üzerinde LEI (Öğrenme Çevresi Envanteri) uygulanmıştır. Öğretmen Tutum Envanteri dört faktöre ayrılmıştır.

Faktör 1: Okul kurallarını uygulamada başvuru sertlik ve haşinlik: Kalabalık olmayan sınıflarda resmi ilişkilerin olmadığı, kalabalık sınıflarda ilişkilerin daha resmi olduğu bulunmuştur.

Faktör 2: Öğretmen ve öğrencilerinin ilgileri arasındaki çatışma: Bu faktörde demokrasi, düzensizlik, memnuniyetsizlik, adam kayırmacılık, amaç, çevre öğretmenin hızı bulunmaktadır. Öğretmenin hızı ile sınıfların IQ seviyeleri arasındaki korelasyon negatif, hız ile sınıflardaki başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında başarının düşük olduğu vurgulanmıştır.

Faktör 3: Öğrenme Aktivitelerinde Öğrenme Bağımsızlığı: Bu faktörde demokrasi, uyum ve sürtüşmeler üzerinde durulmuştur. Uyum ve sürtüşme arasında negatif bir korelasyon bulunmuştur.

Faktör 4: Öğrencinin güvensizliği, doğal yetenekler ve disiplinsizlik, kayırmacılık, hoşnutsuzluk ve disiplinsizlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenin öğrencilerin gelişimi üzerinde ne kadar etkili olduğu bu araştırma ile görülmektedir. Bu etki olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Sınıflarda bulunan farklı özelliklere sahip öğrencilere karşı öğretmenlerin tutumu öğrencilerin gelişimini etkilemektedir (Bhushan, 1995, s.45).

Tearney ve Rocchio, öğrencilerine tüm konuları öğreten 587 ilköğretim öğretmenin tutum puanları ile öğrencilerine yalnız resim, ev ekonomisi, endüstri, müzik öğreten öğretmenlerin tutum puanlarını incelemiştir. Sonuç olarak okul günü içinde öğrencileriyle daha uzun bir arada kalan öğretmenler, öğrencilerinin yalnızca konuyu

öğrenip öğrenmedikleri ile değil, aynı zamanda öğrencilerinin tüm kişiliği ile de ilgilenmektedirler. Buna karşılık belli dersler için sınıfa giren öğretmenler öğrencilerin kişiliklerinden çok konunun öğretimi üzerinde durmaktadır (Küçükahmet, 1997, s.192).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, verilerin toplanması ile ilgili bilgiler üzerinde durulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma ilişkisel tarama modelidir. Bu araştırma ile öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri ve öğretmenlik tutumları belirlenmiş daha sonra ise okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türlerinin öğretmenlik tutumları ile ilişkisi olup olmadığına bakılmıştır.

Tarama modelleri geçmişte veya halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005, s.77-81).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

3.2.1. Evren

Araştırmanın çalışma evreni İstanbul ilindeki devlete bağlı ve özel okul öncesi kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleridir. 2006-2007 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki özel ve devlet okullarındaki okul öncesi öğretmeni sayısı yaklaşık 3000 öğretmendir.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan evrenin % 10'u olan 300 okul öncesi öğretmeni olarak belirlenmiş ancak 292 geçerli olacak şekilde cevaplanmış ve analizlere katılmıştır. İstanbul ilinde bulunan tüm resmi ve özel anaokulları, bünyesinde anasınıfı bulunan tüm özel ve resmi ilköğretim okulları içinden araştırmacının çalışmasını kolaylaştırması açısından İstanbul'un

sadece Anadolu Yakası'nda bulunan ilçelerinden basit-tesadüfi örnekleme yoluyla Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, Üsküdar ilçelerinde bulunan 90 okul belirlenmiştir. Okul isimleri ekteki listede (Ek 5) verilmiştir.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada veri toplama amacıyla 3 araç kullanılacaktır. Bunlar:

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ)
3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, okul öncesi öğretmenin, cinsiyeti, yaşı, okul öncesi öğretmenliği mesleğindeki kıdemleri, mezun oldukları okul, özel veya devlete bağlı bir okul öncesi kurumunda çalışıp çalışmama, mesleklerini isteyerek seçip seçmeme ve mesleklerinde memnun olup olmama ile ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanıp uygulanan olan formdur.

3.3.2. Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ)

Kontrol Odağı Ölçeği, Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği'nin çevirisini, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını da yapan Prof. Dr. İhsan Dağ tarafından 2002 yılında geliştirilmiştir. Kontrol Odağı Ölçeği, Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği'nden farklı olarak daha kapsamlı ve Likert formatında yeni bir ölçektir. Çalışmada Prof. Dr. İhsan Dağ'ın kendi geliştirdiği Kontrol Odağı Ölçeği'nin ilk madde havuzunu oluşturan 80 maddelik ölçek veri toplama amacıyla kullanılmıştır.

Ölçek maddeleri 5 dereceli Likert formatında cevaplanacak şekilde oluşturulmuş ve ölçeğin yönergesi ve basımı buna uygun olarak yapılmıştır. Derecelendirme, “Hiç uygun değil” (1), “Pek uygun değil”(2), “Uygun”(3), “Oldukça uygun”(4), “Tamamen uygun”(5) şeklinde yapılmakta ve puanlanmaktadır. Puanlardaki yükselme dış kontrol odağı inancını yansıtmaktadır. Ölçeğin maddelerinin 25'i düz, 22'si ters yönde puanlanacak şekilde ifade edilmiş ve böylece tepki yanlılığına karşı korunmuştur.

Ölçek ilk oluşturulduğunda ölçeğin madde havuzunun en büyük bölümü (42 madde), ilk kontrol odağı ölçeği olan Rotter'in ölçeğinin Türkçe uyarlaması olan RIDKOÖ'nün (Dağ,1991a; Rotter, 1966) maddeleri arasından kaynaklanmıştır. Rotter'in ölçeğinde dolgu maddeleri hariç 46 ifade bulunmaktadır. Bu ifadelerden bazıları bariz tekrarlar içermesi nedeniyle dışta tutularak kalan 42 madde yeni ölçeğin madde havuzuna dahil edilmiştir. Havuzu oluşturan maddelerin geri kalanı, kontrol odağını ölçmek üzere başka araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 8 ayrı ölçeğin maddelerinden -ya aynen ya da ifadelerinde kısmen değişiklikler yapılarak- yararlanılmak suretiyle oluşturulmuştur. Böylece, madde havuzundaki RIDKOÖ kaynaklı olmayan 38 maddenin 16'sı Nowicki- Strickland ölçeğinden (Nowicki ve Strickland, 1973), 8 tanesi Brown'ın ölçeğinden (Brown, 1990), 8 tanesi sağlıkla ilgili iki ayrı kontrol odağı ölçeğinden (Lau ve Ware, 1981; Wallston ve ark., 1976), 2'si Reid-Ware'in ölçeğinden (Reid ve Ware, 1974), 1 tanesi Levenson'ın ölçeğinden (Levenson, 1974) ve 1 tanesi de vücut ağırlığı kontrol odağını değerlendiren Diet İnançları Ölçeğinden (Stotland ve Zuroff, 1990) kaynaklanmıştır. Ölçeğe iki tane de araştırmacının kendi deneyimlerinin ürünü olan özgün madde konulmuştur. Sonuçta, madde havuzundaki 80 maddenin mantıki olarak 7 ayrı kontrol boyutuna sınıflanabildiği görülmüştür. Bu boyutlar; (1) şansa inanma, (2) kadercilik, (3) adil olmayan dünya inancı (ya da siyasal kontrol), (4) güçlü diğerleri inancı, (5) kişilerarası ilişkilerde kontrol inancı, (6) başarı durumlarında kontrol inancı ve (7) sağlıkla ilgili kontrol inancıdır.

İlk olarak 80 sorudan oluşturulan madde havuzu ilk aşamada Hacettepe Üniversitesinde 272 katılımcıdan (173 kız, 99 erkek) oluşan bir üniversite öğrencileri örnekleminde uygulanmıştır. Madde-toplam korelasyonları ve uç grupların karşılaştırılmasına dayanan madde analizi sonucunda belirlenen 47 maddeden oluşturulan son form olan Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ), ikinci aşamada 111 katılımcıdan (87 kız, 24 erkek) oluşan yeni bir üniversite öğrencileri örneklemine uygulanmıştır.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa = .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı ise, benzeri araçlarda ulaşılabilen değerlere yakın bir noktada .88 olarak tespit edilmiştir. Geçerlilik hesaplamalarında “genel iç kontrol inancı” ya da “kişisel kontrol” şeklinde adlandırılabilir ve 18 maddeden oluşan bir ilk faktör ortaya çıkmıştır ve altölçek gibi işlem gördüğünde .87’lik bir iç tutarlılık göstermektedir. İzleyen 4 faktör ise, içeriklerine dayalı olarak sırasıyla şu şekilde adlandırılmıştır: 2. Faktör, “şansa inanma” (11 madde, % 8.56; $\alpha = .79$); 3. Faktör, “çabalamanın anlamsızlığı” (10 madde, % 7.7; $\alpha = .76$); 4. Faktör, “kadercilik” (3 madde, % 6.03; $\alpha = .74$); 5. Faktör, “adil olmayan dünya inancı” (5 madde, % 5.2; $\alpha = .61$). Yani başta mantıki olarak 7 faktöre ayrılan ölçek uygulama sonrası 5 faktöre düşmüştür. Sonuç olarak KOÖ yüksek güvenilirlikli ve ölçtüğü alanda geçerli bir ölçek ve gerek kavramsal olarak ilişkili olduğu daha önceden bilinen bazı değişkenlerle gösterdiği korelasyonlar esas alındığında, kontrol odağını Türkçe’de ve kültürümüzde geçerli olarak ölçen bir ölçek olarak değerlendirilebilir (Dağ, 2002).

3.3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği

Öğretmen Tutumları Ölçeği, Leeds tarafından 1951 yılında geliştirilen ve Calls tarafından yeniden adapte edilen ilk öğretmen tutum envanteri “The Minnesota Teacher Attitudes Inventory (Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri)’den faydalanılarak hazırlanmıştır. 150 maddeden oluşan bu envanter, 1960 yılında Baymur tarafından dilimize çevrilmiş ve 1974 yılında Küçükahmet, envanteri öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan öğretmenlerin tutumlarını araştırmada kullanmıştır. Daha sonra Bakırcı envanteri 100 maddeye indirerek, öğrenciyi merkez alan ve almayan öğretmen tutumları ile ilgili araştırmasında kullanmıştır.

Tutum envanterinde cevaplar doğru ve yanlış kategorilerine göre sınıflandırılmıştır. Herhangi bir ifadeye katılıp katılmamanın belirtilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle cevaplar doğru ve yanlış olarak değil, belli ifadelere katılıp katılmamaya göre değerlendirilmektedir (Küçükahmet, 1976, s:64 Akt: Bilgin, 1996, s:67).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği ise, Bilgin (1996) tarafından, Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri'nden yararlanılarak hazırlanmıştır. Genel öğretmenlik tutumlarını ölçen Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri'nden yola çıkılarak araştırmacı tarafından bazı maddeler eklenmiş ve bazı maddeler çıkarılmıştır. Bu şekilde oluşturulmaya başlanan ölçek, başlangıçta 60 maddeden oluşmuş, yapılan geçerlilik hesaplamaları sonucunda ise ölçek 52 maddeye inmiştir. Ölçek 5'li Likert tipidir.

Bilgin, tarafından geliştirilen ölçek, üç alt boyuttan oluşmaktadır:

1. Otokratik Tutum: 16 itemden oluşmuştur.
2. Boşvermiş Tutum: 19 itemden oluşmuştur.
3. Demokratik Tutum: 17 itemden oluşmuştur.

52 sorudan oluşan ölçeğin geçerlilik hesaplamaları yapılmış ve Cronbach Alpha değerleri, testin tümü için .63, otokratik tutum boyutu için .70, demokratik tutum boyutu için .58 ve boşvermiş tutum boyutu için .66 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik hesaplamaları için 33 kişi üzerinde yapılan test-tekrar test uygulamasında, testin tümü için .05 düzeyinde farklılık çıkmıştır. Alt boyutlardan otokratiklik için .05 düzeyinde farklılık çıkmış, demokratik ve boşvermiş tutumları için manidar bir fark çıkmamıştır (Bilgin, 1996, s:67-69).

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Kontrol Odağı Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği için faktör analizi yapıldıktan sonra geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılarak ölçeklerin güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu işlemler yapıldıktan sonra faktör analizi sonuçlarına göre alt boyutlar hesaplanmıştır. Kontrol odağının çalıştığı kurumun resmi veya özel olmasına ve mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Bağımsız Örnekler İçin T-Testi yapılmıştır. Denetim odağının öğretmenin yaşına ve meslekteki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise ANOVA ile test edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türü ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki ise Regresyon analizi ile tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin SPSS istatistik programında elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. KİŞİSEL BİLGİLERLE İLGİLİ BULGULAR

Çalışmanın ilk araştırma sorusu “Okul öncesi öğretmenlerin kişisel özellikleri (cinsiyet, yaş, en son mezun olunan okul, kaç yıllık öğretmen olunduğu, hangi statüdeki kuruma (Devlet-Özel) bağlı bir okulda çalışıldığı, mesleğin istenerek mi seçildiği, meslekten memnun olma düzeyleri) nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu sorunun yanıtları Tablo 1 – 7’de gösterilerek verilmeye çalışılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Örneklemin Cinsiyet Değişkeni Açısından Yüzde ve Frekans Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	285	98.3
Erkek	5	1.7
Toplam	290	100.0

292 kişiden oluşan örnekleme 2 kişi bu soruya cevap vermemiş, cevap veren grubun % 98.3’ünü kadınlar, %1.7’sini erkekler oluşturmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Örneklemin Yaş Değişkeni Açısından Yüzde ve Frekans Dağılımı

Yaş	<i>f</i>	%
24 yaş ve altı	92	31.8
25 - 30 yaş	113	39.1
31 yaş ve üstü	84	29.1
Toplam	289	100.0

292 kişiden oluşan örneklemden 3 kişi bu soruya cevap vermemiş, cevap veren grubun % 31.8’ini 24 yaş ve altı, %39.1’ini 25-30 yaş arası ve %29.1’ini 31 yaş ve üstü öğretmenler oluşturmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin en son mezun olunan okul değişkenine göre dağılımı Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Örneklemin Mezun Olunan Okul Değişkeni Açısından Yüzde ve Frekans Dağılımı

Mezun Olunan Okul	<i>f</i>	%
Kız Meslek Lisesi	102	35.3
2 Yıllık Anaokulu	34	11.8
Öğretmenliği Önlisans		
4 Yıllık Anaokulu	125	43.3
Öğretmenliği Lisans		
Yüksek Lisans veya Doktora	13	4.5
Diğer	15	5.2
Toplam	289	100.0

292 kişiden oluşan örneklemden 3 kişi bu soruya cevap vermemiş, cevap veren grubun % 35.3’ünü Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenler ve %43.3’ünü 4 Yıllık Okul

Öncesi Öğretmenliği Lisans mezunu öğretmenler olarak çoğunluğu oluşturmaktadırlar.

Okul öncesi öğretmenlerin kaç yıllık öğretmen olduğu değişkenine göre dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Örneklemin Kaç Yıllık Öğretmen Olunduğu Değişkeni Açısından Yüzde ve Frekans Dağılımı

Kaç Yıllık Öğretmen Olunduğu	<i>f</i>	%
1- 4 yıl	129	44.5
5-9 Yıl	91	31.4
10 Yıldan Fazla	70	24.1
Toplam	290	100.0

292 kişiden oluşan örneklemden 2 kişi bu soruya cevap vermemiş, cevap veren grubun % 44,5'ini 1-4 yıl arası, % 31,4'ünü 5-9 yıl arası ve % 24,1'ini 10 yıldan fazla süreyle öğretmenlik yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) değişkenine göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır. Ayrıca Tablo 6'da çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsüne (Devlet-Özel) göre mezun olunan okul frekans ve yüzdelerine yer verilmiştir.

Tablo 5

Örneklemin Çalıştığı Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü (Devlet-Özel) Açısından Yüzde ve Frekans Dağılımı

Çalışılan Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü	<i>f</i>	%
Resmi (Devlet)	113	38.7
Özel	179	61.3
Toplam	292	100.0

Örneklemin % 38,7'sini devlete bağlı resmi okullarda çalışan öğretmenler ve %61,3'ünü özel okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 6

Örneklemin Mezun Olunan Okul ve Çalıştığı Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü (Devlet-Özel) Değişkenlerinin Çapraz Tablosu

		Çalışılan Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü		
		Resmi (Devlet)	Özel	Toplam
Mezun Olunan Okul	Kız Meslek Lisesi	10 (% 8.8)	92 (%52.3)	102 (%35.3)
	2 yıllık Anaokulu Öğretmenliği Önlisans	20 (% 17.7)	14 (% 8)	34 (%11.8)
	4 Yıllık Üniversite Anaokulu Öğretmenliği Lisans	73 (%64.6)	52 (% 29.5)	125 (%43.3)
	Yüksek Lisans veya Doktora	6 (%5.3)	7 (% 4)	13 (%4.5)
	Diğer	4 (% 3.5)	11 (%6.3)	15 (%5.2)
Toplam		113 (% 100)	176 (%100)	289 (%100)

Örneklemin % 78.5'i gibi büyük bir bölümünü Kız Meslek Lisesi ve 4 Yıllık Lisans mezunları oluşturmaktadır. Resmi (devlet) kurumda çalışan öğretmenlerin % 8.8'i Kız Meslek Lisesi, % 64.6'sı ise 4 Yıllık Üniversite mezunudur. Özel okulda çalışan öğretmenlerin % 52.3'ü Kız Meslek Lisesi, % 29.5'i ise 4 Yıllık Üniversite mezunlarından oluşmaktadır. Resmi (devlet) okulda çalışanların % 64.6'sı 4 Yıllık Üniversite mezunu iken, özel okulda çalışanların % 29.5'i 4 yıllık Üniversite mezunlarından oluşmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleği isteyerek seçme değişkenine göre dağılımı Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Örneklemin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmemesi Açısından Yüzde ve Frekans Dağılımı

Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme	<i>f</i>	%
İsteyerek Seçenler	266	92,4
İstemedenden Seçenler	22	7,6
Toplam	288	100,0

292 kişiden oluşan örneklemden 2 kişi bu soruya cevap vermemiş, örneklemin % 92,4’ü mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerden, % 7,6’sı mesleğini istemeden seçen öğretmenlerden oluşturmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin meslekten memnuniyetleri değişkenine göre dağılımı Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Örneklemin Meslekten Memnuniyet Açısından Yüzde ve Frekans Dağılımı

Meslekten Memnuniyet	<i>f</i>	%
Memnun	243	83,8
Kısmen Memnun	47	16,2
Memnun Değil	0	00,0
Toplam	290	100,0

292 kişiden oluşan örneklemden 2 kişi bu soruya cevap vermemiş, örneklemin % 83,8’i mesleğinden memnun öğretmenlerden, % 16,2’si mesleğinden kısmen memnun olan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Örneklemden mesleğinden memnun olmayan öğretmen bulunmamaktadır.

4.2. ÖLÇEKLERİN GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ANALİZLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Bu bölümde Dağ (2003) tarafından geliştirilen 47 maddelik Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ) ve Bilgin (1996) tarafından geliştirilen 52 maddelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik analizleri ile ilgili tablolara yer verilmiştir.

4.2.1. Kontrol Odağı Ölçeği Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizleri İle İlgili Bulgular

Kontrol Odağı Ölçeği geliştirilirken Hacettepe Üniversitesi öğrencileri üzerinde uygulanmış ve bu örneklemden toplanan veriler üzerinden geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek öğretmenler üzerinde uygulandığında ise soruların bazılarının üniversite öğrencileri ile aynı faktör altında algılanmadığı bulgulanmıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin soruların amacını faktörlere uygun olarak algılayıp algılamadığını belirleyebilmek amacıyla KOÖ'ne faktör analizi ve buna bağlı olarak geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bunun sonucunda 47 sorudan 11 tanesi (1, 6, 10, 12, 22, 29, 35, 36, 38, 40, 41. sorular) uygun faktörler altında çıkmadığı ve 6 tanesi (9, 11, 14, 20, 44, 45. sorular) ise güvenilirlikleri yeterli olmadığı için analiz dışında bırakılmışlardır. Bunun sonucunda 30 soru 6 faktör altında çıkmıştır. Normalde 5 faktörden oluşan ölçeğin 18 soruluk geniş bir faktör olan "Genel İç Kontrol" veya "Kişisel Kontrol" olarak adlandırılan 1. Faktörü, faktör analizinde ikiye bölünmüş ve iki ayrı faktörmüş gibi çıkmıştır. Bu iki faktörün ilkinde içerdikleri sorulara bakarak "Genel İç Kontrol", ikincisine ise "Kişisel Kontrol" adı verilmiştir. Bunun sonucunda Kontrol Odağı Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik analiz sonuçları Tablo 9 'da yer almaktadır.

Tablo 9

KOÖ Maddelerinin Faktör Ağırlıkları ve Faktör Güvenilirlik Katsayıları

Faktörün Adı	Soru İfadesi	Faktör Ağırlıkları	Faktör Açıklama (%)	Güvenilirlik
Çabalamanın Anlamsızlığı	24. Bir çok hastalık insanı yakalar ve bunu önlemek mümkün değildir.	0.73	18.64	0.814
	25. İnsan ne yaparsa yapsın, olabilecek kötü şeylerin önüne geçemez.	0.73		
	05. İnsanlar savaşları önlemek için ne kadar çaba gösterirlerse gösterebilirler, savaşlar daima olacaktır.	0.70		
	08. İnsan ne yaparsa yapsın, hiç bir şey istediği gibi sonuçlanmaz.	0.63		
	23. Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü bir çok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.	0.61		
	04. İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın, ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.	0.61		
	02. İnsan ne yaparsa yapsın üşütüp hasta olmanın önüne geçemez.	0.61		
Genel İç Kontrol	27. İnsan kendisini ilgilendiren bir çok konuda kendi başına doğru kararlar alabilir.	0.78	14.83	0.824
	32. İnsan kendi yaşamına temelde kendisi yön verir.	0.69		
	43. Kararlılık bir insanın istediği sonuçları almasında en önemli etkidir.	0.64		
	34. İnsanlarla yakın ilişkiler kurmak, tesadüflere değil, çaba göstermeye bağlıdır.	0.63		
	31. Sağlıklı olup olmamayı belirleyen şey insanların kendi yaptıkları ve alışkanlıklarıdır.	0.61		
	28. Bir insanın başına gelenler, temelde kendi yaptıklarının sonucudur.	0.54		
	21. İnsanın ne yapacağı konusunda kararlı olması, kadere güvenmesinden daima iyidir.	0.50		
Kişisel Kontrol	47. Büyük ideallere ancak çalışıp çabalayarak ulaşılabilir.	0.48	6.45	0.729
	17. Hastalıklar çoğunlukla insanların dikkatsizliklerinden kaynaklanır	0.68		
	33. İnsanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur.	0.67		
	18. Talihsizlik olarak nitelenen durumların çoğu, yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ve benzeri nedenlerin sonucudur.	0.59		
	37. Kazalar, doğrudan doğruya hataların sonucudur.	0.54		
	19. İnsan, yaşamında olabilecek şeyleri kendi kontrolü altında tutabilir.	0.50		

Tablo 9'un devamı

Faktörün Adı	Soru İfadesi	Faktör Ağırlıkları	Faktör Açıklama (%)	Güvenilirlik
Kadercilik	39. İnsanın dini inancının olması, hayatta karşılaşacağı bir çok zorluğu daha kolay aşmasına yardım eder.	0.80	5.32	0.715
	42. Kaderin insan yaşamı üzerinde çok büyük bir rolü vardır.	0.74		
	03. Bir şeyin olacağı varsa eninde sonunda mutlaka olur.	0.69		
Adil Olmayan Dünya İnancı	07. İnsan ilerlemek için güç sahibi kişilerin gönlünü hoş tutmak zorundadır.	0.70	4.33	0.648
	13. Bir sonucu elde etmede insanın neleri bildiği değil, kimleri tanıdığı önemlidir.	0.68		
	46. İnsanın yaşamının alacağı yönü, çevresindeki güç sahibi kişiler belirler.	0.68		
Şansa İnanma	26. İnsanın istediğini elde etmesinin talihle bir ilgisi yoktur.	0.72	3.36	0.675
	16. Aslında şans diye bir şey yoktur.	0.58		
	15. Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.	0.56		
	30. Şans ya da talih hayatta önemli bir rol oynamaz.	0.54		
		Toplam	54.48	
		Kaiser Meyer Olkin Ölçek Geçerliliği 0.824		
		Bartlett Küresellik Testi Ki kare 2572.74		
		sd 435		
		p değeri 0.000		

Soru gruplarının güvenilirlikleri 0,824 ile 0,648 arasında değişmektedir. Bulgular ışığında ölçek faktörlerinin güvenilir oldukları söylenebilir. Araştırmada Kontrol Odağı Ölçeği ile ilgili analizler altı faktör üzerinden yapılacaktır. Faktörler sırası ile;

1. Çabalamanın Anlamsızlığı (7 Soru)
2. Genel İç Kontrol (8 Soru)
3. Kişisel Kontrol (5 Soru)
4. Kadercilik (3 Soru)
5. Adil Olmayan Dünya İnancı (3 Soru)
6. Şansa İnanma (4 Soru)'dır.

4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Ölçeği Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizleri İle İlgili Bulgular

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği 1996 yılında geliştirilmiş, ölçek 1995 yılında görevde olan okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Aradan geçen 12 yıl içinde okul öncesi öğretmenlerinin soruları amacına uygun faktörler altında algılamalarında bir değişiklik olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Ölçeği'ne faktör analizi ve buna bağlı olarak geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bunun sonucunda normalde 52 sorudan oluşan ölçekten 5 soru uygun faktörler altında çıkmadığı için analiz dışında bırakılmışlardır. Diğer tüm soruların amacına uygun olarak algılandığı ve yıllar içinde öğretmenlerin soruları algılamaları açısından çok büyük bir değişiklik gerçekleşmediği sonucuna varılmıştır. Bu bulgular ışığında ölçeğin 47 sorusu analizlere dahil edilmiştir. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik analiz sonuçları Tablo 10 'da yer almaktadır.

Tablo 10

Okul Öncesi Öğretmenleri Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Maddelerinin Faktör Ağırlıkları ve Faktör Güvenilirlik Katsayıları

Faktörün Adı	Soru İfadesi	Faktör Ağırlıkları	Faktör Açıklama (%)	Güvenilirlik
Demokratik Tutum	50. Öğretmen her çocuğuna aynı oranda ilgili ve güleryüzlü olmalıdır.	0.65	11.82	0.738
	40. Çocuklar gibi öğretmenler de yanılabilir.	0.64		
	37. Öğretmen, kız ve erkek çocuklara kendi cinsiyetlerine uygun rolleri oyun içinde deneme fırsatı vermelidir.	0.55		
	35. Bir çocuk öğretmeniyle aynı fikirde olmadığını açıkça ortaya koymalıdır.	0.54		
	43. Öğretmen, kendisine sarılıp öpmek isteyen çocuklara fırsat tanımalıdır.	0.52		
	10. Bir faaliyeti her çocuğun aynı beceriyle yapmasını beklemek doğru olmaz.	0.51		
	32. Kekeleyen çocuğa sık sık konuşma fırsatı verilmelidir.	0.48		
	23. Çocukların kendi ilgileri doğrultusunda faaliyeti seçmesi tercih edilir.	0.48		
	21. Faaliyet esnasında çocuklara daha fazla serbest davranma imkanı verilmelidir.	0.47		
	16. Çocuklara fırsat verilirse, kurallara ne kadar güzel uydukları gözlenebilir.	0.45		
	28. Çocuklar, bir faaliyeti nasıl yapmak istedikleri konusunda serbest bırakılmalıdır.	0.44		
	5. Öğretmen de her insan gibi hata yapabilir.	0.42		
	26. Öğretmen çocukların hepsine aynı konuşma ve hareket özgürlüğü fırsatını vermelidir.	0.41		
	52. Kendileri için tehlike arzeden durumlarda çocuklar kendilerini korumaya çalışmalı, her şeyi öğretmenden beklememelidir.	0.39		
	13. Çocuklar arasındaki düzeni sağlamada öğretmenin sert davranması gerekli değildir.	0.37		
	44. Öğretmen, bazı çocukların davranışlarına kızabilir.	0.36		
	18. Çocukların çoğu, fazla müdahale gerektirmeden faaliyetlerini kendi başlarına devam ettirebilirler.	0.36		
	3. Öğretmenlerin (eğlenceli durumlarda) çocuklarla birlikte gülüp şakalaşması çocukları kontrol etmelerini etkilemez.	0.36		
	48. Öğretmen çocukların bitmez tükenmez sorularını tekrar tekrar cevaplamalıdır.	0.35		
	45. Öğretmen problemlı çocukları sınıfta kendi haline bırakmamalıdır.	0.30		

Tablo 10'un devamı

Faktörün Adı	Soru İfadesi	Faktör Ağırlıkları	Faktör Açık. (%)	Güvenilirlik
Boşvermiş Tutum	47. Öğretmen birbirine vuran çocukları görmemezlikten gelmelidir.	0.58	9.01	0.731
	34. Öğretmen, oyuncağı aralarında bir türlü paylaşamayan çocuklara müdahale etmemelidir.	0.54		
	31. Öğretmen, hayali arkadaşlarından bahseden çocuğu fazla dikkate almamalıdır.	0.50		
	49. Oyuncakları kıran çocukları öğretmen görmemezlikten gelmelidir.	0.49		
	36. Öğretmenin çocuklarla gün boyu ne yapacağını düşünmesine gerek yoktur, nasıl olsa yapacak şey bulur.	0.44		
	20. Öğretmen, çocukların argo kullanmasını görmemezlikten gelmelidir.	0.44		
	39. Öğretmen yemekte kaşığı, çatalını kullanmakta zorlanan çocuğu önemsememelidir.	0.44		
	7. Çocukların soruları bazen duymamazlıktan gelinebilir.	0.44		
	29. Çocuğun tırnağını yemesi öğretmenin onunla ilgilenmesini gerektirmez.	0.42		
	42. Öğretmen faaliyet hazırlarken çocukların gelişim düzeylerini dikkate almasa da olur.	0.41		
	25. Çocuğun dünyasında öğretmenin merakını uyandıracak pek fazla şeye rastlanmaz.	0.41		
	2. Öğretmenlerin, çocukları tüm yönleriyle (ilgileri, becerileri, problemleri vb.) tanımaları beklenemez.	0.40		
	30. Öğretmen kabahatli çocuğu bulamadığı zaman bütün çocukları cezalandırmalıdır.	0.37		
	22. Öğretmen çocukların ev koşullarını bilmekle sorumlu değildir.	0.36		
	12. Öğretmenin fazla çaba sarfetmesine gerek yoktur, çocuk zaten becerilerini ortaya çıkaracaktır.	0.34		
	15. Öğretmenler çocuklara fazla ilgi göstermemelidirler.	0.30		
	47. Öğretmen birbirine vuran çocukları görmemezlikten gelmelidir.	0.58		
Otokratik Tutum	8. Çocuklara daima büyüklerin sözünü dinlemeleri öğretilmelidir.	0.73	5.59	0.779
	27. Günümüzde, öğretmenlerin daha kuralcı olmalarına ihtiyaç vardır.	0.66		
	19. Hiçbir çocuk otoriteye karşı gelmemelidir.	0.62		
	1. Çocukların çoğu söz dinlemelidir.	0.60		
	33. Yetişkinin konuşmak istediği yerde çocuk, susmasını bilmelidir.	0.60		
	24. Öğretmenlerin her şeyi çok iyi bildiğini, çocukların öğrenmesi önemlidir.	0.53		
	38. Çocukların faaliyet sırasında fısıldaşmalarına öğretmen müsaade etmemelidir.	0.36		
	46. Öğretmenin sözünün dinlenmesi için ses tonunu yükseltmesinde bir sakınca yoktur.	0.32		
	11. Öğretmen çocukların sözlerini dinlememelidir.	0.32		
	4. Sakin çocuklar, hareketli çocuklara tercih edilirler.	0.32		
Toplam		26.43		
Kaiser Meyer Olkin Ölçek Geçerliliği		0.69		
Bartlett Küresellik Testi		Ki kare	2938.18	
		sd	1035	
		p değeri	0.000	

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutum Ölçeği faktörlerinin güvenilirlikleri 0,731 ile 0,779 arasında değişmektedir. Bulgular ışığında ölçek faktörlerinin güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırmada Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği ile ilgili analizler üç faktör üzerinden yapılacaktır. Faktörler sırası ile;

1. Demokratik Tutum (20 Soru)
2. Boşvermiş Tutum (17 Soru)
3. Otokratik Tutum (10 Soru)'dur.

4.3. KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin kontrol odağı puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu değişkenlerin Kontrol Odağı Ölçeği'nin faktörleri ile farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örnekler için T testi ve Anova analizleri ile belirlenmiştir. Bu değişkenler yaş, en son mezun olunan okuldan kız meslek lisesi mezunları ve 4 yıllık lisans mezunları, öğretmenlikte geçen süre ve çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) olarak belirlenmiştir. Anlamlı sonuç çıkan boyutlar tablolar halinde sunulmuştur. Tabloların okunması sırasında Kontrol Odağı Ölçeği'ne göre yüksek puanın o alt boyutun dıştan denetimli olduğuna işaret ettiğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bir alt boyut ne kadar yüksek puan almışsa o kadar dıştan denetimli anlamına gelmektedir. Cinsiyet, mesleği isteyerek seçip seçmeme ve meslekten memnuniyet değişkenlerinde ise seçeneklerden bir tanesini örneklemin büyük bir bölümü tercih ettiği için ve seçeneklere yaklaşık eşit sayıda gözlem düşmediği için istatistiksel karşılaştırma yapılması mümkün olmamıştır.

4.3.1. Çabalamanın Anlamsızlığı Alt Boyutu İle İlgili Bulgular

Kontrol Odağı Ölçeği'nin Çabalamanın Anlamsızlığı alt boyut puanlarına göre karşılaştırılan değişkenlerden okul öncesi öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ve çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuş, yaş ve öğretmenlikte geçen süre değişkenlerine göre ise

anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Anlamlı fark çıkan değişkenlere ait tablolar Tablo 11 ve 12’de verilmiştir.

Tablo 11

Kontrol Odağı Ölçeği’nin Çabalamanın Anlamsızlığı Alt Boyut Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ort.	Std. Sap.	t-değeri	p-değeri
Çabalamanın Anlamsızlığı	Kız Meslek Lisesi Mez.	94	2.43	.83	3.75	.000
	Dört Yıllık Üni. Mez.	118	2.06	.55		

Tablo 11’de görüldüğü üzere Kontrol Odağı Ölçeği’nin Çabalamanın Anlamsızlığı Alt Boyut Puanlarının en son mezun olunan okul değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi sonucunda gruplar arasındaki fark .01 seviyesinde anlamlıdır ($t=3.75$, $p<.01$). Grupların ortalama puanlarına bakıldığında farkın kız meslek lisesi mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Yani meslek lisesi mezunu öğretmenlerin, çabalamanın anlamsızlığı alt boyutunda, 4 yıllık üniversite mezunu öğretmenlere göre daha dıştan denetimli oldukları söylenebilir.

Tablo 12

Kontrol Odağı Ölçeği’nin Çabalamanın Anlamsızlığı Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü (Devlet-Özel) Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ort.	Std. Sap.	t-değeri	p-değeri
Çabalamanın Anlamsızlığı	Resmi Okul	107	2.11	.679	-2.976	.003
	Özel Okul	169	2.37	.729		

Tablo 12’de görüldüğü üzere Kontrol Odağı Ölçeği’nin Çabalamanın Anlamsızlığı Alt Boyut Puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi sonucunda gruplar arasındaki fark .01 seviyesinde anlamlıdır ($t = -2.976$, $p < .01$). Grupların ortalama puanlarına bakıldığında farkın özel okulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Yani özel okulda çalışan öğretmenlerin, çabalamanın anlamsızlığı alt boyutunda, resmi okulda çalışan öğretmenlere göre daha dıştan denetimli oldukları söylenebilir.

4.3.2. Kişisel Kontrol Alt Boyutu İle İlgili Bulgular

Kontrol Odağı Ölçeği’nin Kişisel Kontrol alt boyut puanlarına göre karşılaştırılan değişkenlerden okul öncesi öğretmenlerin çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) değişkenine göre anlamlı fark bulunmuş, yaş, en son mezun olunan okul ve öğretmenlikte geçen süre değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Anlamlı fark çıkan değişkene ait tablo Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Kontrol Odağı Ölçeği’nin Kişisel Kontrol Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü (Devlet-Özel) Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ort.	Std. Sap.	t-değeri	p-değeri
Kişisel Kontrol	Resmi Okul	113	2.87	.762	-1.969	.050
	Özel Okul	175	3.04	.727		

Tablo 13’te görüldüğü üzere Kontrol Odağı Ölçeği’nin Kişisel Kontrol Alt Boyut Puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi sonucunda gruplar arasındaki fark .10 seviyesinde anlamlıdır ($t = -1.969$, $p < .10$). Grupların ortalama puanlarına

bakıldığında farkın özel okulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Yani özel okulda çalışan öğretmenlerin, kişisel kontrol alt boyutunda, resmi okulda çalışan öğretmenlere göre daha dıştan denetimli oldukları söylenebilir.

4.3.3. Adil Olmayan Dünya İnancı Alt Boyutu İle İlgili Bulgular

Kontrol Odağı Ölçeği'nin Adil Olmayan Dünya İnancı alt boyut puanlarına göre karşılaştırılan değişkenlerden okul öncesi öğretmenlerin mezun olunan okul, çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) ve yaş değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuş, öğretmenlikte geçen süre değişkenine göre ise anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Anlamlı fark çıkan değişkenlere ait tablolar Tablo 14, 15, 16a ve 16b'de verilmiştir.

Tablo 14

Kontrol Odağı Ölçeği'nin Adil Olmayan Dünya İnancı Alt Boyut Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ort.	Std. Sap.	t-değeri	p-değeri
Adil Olmayan Dünya İnancı	Kız Meslek Lis. Mez.	98	2.25	.92	2.430	.016
	Dört Yıllık Üni. Mez.	124	1.98	.66		

Tablo 14'te görüldüğü üzere Kontrol Odağı Ölçeği'nin Adil Olmayan Dünya İnancı Alt Boyut Puanlarının en son mezun olunan okul değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi sonucunda gruplar arasındaki fark .05 seviyesinde anlamlıdır ($t=2.43$, $p<.05$). Grupların ortalama puanlarına bakıldığında farkın kız meslek lisesi mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Yani kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin, adil olmayan dünya inancı alt boyutunda, 4 yıllık üniversite mezunu öğretmenlere göre daha dıştan denetimli oldukları söylenebilir.

Tablo 15

Kontrol Odağı Ölçeği'nin Adil Olmayan Dünya İnancı Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü (Devlet-Özel) Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ort.	Std. Sap.	t-değeri	p-değeri
Adil Olmayan Dünya İnancı	Resmi Okul	112	1.92	.737	-3.908	.000
	Özel Okul	170	2.29	.811		

Tablo 15'te görüldüğü üzere Kontrol Odağı Ölçeği'nin Adil Olmayan Dünya İnancı Alt Boyut Puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi sonucunda gruplar arasındaki fark .01 seviyesinde anlamlıdır ($t = -1.969$, $p < .01$). Grupların ortalama puanlarına bakıldığında farkın özel okulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Yani özel okulda çalışan öğretmenlerin, Adil Dünya İnancı alt boyutunda, resmi okulda çalışan öğretmenlere göre daha dıştan denetimli oldukları söylenebilir.

Tablo 16a

Kontrol Odağı Ölçeği'nin Adil Olmayan Dünya İnancı Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ort.	F değeri	p değeri
Adil Olmayan Dünya İnancı	24 Yaş ve Altı	86	2.2868	2.970	.053
	25 Yaş ile 30 Yaş Arası	110	2.1818		
	31 Yaş ve Üstü	83	1.9920		

Tablo 16a'da görüldüğü üzere Kontrol Odağı Ölçeği'nin Adil Olmayan Dünya İnancı alt boyut puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre en az

bir grup için farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplardan en az birinin farklı olduğu .10 seviyesinde anlamlıdır ($p<.10$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla tamamlayıcı analizlerden Scheffe Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 16b’de sunulmuştur.

Tablo 16b

Kontrol Odağı Ölçeği’nin Adil Olmayan Dünya İnancı Alt Boyut Puanlarında Yaş Gruplarına Uygulanan Scheffe Testi Sonuçları

Adil Olmayan Dünya İnancı Puanları		Ortalama farkı	Standart hata	p değeri
24 Yaş ve Altı	25 - 30 Yaş Arası	.10500	.11478	.658
	31 Yaş ve Üstü	.29485	.12270	.057
25 - 30 Yaş Arası	24 Yaş ve Altı	-.10500	.11478	.658
	31 Yaş ve Üstü	.18985	.11594	.263
31 Yaş ve Üstü	24 Yaş ve Altı	-.29485	.12270	.057
	25 - 30 Yaş Arası	-.18985	.11594	.263

Kontrol Odağı Ölçeği Adil Olmayan Dünya İnancı alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre varyanslarının Levene Testine göre eşit olması sebebiyle ikili karşılaştırmalarda Scheffe Testi kullanılmıştır. Tablo 16b’de görüldüğü üzere Kontrol Odağı Ölçeği Adil Olmayan Dünya İnancı alt boyutunda 24 ve altı yaş grubu ile 31 ve üstü yaş grubu arasında bir fark olduğu .10 seviyesinde anlamlıdır. Bu grupların ortalama farklarına bakıldığında farkın 24 ve altı yaş grubu lehine olduğu görülmektedir. Yani 24 ve altı yaş grubunun Adil Olmayan Dünya İnancı alt boyut puanlarında, 31 ve üstü yaş grubuna göre daha dıştan denetimli oldukları söylenebilir.

4.3.4. Genel İç Kontrol Alt Boyutu İle İlgili Bulgular

Kontrol Odağı Ölçeği’nin Genel İç Kontrol alt boyut puanlarına göre karşılaştırılan değişkenlerden okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı fark

bulunmuş, çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel), en son mezun olunan okul ve öğretmenlikte geçen süre değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Anlamlı fark çıkan değişkene ait tablo Tablo 17a ve 17b’de verilmiştir.

Tablo 17a

Kontrol Odağı Ölçeği’nin Genel İç Kontrol Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ortalama		Welch	Brown-Forsythe
Genel İç Kontrol	24 Yaş ve Altı	90	2.0194	F değeri	6.328	5.201
	25 - 30 Yaş Arası	108	2.2986	p değeri	0.002	0.006
	31 Yaş ve Üstü	82	2.2744			

ANOVA testinin yapılabilmesi için alt grupların varyanslarının eşit olması gerekmektedir. Levene testi (Test istatistiği: 6.058, P değeri: 0.003) sonucunda genel iç kontrol alt boyutunun yaş gruplarındaki varyanslarının eşit çıkmaması yani grupların homojen olmaması sebebiyle ANOVA F değeri yerine Welch ve Brown-Forsythe testleri kullanılarak yaş gruplarına göre Genel İç Kontrol alt boyutu ortalamaları test edilmiştir. Hem Welch, hem de Brown-Forsythe testlerinin sonucunda gruplardan en az birinin farklı olduğu .01 seviyesinde anlamlıdır($p < .01$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla varyansları eşit olmayan gruplar için uygulanan tamamlayıcı analizlerden Tamhane Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 17b’de sunulmuştur.

Tablo 17b**Kontrol Odağı Ölçeği'nin Genel İç Kontrol Alt Boyut Puanlarında Yaş Gruplarına Uygulanan Tamhane Testi Sonuçları**

Genel İç Kontrol Puanları		Ortalama farkı	Standart hata	p değeri
24 Yaş ve Altı	25 - 30 Yaş Arası	-.27917	.08586	.004
	31 Yaş ve Üstü	-.25495	.09886	.032
25 - 30 Yaş Arası	24 Yaş ve Altı	.27917	.08586	.004
	31 Yaş ve Üstü	.02422	.10363	.994
31 Yaş ve Üstü	24 Yaş ve Altı	.25495	.09886	.032
	25 - 30 Yaş Arası	-.02422	.10363	.994

Kontrol Odağı Ölçeği Genel İç Kontrol alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre varyanslarının Levene Testine göre eşit olmaması sebebiyle ikili karşılaştırmalarda Tamhane Testi kullanılmıştır. Tablo 17b'de görüldüğü üzere Kontrol Odağı Ölçeği Genel İç Kontrol alt boyutunda hem 24 ve altı yaş grubu ile 25 –30 arası yaş grubu arasında bir fark olduğu .01 seviyesinde, hem de 24 ve altı yaş grubu ile 31 ve üstü yaş grubu arasında bir fark olduğu .05 seviyesinde anlamlıdır. Bu grupların ortalama farklarına bakıldığında 25-30 arası yaş grubu ile 24 yaş ve altı grupta farkın 25-30 arası yaş grubu lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca yine ortalama farklarına bakıldığında 31 ve üzeri yaş grubu ile 24 ve altı yaş grubunda farkın 31 ve üzeri yaş grubu lehine olduğu görülmektedir. Yani hem 25-30 arası yaş grubunun, hem de 31 ve üstü yaş grubunun Genel İç Kontrol alt boyut puanlarında, 24 ve altı yaş grubuna göre daha dıştan denetimli oldukları söylenebilir.

4.3.5. Kadercilik Alt Boyutu İle İlgili Bulgular

Kontrol Odağı Ölçeği'nin Kadercilik alt boyut puanlarına göre karşılaştırılan değişkenlerden okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı fark bulunmuş, çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel), en son mezun olunan okul ve öğretmenlikte geçen süre değişkenlerine göre ise anlamlı bir

fark elde edilmemiştir. Anlamlı fark çıkan değişkene ait tablo Tablo 18a ve 18b’de verilmiştir.

Tablo 18a

Kontrol Odağı Ölçeği’nin Kadercilik Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ortalama	F değeri	p değeri
Kadercilik	24 Yaş ve Altı	90	3.2148	3.268	.040
	25 Yaş ile 30 Yaş Arası	110	2.9394		
	31 Yaş ve Üstü	81	2.9136		

Tablo 18a’da görüldüğü üzere Kontrol Odağı Ölçeği’nin Kadercilik alt boyut puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre en az bir grup için farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplardan en az birinin farklı olduğu .05 seviyesinde anlamlıdır ($p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla tamamlayıcı analizlerden Scheffe Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 18b’de sunulmuştur.

Tablo 18b

Kontrol Odağı Ölçeği’nin Kadercilik Alt Boyut Puanlarında Yaş Gruplarına Uygulanan Scheffe Testi Sonuçları

Kadercilik Puanları		Ortalama farkı	Standart hata	p değeri
24 Yaş ve Altı	25 - 30 Yaş Arası	.27542	.12492	.090
	31 Yaş ve Üstü	.30123	.13460	.084
25 - 30 Yaş Arası	24 Yaş ve Altı	-.27542	.12492	.090
	31 Yaş ve Üstü	.02581	.12868	.980
31 Yaş ve Üstü	24 Yaş ve Altı	-.30123	.13460	.084
	25 - 30 Yaş Arası	-.02581	.12868	.980

Kontrol Odağı Ölçeği Kadercilik alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre varyanslarının Levene Testine göre eşit olması sebebiyle ikili karşılaştırmalarda Sheffe Testi kullanılmıştır. Tablo 18b’de görüldüğü üzere Kontrol Odağı Ölçeği Kadercilik alt boyutunda hem 24 ve altı yaş grubu ile 25 –30 arası yaş grubu arasında hem de 24 ve altı yaş grubu ile 31 ve üstü yaş grubu arasında bir fark olduğu .10 seviyesinde anlamlıdır. Bu grupların ortalama farklarına bakıldığında her iki grupta da farkın 24 ve altı yaş grubu lehine olduğu görülmektedir. Yani hem 25-30 arası yaş grubuna göre, hem de 31 ve üstü yaş grubuna göre Kadercilik alt boyut puanlarında 24 ve üstü yaş grubunun daha dıştan denetimli oldukları söylenebilir.

4.3.5. Şansa İnanma Alt Boyutu İle İlgili Bulgular

Kontrol Odağı Ölçeği’nin Şansa İnanma alt boyut puanlarına göre karşılaştırılan değişkenlerden okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı fark bulunmuş, çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel), en son mezun olunan okul ve öğretmenlikte geçen süre değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Anlamlı fark çıkan değişkene ait tablo Tablo 19a ve 19b’de verilmiştir.

Tablo 19a

Kontrol Odağı Ölçeği’nin Şansa İnanma Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ortalama	F değeri	p değeri
Şansa İnanma	24 Yaş ve Altı	89	3.2444	2.497	.084
	25 Yaş ile 30 Yaş Arası	113	3.3628		
	31 Yaş ve Üstü	81	3.1173		

Tablo 19a’da görüldüğü üzere Kontrol Odağı Ölçeği’nin Şansa İnanma alt boyut puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre en az bir grup için

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplardan en az birinin farklı olduğu .10 seviyesinde anlamlıdır ($p < .10$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla tamamlayıcı analizlerden Scheffe Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 18b’de sunulmuştur.

Tablo 19b

Kontrol Odağı Ölçeği’nin Şansa İnanma Alt Boyut Puanlarında Yaş Gruplarına Uygulanan Scheffe Testi Sonuçları

Şansa İnanma Puanları		Ortalama farkı	Standart hata	p değeri
24 Yaş ve Altı	25 - 30 Yaş Arası	-.11845	.10726	.544
	31 Yaş ve Üstü	.12710	.11622	.551
25 - 30 Yaş Arası	24 Yaş ve Altı	.11845	.10726	.544
	31 Yaş ve Üstü	.24555	.11018	.085
31 Yaş ve Üstü	24 Yaş ve Altı	-.12710	.11622	.551
	25 - 30 Yaş Arası	-.24555	.11018	.085

Kontrol Odağı Ölçeği Şansa İnanma alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre varyanslarının Levene Testine göre eşit olması sebebiyle ikili karşılaştırmalarda Scheffe Testi kullanılmıştır. Tablo 19b’de görüldüğü üzere Kontrol Odağı Ölçeği Şansa İnanma alt boyutunda 25-30 arası yaş grubu ile 31 ve üstü yaş grubu arasında bir fark olduğu .10 seviyesinde anlamlıdır. Bu grupların ortalama farklarına bakıldığında farkın 25-30 arası yaş grubu lehine olduğu görülmektedir. Yani 25-30 arası yaş grubunun Şansa İnanma alt boyut puanlarında, 31 ve üstü yaş grubuna göre daha dıştan denetimli oldukları söylenebilir.

4.4. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu

değişkenlerin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği alt boyutları ile farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örnekler için T testi analizi ile belirlenmiştir. Bu değişkenler yaş, en son mezun olunan okuldan kız meslek lisesi mezunları ve 4 yıllık lisans mezunları, öğretmenlikte geçen süre ve çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) olarak belirlenmiştir. Anlamlı sonuç çıkan boyutlar tablolar halinde sunulmuştur. Cinsiyet, mesleği isteyerek seçip seçmeme ve meslekten memnuniyet değişkenlerinde ise seçeneklerden bir tanesini örneklemenin büyük bir bölümü tercih ettiği için ve yaklaşık eşit sayıda gözlem düşmediği için istatistiksel karşılaştırma yapılması mümkün olmamıştır.

4.4.1. Demokratik Tutum Alt Boyutu İle İlgili Bulgular

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Demokratik Tutum alt boyut puanlarına göre karşılaştırılan değişkenlerden okul öncesi öğretmenlerin en son mezun oldukları okul ve çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuş, yaş ve öğretmenlikte geçen süre değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Anlamlı fark çıkan değişkenlere ait tablolar Tablo 20 ve 21'de verilmiştir.

Tablo 20

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Demokratik Tutum Alt Boyut Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ort.	Std. Sap.	t-değeri	p-değeri
Demokratik Tutum	Kız Meslek Lis. Mez.	87	4.12	.465	-2.858	.005
	Dört Yıllık Üni. Mez.	113	4.28	.334		

Tablo 20'de görüldüğü üzere Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Demokratik Tutum alt boyut puanlarının en son mezun olunan okul değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan

Bağımsız Örnekler İçin T Testi sonucunda gruplar arasındaki fark .01 seviyesinde anlamlıdır ($t=-2.858$, $p<.01$). Grupların ortalama puanlarına bakıldığında farkın 4 yıllık üniversite mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Yani 4 yıllık üniversite mezunu öğretmenlerin, kız meslek lisesi mezunu öğretmenlere göre daha demokratik tutum sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 21

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Demokratik Tutum Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü (Devlet-Özel) Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ort.	Std. Sap.	t-değeri	p-değeri
Demokratik	Resmi Okul	100	4.29	.50	1.780	.076
Tutum	Özel Okul	159	4.19	.34		

Tablo 21'de görüldüğü üzere Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Demokratik Tutum alt boyut puanlarının çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi sonucunda gruplar arasındaki fark .10 seviyesinde anlamlıdır ($t= 1.780$, $p<.10$). Grupların ortalama puanlarına bakıldığında farkın resmi okulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Yani resmi (devlet) okulda çalışan öğretmenlerin, özel okulda çalışan öğretmenlere göre daha demokratik tutum sergiledikleri söylenebilir.

4.4.2. Otokratik Tutum Alt Boyutu İle İlgili Bulgular

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Otokratik Tutum alt boyut puanlarına göre karşılaştırılan değişkenlerden çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) değişkenine göre anlamlı fark bulunmuş, okul öncesi öğretmenlerin en son mezun oldukları okul, yaş ve öğretmenlikte geçen süre değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Anlamlı fark çıkan değişkene ait tablo Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Otokratik Tutum Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü (Devlet-Özel) Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ort.	Std. Sap.	t-değeri	p-değeri
Otokratik Tutum	Resmi Okul	107	2.48	.56	-1.996	.047
	Özel Okul	163	2.63	.67		

Tablo 22'de görüldüğü üzere Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Otokratik Tutum alt boyut puanlarının çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi sonucunda gruplar arasındaki fark .05 seviyesinde anlamlıdır ($t = -1.996, p < .05$). Grupların ortalama puanlarına bakıldığında farkın özel okulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Yani özel okulda çalışan öğretmenler, resmi (devlet) okulda çalışan öğretmenlere göre daha otokratik tutum sergiledikleri söylenebilir.

4.4.3. Boşvermiş Tutum Alt Boyutu İle İlgili Bulgular

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Boşvermiş Tutum alt boyut puanlarına göre karşılaştırılan değişkenlerden çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) değişkenine göre anlamlı fark bulunmuş, okul öncesi öğretmenlerin en son mezun oldukları okul, yaş ve öğretmenlikte geçen süre değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Anlamlı fark çıkan değişkene ait tablo Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Boşvermiş Tutum Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Okulun Bağlı Olduğu Kurumun Statüsü (Devlet-Özel) Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Ort.	Std. Sap.	t-değeri	p-değeri
Boşvermiş Tutum	Resmi Okul	107	1.52	.36	-2.247	.025
	Özel Okul	161	1.63	.40		

Tablo 23'te görüldüğü üzere Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Boşvermiş Tutum alt boyut puanlarının çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Örnekler İçin T Testi sonucunda gruplar arasındaki fark .05 seviyesinde anlamlıdır ($t = -2.247, p < .05$). Grupların ortalama puanlarına bakıldığında farkın özel okulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Yani özel okulda çalışan öğretmenler, resmi (devlet) okulda çalışan öğretmenlere göre daha boşvermiş tutum sergiledikleri söylenebilir.

4.4. KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİ PUANLARI İLE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI ÖLÇEĞİ PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYLE İLGİLİ BULGULAR

Bu bölümde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği puanları ile Kontrol Odağı Ölçeği puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına yer verilecektir. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişki regresyon analizi ile belirlenmiştir. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği alt boyut puanları ile Kontrol Odağı Ölçeği alt boyut puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunanlar tablolar halinde sunulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Demokratik Tutum alt boyut puanları ile Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutlarından Genel İç Kontrol alt

boyutu arasında istatistiksel açıdan negatif anlamlı ilişki bulunmuştur, Kontrol Odağı Ölçeği'nin Çabalamanın Anlamsızlığı, Kişisel Kontrol, Adil Olmayan Dünya İnancı, Kadercilik ve Şansa İnanma alt boyutları ile Demokratik Tutum arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır. Anlamlı ilişki çıkan alt boyutla ilgili sonuçlar Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Demokratik Tutum Alt Boyut Puanları İle Kontrol Odağı Ölçeği Genel İç Kontrol Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Demokratik Tutum			
	Beta	t değeri	p değeri
Genel İç Kontrol	-0,191	-2,932	0,004
R=0,191; R²=0,037; F değeri=8,579; p değeri=0,004			

Tablo 24'te görüldüğü üzere Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Demokratik Tutum alt boyut puanları ile Kontrol Odağı Ölçeği Genel İç Kontrol alt boyutu arasında .01 düzeyinde anlamlı negatif ilişki bulunmuştur ($p<.01$).Başka bir deyişle Genel İç Kontrol alt boyutunda daha içten denetimli olan öğretmenlerin daha demokratik tutum sergiledikleri söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Boşvermiş Tutum alt boyut puanları ile Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutlarından Çabalamanın Anlamsızlığı alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur, Kontrol Odağı Ölçeği'nin Genel İç Kontrol, Kişisel Kontrol, Adil Olmayan Dünya İnancı, Kadercilik ve Şansa İnanma alt boyutları ile Boşvermiş Tutum arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır. Anlamlı ilişki çıkan alt boyutla ilgili sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Boşvermiş Tutum Alt Boyut Puanları İle Kontrol Odağı Ölçeği Çabalamanın Anlamsızlığı Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Boşvermiş Tutum	Beta	t değeri	p değeri
Çabalamanın Anlamsızlığı	0,152	4,507	0,000

R=0,284; R²=0,081; F değeri= 20,315; p değeri=0,000

Tablo 25'te görüldüğü üzere Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Boşvermiş Tutum alt boyut puanları ile Kontrol Odağı Ölçeğinin Çabalamanın Anlamsızlığı alt boyutu arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<.01$). Yani Çabalamanın Anlamsızlığı alt boyutu puanlarında artışın (daha dıştan denetimli olma) öğretmenlerin boşvermişlik tutumunda da artmaya sebep olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle çabalamanın anlamsızlığı alt boyutunda dıştan denetimli olan öğretmenlerin daha fazla boşvermiş tutum sergiledikleri söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Otokratik Tutum alt boyut puanları ile Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutlarından Adil Olmayan Dünya İnancı, Kadercilik, Kişisel Kontrol alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur, Kontrol Odağı Ölçeği'nin Genel İç Kontrol, Çabalamanın Anlamsızlığı ve Şansa İnanma alt boyutları ile Otokratik Tutum arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır. Anlamlı ilişki çıkan alt boyutlarla ilgili sonuçlar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Otokratik Tutum Alt Boyut Puanları İle Kontrol Odağı Ölçeği Adil Olmayan Dünya İnancı, Kadercilik, Kişisel Kontrol Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Otokratik Tutum	Beta	t değeri	p değeri
Adil Olmayan Dünya İnancı	0.292	4,687	0,000
Kadercilik	0.190	3,052	0,003
Kişisel Kontrol	0,143	0,143	0,018

R=0,411; R²=0,169; F değeri=15,681; p değeri=0,000

Tablo 26'da görüldüğü üzere Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nin Otokratik Tutum alt boyut puanları ile Kontrol Odağı Ölçeği Adil Olmayan Dünya İnancı ve Kadercilik alt boyutu arasında .01 düzeyinde, Kişisel Kontrol alt boyutu arasında .05 düzeyinde anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Yani adil olmayan dünya inancı, kadercilik ve kişisel kontrol alt boyutlarında dıştan denetimin artması durumunda öğretmenlerin otokratik tutumunun da arttığı söylenebilir. Öğretmenin otokratik tutumunun açıklanmasında kullanılan bu üç kontrol odağı alt boyutundan en önemlisi adil olmayan dünya inancıdır (Beta: 0.292).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları ile ilgili sonuçlar ve daha önce yapılan araştırmalarla karşılaştırılarak tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri ve denetim odaklarının öğretmenlik tutumlarıyla ilişkisi incelenmiştir.

Çalışma 22 özel, 68 resmi ilköğretim okulu ve anaokulu toplam 90 eğitim kurumundan 292 okul öncesi öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 292 okul öncesi öğretmenin demografik özellikleri 7 soru ile saptanmıştır.

Araştırmamızın “Okul öncesi öğretmenlerin kişisel özellikleri (cinsiyet, yaş, en son mezun olunan okul, kaç yıllık öğretmen olduğu, hangi statüdeki kuruma (Devlet-Özel) bağlı bir okulda çalışıldığı, mesleğin istenerek mi seçildiği, meslekten memnun olma düzeyleri) nelerdir?” olan ilk sorusu ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılanların ve cinsiyet ile ilgili soruyu cevaplayanların 285’i kadın, 5’i ise erkektir. Cinsiyetlerin eşit olarak dağılmaması sebebiyle denetim odaklarının ve öğretmenlik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılamamıştır. Örneklemin % 31.8’i 24 yaş ve altı, 39.1’i 25-30 yaş arası ve %29.1’i ise 31 yaş ve üstüdür. En son mezun olunan okul değişkenine göre araştırmaya katılanların 125’i 4 yıllık Anaokulu Öğretmenliği lisans mezunu, 102’si Kız Meslek Lisesi mezunu, 34’ü 2 yıllık Anaokulu Öğretmenliği önlisans mezunu, 15’i diğer okullardan mezunken 13’ü ise lisans üstü eğitimi mezunudur. Grup sayıları yaklaşık eşit olmadığından

mezuniyet açısından lisans ve kız meslek lisesi mezunları karşılaştırılabilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin meslekte geçen süre değişkeni açısından 129'u 1-4 yıl arası, 91'i 5-9 yıl arası ve 70'i ise 10 yıldan fazla süreyle öğretmenlik yapmakta olan kişilerden oluştuğu görülmektedir. Çalışılan okulun bağlı olduğu kurumun statüsü (Devlet-Özel) değişkeni açısından bakıldığında 113 kişi resmi okul (devlet okulu), 179 kişi ise özel okul bünyesinde çalışmaktadır. Mesleği isteyerek seçme değişkenine bakıldığında mesleği 266 kişi isteyerek, 22 kişi ise istemeden seçtiğini belirtmiştir. Meslekten memnun olma düzeyi değişkenine göre ise örneklemdaki hiçbir öğretmen meslekten memnun olmadığını belirtmemiş, 243 kişi memnun olduğunu, 47 kişi ise kısmen memnun olduğunu belirtmiştir. Mesleği isteyerek seçme ve meslekten memnuniyet değişkenleri de yine gruplara eşit sayıda kişi düşmediğinden analizlere dahil edilememiştir.

Araştırmamızın “Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” olan ikinci sorusu ile ilgili istatistiksel karşılaştırma yapılamamıştır. Yeterli sayıda erkek öğretmene ulaşılamamıştır. Kadın ve erkek öğretmen sayıları arasında çok büyük bir fark olduğundan dolayı cinsiyetler arası farklılaşmaya bakılamamıştır. Kadın ve erkek öğretmen sayıları arasındaki büyük fark okul öncesi öğretmenliğinin genelde bayanlar tarafından tercih edilen bir meslek olması sebebiyle okullarda çok az sayıda erkek okul öncesi öğretmeni bulunmasından kaynaklanmıştır.

Araştırmamızın “Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” olan üçüncü sorusu ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yaş gruplarının Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlarda farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Buna göre Kontrol Odağı Ölçeğinin Genel İç Kontrol alt boyutu puanları 24 ve altı yaş grubuyla, 25-30 yaş arası ve 31 yaş ve üstü grupları arasında farklılaşmaktadır. 25-30 arası yaş grubunun ve 31 ve üstü yaş grubunun Genel İç Kontrol açısından 24 ve altı yaş grubuna göre daha dıştan denetimli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu da en genç yaş grubundaki öğretmenlerin diğer iki yaş grubuna göre bu alt boyutta daha içten denetimli olduklarını göstermektedir. Bu sonuç yeni mezun ve genç

öğretmenlerin mesleğe yeni başlamanın vermiş olduğu idealistlik ve heyecanla her şeyin kendi denetimlerinde olduğuna inanmaları ile açıklanabilir.

Kontrol Odağı Ölçeği Kadercilik alt boyutunda ise yine 24 ve altı yaş grubu ile 25-30 arası ve 31 ve üstü yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuş. Ancak bu kez 24 ve altı yaş grubunun diğer iki yaş grubuna göre kadercilik alt boyutunda daha dıştan denetimli oldukları belirlenmiştir. Sonuç olarak en genç olan grubun hayatları üzerinde kaderin daha etkili olduğuna, diğer iki yaş grubuna göre daha fazla inandıkları sonucuna varılabilir.

Kontrol Odağı Ölçeği Adil Olmayan Dünya İnancı alt boyutunda 24 ve altı yaş grubuyla 31 ve üstü yaş grubu arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuş. 24 ve altı yaş grubunun, 31 ve üstü yaş grubuna göre bu alt boyutta daha dıştan denetimli oldukları belirlenmiştir. Sonuç olarak 24 ve altı yaş grubu dünyanın adil olmadığına 31 ve üstü yaş grubuna göre daha fazla inanmaktadır.

Kontrol Odağı Ölçeği Şansa İnanma alt boyutunda 25-30 arası yaş grubu ile 31 ve üstü yaş grubu arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. 25-30 arası yaş grubunun şansa inanma alt boyutunda 31 ve üstü yaş grubuna göre daha dıştan denetimli oldukları belirlenmiştir. Sonuç olarak 25-30 arası yaş grubundaki öğretmenlerin 31 ve üstü yaşlardaki öğretmenlere göre daha fazla şansa inandıkları sonucuna varılabilir.

Novicki ve Strickland (1973), Korkut (1992), Mizzi (1991), Sparks (1992), Canel (1993), Bolel (1993), Malki (1998), Wallace ve Clarck (2003) (Akt:Bozkurt, Serin, Emran, 2003), Köksal (1991), Temel ve Aksoy (1998), Tüm kaya (2001), Bozkurt, Serin ve Emran (2003) yaş ve denetim odağı arasında bir ilişki bulmamıştır. Gilmor (1978), Findley ve Cooper (1983) ise yaş ile denetim odağı arasında bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada da bazı denetim odağı alt boyutlarında yaş grupları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Araştırmamızın “Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri meslekteki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?” olan dördüncü sorusu ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Kıdem yılı gruplarının Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlarda farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Buna

göre Kontrol Odağı alt boyutlarının meslekteki kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aydınay (1995), Temel ve Aksoy (1998), Tümkiye (2001), Bozkurt, Serin ve Emran (2003), çalışmalarında öğretmenlerin kıdem değişkenine göre kontrol odakları arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bu bulgular çalışmamızın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmamızın “Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri mezun oldukları kuruma göre farklılaşmakta mıdır?” olan beşinci sorusu ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Bu değişkende sadece 4 yıllık anaokulu öğretmenliği lisans mezunları ile kız meslek lisesi mezunlarının sayıları yaklaşık eşit olduğu için bu iki grup karşılaştırılabilmiştir. Bunun için bu grupların Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlarda farklılık olup olmadığını anlamak için bağımsız örnekler için T testi yapılmıştır. Bu grupların Kontrol Odağı Ölçeğinin, Çabalamanın Anlamsızlığı ve Adil Olmayan Dünya İnancı alt boyutlarında farklılaştıkları bulunmuştur. Her iki alt boyutta da kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin, 4 yıllık anaokulu öğretmenliği lisans mezunlarına göre daha dıştan denetimli oldukları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak kız meslek lisesi mezunu öğretmenler çabalamanın anlamsız olduğuna ve dünyanın adil olmadığına, üniversite mezunu öğretmenlere göre daha fazla inanmakta oldukları söylenebilir. Wolfe ve Roberthaw (1982) insanların üniversiteye başladıktan sonra daha içsel olduklarını bulmuştur (Burger, 2006). Bu bulgu bizim çalışmamızın bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmamızın “Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri özel veya devlete bağlı bir kurumda çalışıp çalışmamalarına göre farklılaşmakta mıdır? olan altıncı sorusu ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Resmi ve özel okulda çalışan öğretmenlerin Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlarda farklılık olup olmadığını anlamak için Bağımsız örnekler için T testi yapılmıştır. Resmi ve özel okulda çalışan öğretmenlerin puanlarının Kontrol Odağı Ölçeğinin Çabalamanın Anlamsızlığı, Kişisel Kontrol ve Adil Olmayan Dünya İnancı alt boyutlarında farklılaştıkları bulunmuştur. Bu üç alt boyutta da özel okulda çalışan öğretmenlerin, resmi okulda çalışan öğretmenlere göre daha dıştan

denetimli oldukları belirlenmiştir. Sonuç olarak özel okulda çalışan öğretmenlerin resmi okulda çalışan öğretmenlere göre, çabalamanın anlamsız olduğuna, olaylar üzerinde kişisel kontrolleri olmadığına ve dünyanın adil olmadığına daha çok inandıkları söylenebilir. Resmi okulda çalışan öğretmenlerin % 8.8'inin, özel okulda çalışan öğretmenlerin ise % 52.3'ünün kız meslek lisesi mezunu olduğu (Tablo 6) göz önüne alındığında farkın bundan kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmamızın “Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri mesleklerini isteyerek seçip seçmemelerine göre farklılaşmakta mıdır?” olan yedinci sorusu ile ilgili istatistiksel karşılaştırma yapılamamıştır. Grupların yaklaşık eşit olarak dağılmaması sebebiyle denetim odaklarının, mesleği isteyerek seçip seçmemeye göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılamamıştır. Mesleğini isteyerek seçenlerin örneklemin %91.1'ini, istemeden seçenlerin ise %7.5'ini oluşturması nedeniyle bu gruplara analiz yapılamamıştır.

Araştırmamızın “Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri işlerinden memnun olup olmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?” olan sekizinci sorusu ile ilgili istatistiksel karşılaştırma yapılamamıştır. Grupların yaklaşık eşit olarak dağılmaması sebebiyle denetim odaklarının, meslekten memnun olup olmamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılamamıştır. Mesleğinden memnun olanlar örneklemin %83.2'sini, kısmen memnun olanlar %16.1'ini oluşturmaktadır ve memnun olmadığını söyleyen öğretmen bulunmamıştır. Bu nedenle bu gruplara analiz yapılamamıştır.

Araştırmamızın “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” olan dokuzuncu sorusu ile ilgili istatistiksel karşılaştırma yapılamamıştır. Daha önce de belirtildiği gibi kadın ve erkek öğretmen sayıları arasında çok büyük bir fark olduğundan dolayı cinsiyetler arası farklılaşmaya bakılamamıştır.

Araştırmamızın “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” olan onuncu sorusu ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yaş gruplarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlarda farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu, Öğretmenlik Tutumları alt boyutlarının yaş gruplarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Atik (1988), Bilgin (1996) yaptığı çalışmada yaş ile öğretmenlik tutumları arasında anlamlı farklılaşma bulmuştur. Dalgan (1998) ise araştırmasında yaş ile öğretmenlik tutumları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu sonuç çalışmamızdaki bulgular ile paralellik göstermektedir.

Araştırmamızın “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları meslekteki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?” olan onbirinci sorusu ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Kıdem yılı gruplarının, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlarda farklılık olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu Öğretmenlik Tutumları alt boyutlarının meslekteki kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgin (1996) öğretmenlik tutumlarında mesleki kıdemin farklılaşmaya neden olduğunu bulmuş, ancak bu çalışmada benzer bir sonuca ulaşamamıştır.

Araştırmamızın “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları mezun oldukları kuruma göre farklılaşmakta mıdır?” olan onikinci sorusu ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Bu değişkende sadece 4 yıllık anaokulu öğretmenliği lisans mezunları ile kız meslek lisesi mezunlarının sayıları yaklaşık eşit olduğu için bu iki grup karşılaştırılabilmiştir. Bunun için bu grupların Öğretmenlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlarda farklılık olup olmadığını anlamak için bağımsız örnekler için T testi yapılmıştır. Bu grupların Öğretmenlik Tutum Ölçeği, Demokratik Tutum alt boyutunda farklılaştıkları bulunmuştur. Demokratik Tutum alt boyutunda 4 yıllık anaokulu öğretmenliği lisans mezunlarının, kız meslek lisesi mezunu öğretmenlere göre daha fazla demokratik tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak üniversite mezunu öğretmenlerin, kız meslek lisesi mezunu öğretmenlere göre sınıf içinde daha demokratik oldukları söylenebilir. Bilgin (1996) ve Dalgan (1998) öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının mezun oldukları okul değişkenine göre

farklılaşmadığını bulmuştur. Bu çalışmada ise mezun olunan okul değişkeninin öğretmenlik tutumları üzerinde farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Araştırmamızın “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları özel veya devlete bağlı bir kurumda çalışıp çalışmamalarına göre farklılaşmakta mıdır? olan onüçüncü sorusu ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Resmi ve özel okulda çalışan öğretmenlerin Öğretmenlik Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlarda farklılık olup olmadığını anlamak için bağımsız örnekler için T testi yapılmıştır. Resmi ve özel okulda çalışan öğretmenlerin puanlarının Öğretmenlik Tutum Ölçeğinin tüm alt boyutlarında farklılaştığı bulunmuştur. Resmi yani devlete bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin, özel okulda çalışan öğretmenlere göre daha demokratik tutum sergiledikleri bulunmuştur. Buna karşılık özel okulda çalışan öğretmenlerin, devlete bağlı okullarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla otokratik ve boşvermiş tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak özel okulda çalışan öğretmenlerin resmi okulda çalışan öğretmenlere göre, daha fazla otokratik ve boşvermiş tutum, devlete bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin ise daha fazla demokratik tutum sergiledikleri söylenebilir. Daha öncede değinildiği gibi resmi okulda çalışan öğretmenlerin % 8.8’inin, özel okulda çalışan öğretmenlerin ise % 52.3’ünün kız meslek lisesi mezunu olduğu (Tablo 6) göz önüne alındığında farkın bundan kaynaklandığı düşünülebilir. Dalgan (1998) çalışmasında öğretmenlik tutumları açısından resmi ve özel okulda çalışan öğretmenler arasında fark bulamamıştır. Bilgin (1996) ise kurumlar arasında öğretmenlik tutumları açısından anlamlı farklılık bulmuştur. Bu bulgu çalışmamızdaki bulgularla örtüşmektedir.

Araştırmamızın “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları mesleklerini isteyerek seçip seçmemelerine göre farklılaşmakta mıdır?” olan ondördüncü sorusu ile ilgili istatistiksel karşılaştırma yapılamamıştır. Grupların yaklaşık eşit olarak dağılması sebebiyle öğretmenlik tutumlarının mesleği isteyerek seçip seçmemeye göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılamamıştır.

Araştırmamızın “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları işlerinden memnun olup olmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?” olan onbeşinci sorusu ile

ilgili istatistiksel karşılaştırma yapılamamıştır. Grupların yaklaşık eşit olarak dağılmaması sebebiyle öğretmenlik tutumlarının meslekten memnun olup olmamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılamamıştır.

Araştırmamızın “Okul öncesi öğretmenlerinin denetim odağı türleri ile öğretmenlik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?” olan onaltıncı sorusu ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği puanları ile Kontrol Odağı Ölçeği puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için regresyon analizi yapılmıştır. Buna göre Öğretmenlik Tutum Ölçeği alt boyutu Demokratik Tutum puanları ile Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutu Genel İç Kontrol puanları arasında anlamlı negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca Boşvermiş Tutum alt boyutu ile Kontrol Odağı Ölçeğinin Çabalamanın Anlamsızlığı alt boyutu arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Otokratik Tutum alt boyutu ile ise Kontrol Odağı Ölçeği alt boyutlarından Adil Olmayan Dünya İnancı, Kadercilik ve Kişisel Kontrol alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak Genel İç Kontrolde içten denetimin artması Demokratik Tutumda artmaya, Çabalamanın Anlamsızlığında dıştan denetimin artması Boşvermiş Tutumda artmaya ve Adil Olmayan Dünya İnancı, Kadercilik ve Kişisel Kontrolde dıştan denetimin artması Otokratik Tutumda artmaya sebep olmaktadır denilebilir. Bu bulgular ise şu şekilde yorumlanabilir: Genel olarak olaylar üzerinde etkisi olduğunu düşünen, olayların sonuçlarının kendi etkisi ile oluştuğuna inanan ve dış güçlerin etkisine çok fazla inanmayan öğretmenlerin daha fazla demokratik bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Olaylar üzerinde dış güçlerin daha fazla etkisi olduğunu düşünen ve bu sebeple çabalamanın anlamsız olduğuna inanan öğretmenlerin daha boşvermiş bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Dünyanın adil olmadığına, kaderin olduğuna ve bunu değiştirmenin mümkün olmadığına ve olaylar üzerinde kişisel kontrolü olmadığına inanan öğretmenlerin ise daha otokratik bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

2007-2008 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul İli Kadıköy, Maltepe, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin denetim odakları ve denetim odakları ile öğretmenlik tutumlarının ilişkisini ölçen araştırmamız sonucu elde ettiğimiz bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

1. Bu araştırmanın gelecekte yapılacak öğretmenlik tutumları ve denetim odakları ile ilgili çalışmalara ışık tutacağı ve araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Araştırmamız sadece okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Farklı branş öğretmenleri için, farklı örneklem gruplarıyla, öğretmenlerin farklı kişisel özellikleri ele alınarak (cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, küçük-büyük çevreden gelme vb.) çalışmalar yapmak yararlı olacaktır.
2. Öğretmenlerin denetim odaklarının okul öncesi çocukların denetim odakları veya sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde etkili olup olmadığı ile ilgili bir araştırma bu araştırmayı tamamlayıcı olacağından faydalı olabilir.
3. Öğretmenlerin lisans mezunu olmasının hem denetim odakları üzerinde hem de öğretmenlik tutumları üzerinde etkili bir etmen olduğu bu araştırma sonucunda da ortaya çıkmıştır. Üniversite eğitiminin öğretmenlerin ufkunu genişlettiği ve daha yeterli öğretmenler olarak yetişmelerini sağladığı düşünülmektedir. Özellikle özel okullarda yoğunlukla kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin çalıştırıldığı görülmektedir. Oysa meslek lisesi mezunlarının mesleğe başlatılmak yerine öğrenimlerine devam etmeleri için yönlendirilmesi daha uygun olacaktır. Bu da öğrenci velilerinin ve anaokulu yöneticilerinin bilinçlendirilmesi ile mümkün olabilir.
4. Üniversitelerde okul öncesi öğretmenliği bölümlerine yalnız üniversite sınavı elemesinden geçerek yerleşmenin yeterli olmadığı bu araştırma sonucunda da görülmektedir. Çocuk yetiştirmek gibi çok önemli bir görevi üstlenecek olan öğretmenlerin çeşitli kişilik ve yeterlilik testlerinden geçirilerek bölümlere kabul edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

5. Öğretmenler yaptıkları iş gereği sürekli kendilerini geliştirmek durumunda olan bir meslek grubudur. Bu nedenle halen görevde olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için denetim odakları ve öğretmenlik tutumları üzerinde etkili olacak hizmet içi eğitimlere yer verilmesi yararlı olabilir.

6. Öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ve denetim odaklarının değiştirilmesine yönelik bir eğitim programı tasarlamak başka bir araştırma konusu olarak önerilebilir. Okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim programlarında öğretmenlerin kişilik özelliklerini de geliştirici ders ve konulara yer vermesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

7. Üniversitelerde öğrencilerin çeşitli öğretim dönemlerinde uygulama yapmaları için gittikleri okullardaki öğretmenlerin iyi seçilmesi, henüz mesleği yeni öğrenmekte olan öğrencilerin doğru tutumlara sahip öğretmenlerle karşılaşması açısından yerinde olacaktır. Bu konuda bölüm yöneticilerine çok iş düşmektedir.

8. Okul öncesi öğretmenleri yetiştirilen kurumlarda psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin kurulması yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abrahamson, K.G. and Christopherson, V.A. (1985) Perceived Competence Among Rural Middle School Children: Parental Antecedents and Relation to Locus of Control. *Psychological Abstracts* 72, (2), 3074.
- Açıkgöz, Ü.K. (1995). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, Ü.K. (1999). *Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Tutumları ve Günü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, C. A. (1992). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı ve Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Akyüzlü, K. A. (2005). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Temokratik Tutum ve Davranışları (Türkoğlu Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Al-Fadhli, H. And Singh, M. (2006). Teachers' Expectancy andEfficacy as Correlates of School Achievement in Delta, Missisipi. *Journal Personal Evaulation Education*, 19, 51-67.
- Anderson, C. R. (1998). The Relationship Between Locus of Control, Decision Behaviors and Performance in a Stress Setting: A Longitudinal Study. *Journal of Accounting Education*, 12, (2), 144-147.
- Asan, C. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. 1. Baskı. Samsun: Kardeşler Yayınları.

- Atasoy, A. (2004). Öğretmen Eğitiminde Nitelik ve Pedagojik Formasyon. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. (51).
- Atik, U. (1988). *Özel Ortaöğretim Öğretmenlerinin Tutumları ve Bu Tutumları Etkileyen Etmenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atik, U. ve Gökçakan, Z. (1989). Yeni Bir Öğretmen Tutum Envanteri (ÖTE-GA-50). *Milli Eğitim Dergisi*, (90).
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Hilgard, E. (1995). *Psikolojiye Giriş II*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Aydın, B.; Tuzcuoğlu, N ve Tuzcuoğlu, S. (1994). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Tutumları, Sosyal Beğeni ve Erkeksi-Kadınısı Özdeğerlendirilmesi. *1. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Aydın, O. (1985). *Davranış Bilimine Giriş-4* (3. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 280
- Aydın, O. (1993). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydınay, A. (1996). *İş tatmini ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki (Resmi, Özel ve Yabancı Özel Lise Öğretmenleri Üzerinde Yapılmış Bir Araştırma)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Psikolojisi*. 5. Baskı. Ankara: Feryal Matbaası.

Battle, E.S. and Rotter, J.B. (1963). Childrens Feelings of Personal Control as Related to Socual Class and Ethnic Group. *Journal of Personality* 4, (31), 482-490.

Baysal, A. (1993). Çeşitli Düzeydeki Okul Öğretmenlerinin Tutumları ile Sosyal Hizmet İlgileri Arasındaki İlişkiler. *Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 4.

Beğenç, H. T.(1990). *Özel ve Kurumlara bağlı Anaokulu Öğretmen Tutum ve Davranışlarını Saptamaya Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Bilgin, H. (1996). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bilir, Ş. (1993). *Okulöncesi Eğitimin Önemi ve Yararları*. Ankara: T.C. MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Bowre, L. And Bond, L. C. (1994). Influencing Future Teachers Attitudes Toward Black Englush: Are We Making a Difference?. *Journal of Teacher Education*. 45. (2). 112-118.

Bozkurt, N., Serin, O., Emran, B. (2004). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Problem Çözme, İletişim Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler, Cilt II*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bushman, V. (1995). Relationships Between Teachers Attitudes and Classroom Learning Environment. *The Study of Learning Environments*.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve Davranışı* (12. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Chebat, J, C. (1986). Social Responsibility Locus Of Control and Social Class. *The Journal of Social Psychology* 4, (126), 559-561.
- Cherulnik, P. D. And Citrin, M. M. (1974). Individual Difference in Psychological Reactance: The Interaction Between Locus of Control and Made of Elimination of Freedom. *Journal of Personality and Social Psychology* 3, (29), 398-404.
- Çakar, M. (1997). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri İle Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çorbacı, A., Haktanır, G. ve Dinçer, Ç. (2003). 0-6 Yaşındaki Türk Çocukları ile İlgili Olarak Yapılmış Olan Araştırmaların Değerlendirilmesi. Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği, OMEP 2003 World Council and Conference. 5-11 October, Turkey. Bildiri Kitabı, 91-117.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeğinin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği ve Geçerliği. *Psikoloji Dergisi* 7, (26), 10-16.
- Dağ, İ. (1992). Kontrol Odağı, Öğrenilmiş Güçlülük ve Psikopataloji İlişkileri. *Psikoloji Dergisi* 7,(27), 1-9.
- Dağ, İ. (2002). Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi* 17, (49), 77-90.

Dalgan, Z. (1998). *Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini ve Öğretmen Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirbolat, A. O. (2004). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümüm Son Sınıf Öğrencilerinin, Eğitim Etkinliklerinde Değişime, Farklılaşmaya Duyarlı Olmakla İlgili Eğilimleri. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler, Cilt II*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Denktaş Canel, N. (1993). *Ortaokul Seviyesindeki Ergenlerin Denetim Odağı Özelliklerinin Yaratıcı Düşünceye Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Diakanova, N. and Gilgen, A.R. (1998). Ring-Wing Authoritarianism Relative to Traditional Western Thinking and Locus of Control. *Psychological Reports* 82, (1), 83-86.

Dönmez, A. (1983). Denetim Odağı ve Çevre Büyüklüğü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.1, 37-47.

Dönmez, A. (1984). Belirli Toplumsal Durumların Algılanmasında Denetim Odağının Etkisi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 1, 37-47.

Dönmez, A. Ve Başal, H. A. (1985). Çevre Büyüklüğü ve 10-12 Yaş Çocuklarında Denetim Odağı (Locus of Control). *Psikoloji Dergisi* 5, (18), 7-14.

Dönmez, A. (1985). Denetim Odağı, Kendine Saygı ve Üç Değişken: Çevre Büyüklüğü, Yaş, Aile Ortamı. *Eğitim ve Bilim* 55, 4-15.

Dönmez, A. (1986). Denetim Odağı: Temel Araştırma Alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 19, (1-2), 259-280.

- Efe, K. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Çağında Çocuğu Olan Ailelerin Denetim Odağı Türü ve Çocuklarının Sosyal Davranışlarını Denetlemeleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (6. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ertuğrul, H. (2000). *Öğretmenin Başarı Kılavuzu*. 2. Baskı. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (1991). Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları. *Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri*. İstanbul: Kültür Yayınları.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Findley, M.J. and Cooper, H.M. (1983). Locus of Control and Academic Achievement: A Literature Review. *Journal of Personality and Social Psychology* 44, (2), 414-427.
- Galejs, I. and Pease, D. (1986). Parenting Beliefs and Locus of Control Orientation. *The Journal of Psychology* 120 (5), 501-510.
- Geçtan, E. (1989). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Giderer, H. E. (1990). *Fen Lisesi ile Ömer Seyfettin Lisesi Öğrencilerinin Denetim Odağına Göre Bazı Değişkenler Yönünden Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Genç, E. (2000). *Öğretmenlerde Denetim Odağının Pnoble Çözmeye Yönelik Yaratıcılıklarıyla İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Genç, S. Z. (2000). Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. (23).
- Gifford, D. D. ; Perriott, J. B. And Mianzo, F. (2006). Locus of Control: Academic Achievement and Retention in a Sample of University First-Year Students. *Journal of College Admission*, Spring 2006, 18-25.
- Gilmor, T. M. (1978). Locus of Control as a Media For Adaptive Behavior in Children and Adolescents. *Canadian Psychological Review*, 19.
- Gordon, T. (1999). *Çocukta Dış Disiplin mi, İç Disiplin mi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (1991). Disiplin Sağlamada Öğretmen Davranışları. *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri*. İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayını.
- Gözütok, F.D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Gözütok, F.D. ve Pektaş, S. (1999). Öğretmenlerin Mesleki Davranışlarının İncelenmesi. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 147.
- Gürkan, T. (1994) İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.

- Gürsel, M. Ve Hesapçıoğlu, M.(editör). (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Güven, B ve Uzman, E. (2006). Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 2, (14), 527-536.
- Halpin,G.; Halpin, G. And Whiddon, T. (1980). The Relationship of Perceived Parental Behaivors to Locus of Control and Self-Esteem Among American, Indian and White Children. *The Journal of Social Psychology* 111, 189-195.
- Henderson, J. G. (2001). *Reflective Teaching Professional Artistry Through Inquiry*. New Jersey: MacMillan Publishing Company.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programı ve Öğretim*. (5. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Kanoy, R.C.; Johnson, B.W. and Kanoy, K.W. (1980). Locus of Control and Self Concept in Achieving and Underachieving Bright Elementary Students. *Psychology in the Schools* 3, (17), 395-399.
- Karahan, E. (2003). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaval, K. (2001). *12 Yaş Çocuklarında Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kesici, Ş. (2008). Democratic Teacher Beliefs According to the Teacher's Gender and Locus of Control. *Journal of Instructional Psychology* 35, (1), 62-69.
- Kıran, B. (1993). *Cinsiyetleri ve Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Uyum Alanları ve Yöntemlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kilman, P.R. and Howel, R.J. (1974). Effects of Structure of Marathon Group Therapy and Locus of Control on Therapeutic Outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 6, (42), 912.
- Kohn, M. And Pearlince, L. (1966). Social Class Occupation and Parental Values A Class National Study. *American Sociological Review*, 31.
- Köknel, Ö. (1997). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik* (14. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köksal, F. (2003). Denetim Odağı ile Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkiler. *Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Eğitim Bilimleri Özel Sayısı*.
- Kurt, Y. (1996). *Rehber Öğretmenler ve Öğretmenlerin Ahlak Gelişim Düzeyleri ve Denetim Odağı Algılamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurt, M ve Kurt, M. (1999). Öğretmenlerin Sözlü ve Sözsüz Yakınlık Davranışlarının Öğretimsel Etkiliğinin Belirlenmesi. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim. Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara:Gazi Kitabevi.
- Lefcourt, H. M.(1976). *Locus of Control Current Trends in Theory and Research*. New York: Hillsdale New Jersey Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Mağden, D. (1993). *Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi*. Ankara: T.C. MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Marzollo, J. and Trivas, I. (1987). *The New Kindergarten*, New York Harper And Row Publishers.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Norton, J. L. (1994) Creative Thinking and Locus of Control as Predictors of Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teachers Educators*. 74th Atlanta.
- Nowicki, S. Jr. and Barnes, J. (1973). Effects of a Structure Camp Experience on Locus of Control Orientation. *Journal of Genetic Psychology* 122, 247-252.
- Oktar, İ. ve Bulduk, S. (1999). Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. (142).
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. (2005). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (Yayıma Haz: Oktay, A; Unutkan, Ö.P.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Oğuzkan, F. (1985). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. Ankara: Gül Yayınevi.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1983). *Okulöncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Okutan, M. (2004). Bilgi Toplumunun Öğretmeni Nasıl Olmalıdır. *Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Samsun: Özel Okullar Birliği.

Ök, M., Göde, O., Alkan, V. (2000). İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (145).

Özdemir, S. (1997). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegema Yayınları.

Özen, A. ve Batu, S. (1999). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Kontrolüne Yönelik Sorunlarının ve Gereksinim Duydukları Destek Hizmet Türlerinin Belirlenmesi. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özen, S. D. (1995). Üniversite Öğrencilerinde Kontrol Odağı, Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerinin, Bedensel İmgesinden Hoşnut Olma Üzerine Etkisi. *3P Dergisi* 3, (3).

Özyurt, S. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (1. Baskı). Adapazarı: Değişim Yayınları.

Özyürek, D. (1992). *Denetim Odağını Etkilemeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Parsons, O. A. And Schneider, J. M. (1974). Locus of Control in University Students From Eastern and Western Societies. *Consulting and Clinical Psychology* 3, (42), 456-461.

- Phares, E. J. (1976). *Locus of Control in Personality*. USA: Kansas State University, General Learning Press.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcements. *Psychological Monographs*. 80, 1-28.
- Rotter, J.B. (1975). Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal Versus External Control of Reinforcements. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 43, (1), 56-67.
- Rotter, J. B., Chance, J.E. & Phares, G.J. (1972). *Applications of Social Learning of Theory of Personality*. New York: Rineshard and Winston Inc.
- Saçlı, Ö. A. (1996). 2000'li Yılların Gözde Mesleği: Öğretmenlik. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Sadowski, C. J.; Blackwell, M. and Willard, J. L. (2001). Locus of Control and Student Teacher Performance. *Education*, 105, (4), 391-393.
- Schneider, J.D. (1976). *Social Psychology*. New York: Addison Wesley Publishing.
- Sert-Ağır, M. (1994). *Normal Lise ile İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Denetim Odakları Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sözer, E. (1996). Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6, (2).
- Steiner, M. (1996). I prefer to see myself as a Global Citizen: How Student Teachers can Learn To Teach for Justice. *Developing the Global Teacher Theory and*

Practice in Initial Teacher Education. London: Trentham Books Limited Westview House.

Strickland, B.R. (1972). Delay of Grafitication as Function of Race the Experimenter. *Journal of Personality and Social Psychology*, (22), 108-112.

Stronge, J. H. (2006). *Teacher Quality Index: A Protocol for Teacher Selection*. Association for Supervision and Curricullum Development: Alexandria, Virginia, USA.

Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünme*. Özgür Yayın Dağıtım: İstanbul.

Şen, B. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları İle Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Temel, Z. F. Ve Aksoy, A. (1998). Anaokulu Öğretmenlerinin Denetim Odağı ile Ahlaki Yargıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* 137, 154-157.

Tezcan, M. (1988). *Eğitim Sosyolojisi* (5. Basım). Ankara: Bilim Yayınları.

Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tucker, P. D. (2005). *Linking Teacher Evaulation and Student Learning*. Association for Supervision and Curricullum Development: Alexandria, Virginia, USA.

- Tuğrul, B.A. (1993). Okul Öncesi Dönemde Etkin Öğretmen Modeli. 9. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. Ankara:Ya-Pa Yayınları.
- Tümekaya, S. (2001). Denetim Odağı Farklı İlkokul Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Tükenmişlikleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, (11), 29-40.
- Ünal, S. Ve Ada, S. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (3. Baskı). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayın No: 684 Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No: 20.
- Wehmeyer, M.L. (1993). Gender Differences in Locus of Control Scores For Students With Learning Disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, (77), 359-366.
- Yanılmaz, B. (1999). *Öğretmen Adaylarında Denetim Odağının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi*. (22. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (1989) . Ana-Baba Tutumlarının Kişilik Gelişimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bir Araştırma. *YA-PA 6. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (1990.a). Denetim Odağı Belirleyicileri ve Değişimine İlişkin Araştırmalar. Bir Eleştirel Değerlendirme. *İstanbul Psikoloji Dergisi* 7, (25).
- Yeşilyaprak, B. (1990.b). Gençlerde Denetim Odağı ve Önkoşulları. *V. Ulusal Psikoloji Kongresi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Özsaygı, Atılganlık ve Denetim Odağı Açısından Üniversiteye Giriş ve Çıkış Özellikleri: Boylamsal Bir

Araştırma. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 2 (3), 1-6.

Yeşilyaprak, B. (2004). Denetim Odağı. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (Ed.: Kuzgun, Y.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, Z. (1999). Girişimcilik Açısından Endüstri Meslek Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme ve Denetim Odağı Özelliklerinin İncelenmesi. 1. *İstanbul Çocuk Kurultayı Araştırmalar Kitabı*, 299-306, İstanbul: İstanbul Çocukları Vakfı Yayınları.

Yüksel, F. (1991). *İçsel ya da Dışsal Denetimli Olmanın ve Bazı Değişkenlerin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, (150).

Zembat, R. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (Yayına Haz: Oktay, A; Unutkan, Ö.P.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Zembat, R., (2007). *Eğitim Sisteminde Öğretmen. Eğitim Bilimine Giriş* (2. Baskı). (Editör: Oktay, A.). İstanbul: Pegem A Yayıncılık.

İnternet Kaynakları

Stone & Jackson. (www.queendom.com/tests/personality/lc_access.html) 18.02.2008.

Yapıcı, M. (2007). (http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/index.php?option=com_content&task=view&id=72&Itemid=107) 15.04.2008.

EKLER

EK 1

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Anabilim Dalında Yüksek Lisans yapan Sıla Burcu BAHÇEKAPILI tarafından hazırlanmıştır. Bu araştırmaya katılarak Okul Öncesi Eğitim alanına bilimsel katkıda bulunmaya yardımcı olmuş olacaksınız.

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu ve anketlerle okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarının oluşmasında denetim odağının yeri tespit edilmeye çalışılacaktır.

Ekteki soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur. Sadece yapmanız gereken şey, kendi görüşünüze uygun olan ifadeye ait kutucuğu çarpı (X) ile işaretlemenizdir. Tüm soruların cevaplanması anketin değerlendirilebilmesi için gereklidir.

Okul Öncesi Eğitimi Alanının gelişimine katkıda bulunmak için 5 dakikanızı ayırabileceğinizi ve soruları İçtenlikle cevaplayacağınızı umuyor ve araştırmaya yardımcı olduğunuz için çok teşekkür ediyoruz.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: (a) Kadın (b) Erkek
2. Yaşınız:..... (Yazınız)
3. En son mezun olduğunuz okul?
 - (a) Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü
 - (b) 2 yıllık Anaokulu Öğretmenliği veya Çocuk Gelişimi Bölümü(ön lisans)
 - (c) 4 yıllık Anaokulu Öğretmenliği veya Çocuk Gelişimi Bölümü (lisans)
 - (d) Yüksek Lisans veya Doktora
 - (e) Diğer.....(Yazınız).
4. Kaç yıldır okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktasınız?
(.....yıl) (Yazınız)
5. Şu anda çalışmakta olduğunuz kurum hangi bünyeye bağlı?
 - (a) Resmi (Devlet) Okul
 - (b) Özel Okul
6. Anaokulu öğretmeni mesleğini isteyerek mi seçtiniz?
 - (a) Evet
 - (b) Hayır
7. Anaokulu öğretmeni olarak çalışmaktan memnun musunuz?
 - (a) Memnunum
 - (b) Kısmen Memnunum
 - (c) Memnun Değilim

EK 2

KOÖ

Bu anket, insanların yaşama ilişkin bazı düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bunun için, her maddeyi dikkatle okuyunuz ve o maddede ifade edilen düşüncenin *sizin* düşüncelerinize uygunluk derecesini belirtiniz.

	Hiç uygun değil	Pek uygun değil	Uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1. İnsanın yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, biraz da şanssızlığına bağlıdır.					
2. İnsan ne yaparsa yapsın üşütüp hasta olmanın önüne geçemez.					
3. Bir şeyin olacağı varsa eninde sonunda mutlaka olur.					
4. İnsan ne kadar çabalarsa çabalsın, ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.					
5. İnsanlar savaşları önlemek için ne kadar çaba gösterirlerse göstersinler, savaşlar daima olacaktır.					
6. Bazı insanlar doğuştan şanslıdır.					
7. İnsan ilerlemek için güç sahibi kişilerin gönlünü hoş tutmak zorundadır.					
8. İnsan ne yaparsa yapsın, hiç bir şey istediği gibi sonuçlanmaz.					
9. Bir çok insan, raslantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir.					
10. Bir insanın halen ciddi bir hastalığa yakalanmamış olması sadece bir şans meselesidir.					
11. Dört yapraklı yonca bulmak insana şans getirir.					
12. İnsanın burcu hangi hastalıklara daha yatkın olacağını belirler.					
13. Bir sonucu elde etmede insanın neleri bildiği değil, kimleri tanıdığı önemlidir.					
14. İnsanın bir günü iyi başladıysa iyi; kötü başladıysa da kötü gider.					
15. Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.					
16. Aslında şans diye bir şey yoktur.					
17. Hastalıklar çoğunlukla insanların dikkatsizliklerinden kaynaklanır					

EK 3**ÖĞRETMENLİK TUTUM ÖLÇEĞİ***(Okul Öncesi Öğretmenleri İçin)*

Bu ifadelerde doğru veya yanlış cevap yoktur. Sadece yapmanız gereken şey, kendi görüşünüze uygun olan ifadeye ait parantezi işaretlemenizdir.

	Hiç Katılmıyorum	Pek Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Çocukların çoğu söz dinlemelidir.					
2. Öğretmenlerin, çocukları tüm yönleriyle (ilgileri, becerileri, problemleri vb.) tanımaları beklenemez.					
3. Öğretmenlerin (eğlenceli durumlarda) çocuklarla birlikte gülüp şakalaşması çocukları kontrol etmelerini etkilemez.					
4. Sakin çocuklar, hareketli çocuklara tercih edilirler.					
5. Öğretmen de her insan gibi hata yapabilir.					
6. Öğretmen hatalı davranan çocuğu arkadaşlarının önünde azarlayabilir.					
7. Çocukların soruları bazen duymamazlıktan gelinebilir.					
8. Çocuklara daima büyüklerin sözünü dinlemeleri öğretilmelidir.					
9. Ana babasının zaptedemediği çocuğu öğretmenin zaptetmesi beklenmemelidir.					
10. Bir faaliyeti her çocuğun aynı beceriyle yapmasını beklemek doğru olmaz.					
11. Öğretmen çocukların sözlerini dinlememelidir.					
12. Öğretmenin fazla çaba sarfetmesine gerek yoktur, çocuk zaten becerilerini ortaya çıkaracaktır.					
13. Çocuklar arasındaki düzeni sağlamada öğretmenin sert davranması gerekli değildir.					
14. Öğretmen yalan söyleyen çocuğu cezalandırabilir.					
15. Öğretmenler çocuklara fazla ilgi göstermemelidirler.					
16. Çocuklara fırsat verilirse, kurallara ne kadar güzel uydukları gözlenebilir.					
17. Öğretmen, çocukların kendi cinsiyetlerini tanıma konusundaki girişimlerine (denemelerine) ilgi göstermemelidir.					

EK 4

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI İZİN BELGESİ

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/155/3046
Konu : Sıla Burcu BAHÇEKAPILI

17/01/2008

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Marmara Üniversitesi'nin 03/01/2007 tarih 04 sayılı yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d)Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 10/01/2008 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Sıla Burcu BAHÇEKAPILI'nın ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetim Odağı Türleri ve Denetim Odaklarının Öğretmenlik Tutumlarına Etkilerinin İncelenmesi" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Sıla Burcu BAHÇEKAPILI'nın ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetim Odağı Türleri ve Denetim Odaklarının Öğretmenlik Tutumlarına Etkilerinin İncelenmesi" konulu anket çalışmalarını yapmaları, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

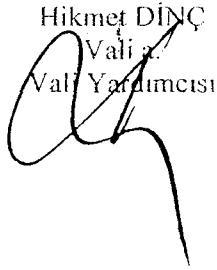

M. Ata OZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

 OLUR
16/01/2008

Hikmet DİNÇ
Vali
Vali Yardımcısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/
Konu: **Sıla Burcu BAHÇEKAPILI**

173/3301

17 Ocak 2008

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

- İlgi : a) Valilik Makamının 17/01/2008 tarih ve 18.580 /156/3046 sayılı Oluru.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) 03/01/2008 tarih 04 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi **Sıla Burcu BAHÇEKAPILI'nın** ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetim Odağı Türleri ve Denetim Odaklarının Öğretmenlik Tutumlarına Etkilerinin İncelenmesi**" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri İlgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İlgi(a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Halim KARAKAYA
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. İlgi(a) Valilik Oluru
2. Ek: Anket Soruları.

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.

Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu

Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

EK 5**ARAŞTIRMA YAPILACAK OKULLARIN LİSTESİ**

	OKULUN ADI	İLÇESİ
1	FMV ÖZEL ERENKÖY IŞIK ANAOKULU	KADIKÖY
2	ÖZEL DÜŞLER ŞATOSU ANAOKULU	KADIKÖY
3	ÖZEL ANAKENT ANAOKULU	KADIKÖY
4	ÖZEL ATACAN ANAOKULU	KADIKÖY
5	ÖZEL ATAŞEHİR ANAOKULU	KADIKÖY
6	ÖZEL AZRA ANAOKULU	KADIKÖY
7	ÖZEL ATAŞEHİR BİLFEN ANAOKULU	KADIKÖY
8	ÖZEL BAL PETEĞİ ANAOKULU	KADIKÖY
9	ÖZEL BAŞAK ÇOCUKLAR ANAOKULU	KADIKÖY
10	ÖZEL EYÜPOĞLU ERENKÖY ANAOKULU	KADIKÖY
11	ÖZEL EYÜPOĞLU KOŞUYOLU ANAOKULU	KADIKÖY
12	ÖZEL İSTANBUL ÇEVRE ANAOKULU	KADIKÖY
13	ÖZEL MAVİ KELEBEK ANAOKULU	KADIKÖY
14	ÖZEL BAHARİYE ANAOKULU	KADIKÖY
15	ÖZEL EFDAL ANAOKULU	KADIKÖY
16	ÖZEL EYÜBOĞLU ATAŞEHİR İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
17	PERİHAN AKTÜRK ANAOKULU	KADIKÖY
18	T. EMLAK BANKASI ATAŞEHİR ANAOKULU	KADIKÖY
19	Ş.Ö.NURİYE AK ANAOKULU	KADIKÖY
20	FERİDUN TÜMER ANAOKULU	KADIKÖY
21	29 EKİM İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
22	30 AĞUSTOS İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
23	BAHARİYE İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
24	CEMAL DİKER İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
25	CEMİLE BESLER İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
26	FAİK REŞİT UNAT İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
27	GÖZTEPE İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
28	İLHAMİ ERTEM İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
29	KAZIM KARABEKİR İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY

30	KOZYATAĞI İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
31	MEHMET AKİF İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
32	MELAHAT ŞEFİZADE İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
33	MUHSİN ADİL BİNAL İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
34	MURATPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
35	MUSTAFA MİHRİBAN BOYSAN İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
36	MÜNEVVER ŞEFİK FERGAR İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
37	MELAHAT AKKUTLU İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
38	ÖĞRETMEN HARUN REŞİT İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
39	SAİT CORDAN İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
40	SAKARYA İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
41	SARE SELAHATTİN UZAL İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
42	SEMİHA ŞAKİR İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
43	ŞEHİT ÖĞRETMEN HASAN AKAN İLKÖĞRETİM OK.	KADIKÖY
44	ŞENER BİRSÖZ İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
45	YENİSAHRA ÖĞR. DİRİYE NURİYE ENDÜRÜST İ.Ö.O	KADIKÖY
46	RABİA LEMAN ERUYSAL İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
47	NEVZAT AYASBEYOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
48	ATA İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
49	CELAL YARDIMCI İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
50	KANUNİ SULTAN SÜLEYMAN İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
51	KAYIŞDAĞI İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
52	HÜSEYİN AYAZ İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
53	MURATPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
54	NİHAT IŞIK İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
55	MODA İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
56	İÇERENKÖY HASAN LEYLİ İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
57	İ.A. ÖRNEKAL İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
58	T.M. TANSEL İLKÖĞRETİM OKULU	KADIKÖY
59	ÖZEL KALAMIŞ MERAL BAPÇUM ANAOKULU	MALTEPE
60	ÖZEL DENİZATİ ANAOKULU	MALTEPE

61	HALİT ARMAY ANAOKULU	MALTEPE
62	KADİR REZAN HAS İLKÖĞRETİM OKULU	MALTEPE
63	GÜZİDE YILMAZ İLKÖĞRETİM OKULU	MALTEPE
64	EMİNE İBRAHİM PEKİN İLKÖĞRETİM OKULU	MALTEPE
65	HASAN SADOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU	MALTEPE
66	KADİR HAS İLKÖĞRETİM OKULU	MALTEPE
67	KÜÇÜKYALI MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULU	MALTEPE
68	NEZAHAT ASLAN EKŞİOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU	MALTEPE
69	TURGAY CİNER İLKÖĞRETİM OKULU	MALTEPE
70	KAZIM TUNÇ İLKÖĞRETİM OKULU	MALTEPE
71	ÖZEL ATAŞEHİR ADIGÜZEL ANAOKULU	ÜMRANIYE
72	ÖZEL ATAŞEHİR SU OKULU	ÜMRANIYE
73	ÖZEL YENİ ATASEV ANAOKULU	ÜMRANIYE
74	ÖZEL TOPRAK İLKÖĞRETİM OKULU	ÜMRANIYE
75	AKŞEMSETTİN ANAOKULU	ÜMRANIYE
76	BİLGE SOYAK İLKÖĞRETİM OKULU	ÜMRANIYE
77	MEHMET ALİ YILMAZ İLKÖĞRETİM OKULU	ÜMRANIYE
78	ÇAKMAK İLKÖĞRETİM OKULU	ÜMRANIYE
79	İNANÇ TÜRKEŞ İLKÖĞRETİM OKULU	ÜMRANIYE
80	İSTANBUL ERKEK LİSELİLER ÖZEL ANAOKULU	ÜSKÜDAR
81	TÜRKAN SABANCI GÖRME ENGELLİLER İ.Ö.O	ÜSKÜDAR
82	İHSAN KURŞUNOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU	ÜSKÜDAR
83	ALİ FUAT CEBESÖY İLKÖĞRETİM OKULU	ÜSKÜDAR
84	AYDIN DOĞAN İLKÖĞRETİM OKULU	ÜSKÜDAR
85	T.E.V TÜRKAN SEDEFOĞLU İ.Ö.O.	ÜSKÜDAR
86	YILMAZ SOYAK İLKÖĞRETİM OKULU	ÜSKÜDAR
87	DENİZ-İŞ İLKÖĞRETİM OKULU	ÜSKÜDAR
88	ALİ NİHAT TARLAN İLKÖĞRETİM OKULU	ÜSKÜDAR
89	ATA İLKÖĞRETİM OKULU	ÜSKÜDAR
90	MEHMETÇİK İLKÖĞRETİM OKULU	ÜSKÜDAR

