



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
ALGILANAN ÖRGÜTSEL DESTEK VE
ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ İLE
MESLEKİ BENLİK SAYGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ayşegül GÜLER

Eskişehir 2020

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ALGILANAN ÖRGÜTSEL DESTEK
VE ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ BENLİK SAYGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ayşegül GÜLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Okul Öncesi Öğretmenliği Programı
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Aşlı YILDIRIM POLAT

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ağustos 2020

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ALGILANAN ÖRGÜTSEL DESTEK VE
ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ

Ayşegül GÜLER
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2020
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM POLAT

Mesleki benlik saygısı, öğretmenlerin hem mesleki çabalarını ve başarılarını hem de kişisel ve mesleki doyumlarını belirleyen önemli bir benlik yapısıdır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile algılanan örgütsel destek ve öz-yeterlik inancı düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Çalışma Eskişehir ili merkez ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 183 (iki erkek, 181 kadın) okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri “Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği”, “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” ve “Öz-Yeterlik Ölçeği” ile 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Verilerin analizi ilişkisiz örneklem için t-testi, korelasyon ve regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular mesleki benlik saygısının öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre farklılaşmadığını göstermiştir. Bunun yanında mesleki benlik saygısının, algılanan örgütsel destek ve öz-yeterlik ile olumlu yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olmasına rağmen mesleki deneyim ile anlamlı bir ilişki göstermediği ortaya çıkmıştır. Son olarak hem algılanan örgütsel desteğin hem de öz-yeterlik inancının mesleki benlik saygısının anlamlı birer yordayıcısı oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenleri ile ilgili görgül ve kuramsal çalışmalar bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi öğretmeni, Mesleki benlik saygısı, Algılanan örgütsel destek, Öz-yeterlik inancı.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERCEIVED ORGANIZATIONAL SUPPORT, SELF-EFFICACY AND PROFESSIONAL SELF-ESTEEM LEVELS OF PRE- SCHOOL TEACHERS

Ayşegül GÜLER

Department of Primary Education

Program in Pre-school Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, August 2020

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Aslı YILDIRIM POLAT

Professional self-esteem is an important factor that determines both the professional efforts and achievements of teachers and their personal and professional satisfaction. This study examines the relationships between professional self-esteem, perceived organizational support, and self-efficacy beliefs of preschool teachers. The study was carried out with 183 (two males, 181 females) preschool teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in the central districts of Eskişehir. The data were collected in the spring term of 2018-2019 academic year with the “Arıcak Professional Self-Esteem Scale”, “Perceived Organizational Support Scale” and “Self-Efficacy Scale”. The data were analyzed via independent samples t-test, correlation, and regression analysis. Results showed that professional self-esteem does not differ according to the type of institution where teachers work. In addition, it was revealed that a positive meaningful relationship between professional self-esteem, organizational support, and self-efficacy. On the other hand, there is no significant relationship between professional self-esteem and professional experience. Finally, perceived organizational support and self-efficacy were the significant predictors of professional self-esteem. Moreover, results showed that perceived organizational support is the most powerful predictor of professional self-esteem. The results were discussed in the context of empirical and theoretical studies on preschool teachers.

Keywords: Pre-school teacher, Professional self-esteem, Perceived organizational support, Self-efficacy belief.

ÖNSÖZ

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve birikimiyle bana yol gösteren, çalışmamın her aşamasında gerek manevi gerekse akademik yönden desteklerini esirgemeyen ve birlikte çalışma imkânına sahip olduğum için büyük mutluluk duyduğum güler yüzlü, sabırlı ve çok değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mesleki ilke ve değerlere bağlı, idealist bir okul öncesi öğretmeni olarak yetişmemde bana rol modeli olan ve tez savunmama katılarak görüş ve önerileriyle değerli katkılar sunan kıymetli hocam Prof. Dr. Serap ERDOĞAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez savunmama katılarak görüş ve önerileriyle çalışmama ışık tutan Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Ali KARADUMAN'a çok teşekkür ederim. Yine lisans ve yüksek lisans eğitimimde üzerimde emeği olan tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca desteğini bir an olsun üzerimden çekmeyen, en zor günlerimde ve 'ben yapamayacağım' dediğim anlarda elimden tutarak ayağa kaldıran, hem annelik hem de öğretmenlik yükümü hafifleterek tüm hayatım boyunca hep 'iyi ki' dememe sebep olan ve bu günlere gelmemde çok önemli bir yere sahip olan yol arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Deniz GÜLER'e çok teşekkür ederim.

Varlığıyla hayatımı anlamlı kılan, gücümün tükendiğini hissettiğimde bana gülüşüyle enerji veren canım kızım Doğa GÜLER'e, her konuda arkamıza hissettiğimiz beni her daim destekleyen çok kıymetli aileme sonsuz teşekkürler.

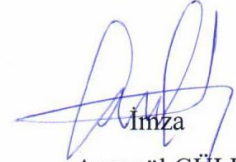
Okul öncesi öğretmenin bir çocuğun hayatına dokunuşunun önemine inandığım için bu çalışmamın alana küçük de olsa katkı sağlamış olması dileğiyle...

Ayşegül GÜLER

11.08.2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.


İmza
Ayşegül GÜLER

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç.....	5
1.2.1. Araştırma soruları	5
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar.....	8
2. ALANYAZIN	9
2.1. Öğretmenlik Mesleği.....	9
2.1.1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.....	9
2.1.2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri	11
2.1.2.1. Mesleki bilgi.....	12
2.1.2.2. Mesleki beceri	13
2.1.2.3. Tutum ve değerler	14
2.2. Benlik, Benlik Saygısı ve Mesleki Benlik Saygısı	15
2.2.1. Benlik imajı.....	16
2.2.2. İdeal benlik	17
2.2.3. Benlik saygısı	17
2.2.3.1. Benlik saygısı gereksinimi	19
2.2.3.2. Düşük ve yüksek benlik saygısına sahip kişiler arasındaki farklar .	20
2.2.3.3. Benlik saygısının gelişimi ve tutarlılığı.....	21
2.2.4. Mesleki benlik saygısı	23

	<u>Sayfa</u>
2.2.5. Okul öncesi öğretmenlerinde mesleki benlik saygısı ile ilgili ulusal çalışmalar	24
2.2.6. Okul öncesi öğretmenlerinde mesleki benlik saygısı ile ilgili uluslararası çalışmalar.....	28
2.3. Öz-Yeterlik İnancı.....	31
2.3.1. Öğretmenlerde öz-yeterlik.....	32
2.3.2. Okul öncesi öğretmenlerinde öz-yeterlik inancı ile ilgili ulusal çalışmalar	34
2.3.3. Okul öncesi öğretmenlerinde öz-yeterlik inancı ile ilgili uluslararası çalışmalar	36
2.4. Algılanan Örgütsel Destek.....	38
2.4.1. Algılanan örgütsel desteğin öncülleri	39
2.4.1.1. Örgütsel adalet	39
2.4.1.2. Yönetici desteği.....	40
2.4.1.3. İşgören özellikleri	40
2.4.1.4. Örgütsel Ödüller ve İş Koşulları.....	41
2.4.2. Eğitim kurumlarında algılanan örgütsel destek.....	41
2.4.3. Okul öncesi öğretmenlerinde algılanan örgütsel destek ile ilgili ulusal çalışmalar	42
2.4.4. Okul öncesi öğretmenlerinde algılanan örgütsel destek ile ilgili uluslararası çalışmalar.....	44
3. YÖNTEM	46
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Çalışma Grubu	46
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1. Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği.....	47
3.3.2. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği.....	47
3.3.3. Öz-Yeterlik Ölçeği.....	48
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	48
3.4. Verilerin Toplanması	49
3.5. Verilerin Analizi	49
4. BULGULAR.....	51
4.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	51
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular	52

	<u>Sayfa</u>
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular.....	53
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
5.1. Sonuç ve Öneriler	59
5.1.1. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik öneriler.....	59
5.1.2. Okul yöneticilerine yönelik öneriler	60
5.1.3. Okul öncesi öğretmenliği eğitim programlarına öneriler.....	61
5.1.4. Araştırmacılara öneriler	61
KAYNAKÇA.....	63
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	10
Tablo 4.1. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler	51
Tablo 4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kuruma Göre Mesleki Benlik Saygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları	52
Tablo 4.3. Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Korelasyon Katsayıları	53
Tablo 4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	54

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Benlik Kavramı ve İlişkili Benlik Yapıları

16



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu var olduğundan beri yaşamını devam ettirebilmek için ekonomik getirisi olan bir uğraş, bir başka deyişle bir meslek edinmiştir. Günümüzde meslek kavramı, para kazanmak için yapılan bir uğraş olmanın ötesinde yaşamın büyük bir bölümünü kaplayan ve bireye yaşadığı toplumda saygınlık kazandıran bir anlam içermektedir. Meslekler içerisinde öğretmenliğin toplumda her zaman özel bir yeri olmuştur ve olmaya da devam etmektedir.

Öğretmenler aldıkları mesleki eğitime bağlı olarak öğrencilerini farklı yönlerden geliştirmeye odaklansa da temelde bireyin yaşamına ve toplumun refahına çok önemli katkılar getirmektedir. Ortak pek çok özelliğine rağmen okul öncesi öğretmenliğini diğer öğretmenlik branşları içerisinde öne çıkaran bazı özellikleri bulunmaktadır. İlk olarak, okul öncesi öğretmeni günümüzde neredeyse tüm öğrencilerin okul yaşamında karşısına çıkan ilk öğretmeni olmaktadır. Bu anlamda çocuğun okula ve ileride karşılaşacağı öğretmenlere karşı tutumunun okul öncesi öğretmeni sayesinde olumlu ya da olumsuz olarak şekillendiğini söylemek mümkündür. Bunun yanında çocukların psiko-sosyal, fiziksel ve bilişsel, kısacası tüm gelişim alanlarını destekleme konusunda okul öncesi öğretmenleri önemli roller üstlenmektedir. Bu kapsamda çocuklara öz-bakım ve etkili iletişim becerileri kazandırma, Türkçeyi doğru bir şekilde kullanmayı öğretme, kavram bilgisini artırma, öz-denetim kazandırma ve ilkokula hazırlama gibi çok önemli görevleri bulunmaktadır (Danışman, 2019; Dikmen-Ada, 2019). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenliğinin bireyin tüm yaşamını etkileyebilecek nitelikte önemli ve saygın bir meslek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde devam ettirebilmeleri için bazı tutum ve değerlere sahip olması gerekmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (2017) öğretmenlerin sahip olmaları gereken tutum ve değerler arasında mesleğini severek yapmayı bir mesleki ve kişisel gelişim alt yeterliği olarak değerlendirmektedir. Bu açıdan mesleki benlik saygısının da öğretmenlerin sahip olmaları gereken önemli bir mesleki yeterlik olduğu belirtilebilir. Mesleki benlik saygısı, kişinin kendi mesleğinin önemine, değerine ve saygınlığına olan inancı ve duygusal bağlılığı ile ilgilidir (Arıcak, 1999a). Bir başka deyişle meslek elemanının kendi

mesleğini ne kadar sevdiği ve onu ne kadar değerli gördüğü ile ilgili algısal bir deneyimdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları konusuna olan ilginin her geçen gün giderek daha da arttığı dikkat çekmektedir. Bu bir anlamda öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde yürütebilmeleri ve mesleklerinden doyum sağlayabilmeleri için toplumdaki diğer bireylerden önce kendilerinin mesleklerinin saygınlığına ve değerine inanmalarının önemli görülmesiyle (Arıca, 1999b; Girgin, Özyılmaz-Akamca, Ellez ve Oğuz, 2010; Demir, Gürsoy ve Ada, 2011) açıklanabilir. Öğretmenlerin mesleki benlik saygısını inceleyen çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu benlik yapısının kişisel ve toplumsal açıdan önemini daha net bir şekilde ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda mesleki benlik saygısının stres ve tükenmişlik gibi meslek kaynaklı duygusal sorunlara karşı koruyucu bir rolünün olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda, bu çalışmalar mesleki benlik saygısının öğretmenlerin görevlerinde daha başarılı olmalarını sağlayan, mesleki ve yaşam doyumunu artıran bir etken olduğunu ortaya koymaktadır (Aktaç, 2019; Beer ve Beer, 1992; Bozali, 2017; Çankıran, 2019; Friedman ve Farber, 1992; Körükçü ve Oğuz, 2011; Zoroğlu, 2014). Bu bağlamda, mesleki benlik saygısının öğretmenlerin yalnızca mesleki yaşamını değil kişisel yaşamını da olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilen önemli bir benlik özelliği olduğu söylenebilir.

Mesleki benlik saygısını genel benlik saygısından bağımsız düşünmemek gerekir. Çevredekilerin birey ile ilgili söylemleri, bireyin başarı ya da başarısızlıklarına yönelik verdikleri tepkiler çok erken yaşlardan itibaren benlik saygısının şekillenmesine etki etmektedir. Benlik saygısı ayrıca bireyin ulaşmak istediği ideal benlikle sahip olduğu gerçek benlik arasındaki farktan da etkilenmektedir. Bir başka deyişle benlik saygısı, bireyin kendisini arzuladığı hedefe ulaşma konusunda ne kadar yeterli gördüğü ile ilgili değerlendirmeleri sonucunda oluşmaktadır. Sonuç olarak benlik saygısının, bireyin hem çevreyi hem de öz-yeterliklerini algılama şekline bağlı olarak kendisini ne kadar değerli gördüğü ve sevdiğini gösteren öznel bir deneyim olduğu belirtilebilir (Lawrence, 2000; Mruk, 2006; Rosenberg, 1965; Zeigler-Hill, 2013).

Mesleki benlik saygısı, benlik saygısının belirli bir alana yönelmiş (bkz. Brown, Dutton ve Cook, 2001; Trzesniewski, Donnellan ve Robins, 2013) bir boyutu olduğu düşünüldüğünde, benlik saygısını etkileyen bazı içsel ve dışsal etkenlerin mesleki benlik saygısını da şekillendirebileceği düşünülmektedir (Arıca, 1999a; Arıca, 1999b; Bozali,

2017). Öğretmenlik mesleği açısından değerlendirildiğinde mesleki benlik saygısı üzerinde öğretmenlerin mesleğinin gerekliliklerini ne derece yerine getirebildiklerine dair kişisel değerlendirmelerinin yanında önem verdiği kişilerin ve toplumun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları gibi çevresel faktörler de etkili olabilmektedir (Demir, Gürsoy ve Ada, 2011). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile örgütsel destek algılarının mesleki benlik saygılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek etkenler olduğu düşünülmektedir.

Örgütsel destek, çalışanların işverenleri tarafından örgüte olan katkılarının ne kadar tanındığına ve işverenlerin çalışanların iyi oluşlarına ne düzeyde katkı sağladıklarına ilişkin algılarını ifade etmektedir (Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa, 1986; Eisenberger, Stinglhamber, Vandenberghe, Sucharski ve Rhoades, 2002). Öğretmenlik mesleği açısından düşünüldüğünde ise örgütsel destek, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda okul yönetimi tarafından bir birey olarak gelişimlerinin, gereksinim ve isteklerinin ne kadar önemsendiğine ve bir öğretmen olarak ortaya koydukları çabaların ne kadar takdir edildiğine ilişkin inançları, örgütsel destek algıları olarak değerlendirilebilir.

Örgütsel destek algısı, öğretmenlerin hem çalışma performansını hem de kişisel yaşamını olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Yürütülen çalışmalarda örgütsel desteğin iş doyumu (Bogler ve Nir, 2012; Ergül, 2019; Eser ve Bedel, 2017; Sarıkaya, 2019), yaşam doyumu (Bernarto vd., 2020), psikolojik iyi oluş (Aydoğan, 2019), stres (Hu vd., 2019), tükenmişlik (Dönük, 2019; Göksal, 2018; Yao vd., 2015), duygusal emek (Kaçamak, 2019), mesleki performans (Farooqi, Ahmed, ve Ashiq, 2019), öz-yeterlik (Hu vd., 2019; Malinen ve Savolainen, 2016), öğretmen olarak güçlenme (Jiang, Li, Wang ve Li, 2019) ve örgütsel adalet (Balıkcı-Ergül, 2019) gibi pek çok psikolojik özellikle ilişkili bulunmuştur. Dolayısıyla örgütsel desteğin, okul öncesi öğretmenlerinin hem mesleki stres etkenlerinin etkilerinden korunabilmeleri ve hem de kişisel iyi oluşlarını ve mesleki performanslarını artırabilmeleri için çalıştıkları okullarda okul idaresi ve meslektaşlarından destek görmelerinin önemli bir gereksinim olduğu belirtilebilir.

Alanyazında öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile tükenmişlik ve iş doyumu gibi özellikler arasındaki ilişkilerin incelendiği dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın bağımlı değişkeni olan mesleki benlik saygısı ile ilişkisinin incelendiği az sayıda çalışmaya raslanmıştır. Bu çalışmalarda örgütsel destek arttıkça öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının yükseldiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir (Biroğul ve Deniz, 2017;

Deniz, 2017; Stewart, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerini değerli görme ve severek yapma düzeylerinin, çalıştıkları okullarda okul yönetimi tarafından önemsendiklerini ve takdir edildiklerini ne düzeyde hissettiklerine bağlı olarak değişebileceği belirtilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarını etkilediği düşünülen bir diğer etken öz-yeterlik inancıdır. Öz-yeterlik inancı, bireyin bir öğretmen olarak görevini etkili ve başarılı bir biçimde yerine getirip getiremeyeceğine; bir başka deyişle öğrencilerinin davranışlarında beklediği değişimleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine ilişkin yargılarından oluşmaktadır (Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011; Kesgin, 2006). Örgütsel destek algısında olduğu gibi öz-yeterlik inancının da öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki yaşamlarında önemli etkilerinin olması beklenmektedir. Çünkü Bandura'ya (1990) göre öz-yeterlik inancı, bireyin belli bir amaca yönelik seçimlerini, o amaçla ilgili kaygı ve stresini, amaca ulaşmak için ortaya koyacağı çabaların niteliğini belirleyen etkili bir kişisel deneyimdir.

Alanyazında öğretmenlerin öz-yeterlik inancını incelemeye yönelik çok sayıda çalışmaya rastlanmakla birlikte bunların çok azının yalnızca okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Çalışma bulguları öz-yeterlik inancının tükenmişlik (Şenel, 2014), iş doyumu (Gençtürk, 2008; Teltik, 2009), mesleki motivasyon (Danişman, Çiftçi, Tosuntaş ve Karadağ, 2016), başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz (Erdoğan, 2013) ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında yine az sayıda çalışmada mesleki benlik saygısı ile öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalarda da beklendiği gibi mesleki benlik saygısı ile öz-yeterlik arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmıştır (Gençtanırım-Kurt ve Gürlen, 2016; Girgin vd., 2010; Huang, Liu ve Shiomi, 2007). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerinin değerine ilişkin algılarında bu mesleği etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek için yeterli beceriye sahip olup olmadıklarına ilişkin inançlarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitim alanında yürütülen çalışmalar incelendiğinde, bu iki faktörün birlikte mesleki benlik saygısı ile ilişkisini araştıran çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konuda okul öncesi öğretmenlerinin katılımı ile yürütülmüş sınırlı sayıdaki çalışmada ise mesleki benlik saygısının psikolojik bir özellik olarak yalnızca iş doyumu ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir (Bozali, 2017; Zoroğlu, 2014). Aynı zamanda çalışmaların alanda çalışan öğretmenlerden çok öğretmen adayları ile

yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda da mesleki benlik saygısı ile ağırlıklı olarak cinsiyet, sınıf düzeyi, tercih sırası gibi demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir (Demir, Gürsoy ve Ada, 2011; Körükçü ve Oğuz, 2011). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve başarıları üzerinde önemli etkileri olan mesleki benlik saygısını daha derinlemesine inceleyecek çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları, algılanan örgütsel destek ve öz-yeterlik inançları ile birlikte ele alınacaktır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarını çeşitli değişkenler açısından ortaya koymaktır. Bu bağlamda temel olarak mesleki benlik saygısı ile algılanan örgütsel destek, öz-yeterlik ve mesleki deneyim arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.2.1. Araştırma soruları

1. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeyleri çalıştıkları kurum türüne göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin algılanan örgütsel destek düzeyleri mesleki benlik saygılarının önemli bir yordayıcısı mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri mesleki benlik saygılarının önemli bir yordayıcısı mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri mesleki benlik saygılarının önemli bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Önem

Öğretmenlik mesleği bireyi ve toplumu şekillendirmedeki etkisi nedeniyle tarih boyunca en çok saygı duyulan mesleklerden biri olmuştur. Her geçen gün değişime uğrayan eğitim sistemi, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının yanında toplumun öğretmene bakışının da değişmesine neden olmaktadır.

Birkaç asırdır dünya ve toplum düzeninde yaşanan değişimler, kişisel ve toplumsal gereksinimlerin çeşitlenmesi, eşitlik ve demokrasi konusunda yaşanan toplumsal

hareketler gibi etkenler nedeniyle tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de geleneksel eğitim terk edilmeye ve yerine çağdaş eğitim benimsenmeye çalışılmaktadır. Ülkemiz açısından düşünüldüğünde bu değişimin henüz tamamlanmadığı, kısa sürede de tamamlanamayacağı söylenebilir.

Değişim sürecinde yaşanan pek çok olumlu gelişmeye rağmen öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının artmasına ve aynı zamanda rol karmaşası ve çatışması yaşamasına neden olabilecek değişiklikler de gerçekleşmektedir. Demokratik, bireye saygının esas olduğu ve öğretmenden çok öğrencinin aktif olduğu bir eğitim sistemi içerisinde öğretmenlere otoriter, her şeyi bilmekle ve öğretmekle sorumlu olan bir kişi olmaktan çok öğrencilerini yönlendiren, demokratik ve saygıyı ön planda tutan bir rehber görevi verilmeye çalışılmaktadır. Öğretmenlerin çağdaş eğitimin gerekliliği olan demokratik ve bireye saygıyı esas alan tutum ve davranışları, uygulamada bazı iletişim sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Son yıllarda öğretmenlerin öğrenci ve velilerinin gözündeki saygınlıklarını kaybetme ve onlarla olan ilişkilerinde karşılaştıkları sorunlarda okul idaresinden yeterince destek alamama kaygısını yoğun bir biçimde yaşadıkları gözlenmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin toplumsal ve kişisel değeri konusunda öğretmenlerin kendi algılarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Bunun üzerine okul öncesi öğretmenlerine yönelik “çocuk bakıcılığı yapmak” gibi okul öncesi eğitimin amacı ve bu mesleği yürütenlerin aldıkları akademik eğitimle bağdaşmayan bir toplumsal algı eklendiğinde öğretmenlerin mesleklerinin değerine ilişkin kişisel algılarının giderek olumsuzlaşması kaçınılmaz olmaktadır.

Eğitim sisteminin değişmesi öğretmenlerin yeterlik alanlarını da çeşitlendirmiştir. Günümüzde artık öğretmenin yalnızca akademik bilgi ve donanımının etkili bir eğitim ortamı oluşturma konusunda yeterli olmadığı özellikle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sıkça vurgulanmaktadır. Başarılı bir öğretmenin sahip olması gereken temel yeterlikler arasında artık mesleki bazı tutum ve değerler de ön plana çıkarılmaktadır (MEB, 2017). Bunlar arasında öğretmenin “mesleğini severek yapması” önemli bir değer olarak gösterilmektedir. Öğretmenlerin mesleklerini severek yapmalarındaki anahtar etkenlerden birisi mesleki benlik saygısıdır. Bir başka deyişle öğretmenin mesleğini severek yapabilmesi için öncelikle mesleğinin değerli olduğuna inanması gerekmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin yüksek bir mesleki benlik saygısına sahip olmalarının hem mesleki başarıları, performansları açısından hem de kişisel ve mesleki doyumları açısından önemli olduğu söylenebilir.

Önemine rağmen alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısını inceleme ya da artırma konusuna henüz yeterince ilgi duyulmadığı dikkat çekmektedir. Bunun yanında mesleki benlik saygısını, ilişkili olabilecek başka psiko-sosyal değişkenler bağlamında derinlemesine inceleyen ya da kapsamlı çalışmalara da rastlanmamıştır.

Mesleki benlik saygısının hem çevrenin hem de bireyin kendi algısal süreçlerinin etkisiyle şekillendiği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile örgütsel destek algısı ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Örgütsel destek algısı, çalıştığı kurumda bireye bir öğretmen olarak ne kadar değer verildiği ve güvenildiği ile ilgiliyken, öz-yeterlik inancı kişinin kendisine ne kadar güvendiği ile ilgilidir. Bu açıdan örgütsel destek algısının ve öz-yeterlik inancının yüksek ya da düşük olmasının okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısını da olumlu ya da olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarını bu iki faktör bağlamında inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, yapılan bu çalışmanın alandaki önemli bir boşluğu dolduracağına inanılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan mesleki benlik saygısı düzeyi yalnızca “Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği”nin kapsadığı nitelikler açısından değerlendirilmiştir.
2. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan algılanan örgütsel destek düzeyi yalnızca “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği”nin kapsadığı nitelikler açısından değerlendirilmiştir.
3. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan öz-yeterlik inancı düzeyi yalnızca “Öz-Yeterlik Ölçeği”nin ölçtüğü nitelikler açısından değerlendirilmiştir.
4. Araştırma sonucunda elde edilecek olan bulgular, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ili merkez ilçelerinde (Tepebaşı ve Odunpazarı) Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine genellebilir.

1.5. Tanımlar

1. **Mesleki benlik saygısı:** “Mesleki bir tercihe dönüştürülmüş, birey tarafından meslek ile ilgili olarak kabul edilen benlik yüklemelerine ilişkin bireyin oluşturduğu değerlilik yargısıdır” (Arıcak, 1999a).
2. **Algılanan Örgütsel Destek:** “İlköğretim okulu öğretmenlerinin saygı duyulma, kabul ve onay görme, değer verilme gibi duygusal gereksinimlerinin ne derece karşılandığı konusundaki görüşlerini ifade eder” (Derinbay, 2011).
3. **Öz-Yeterlik İnancı:** “Bireyin sahip olduğu kapasitenin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz kavramını oluşturan diğer öğelerin bileşkesi olup; her türlü davranış girişiminin başlayıp başlamayacağını, başlayan bir davranışın ise devam edip etmeyeceğini belirleyen inançtır” (Kesgin, 2006).

2. ALANYAZIN

2.1. Öğretmenlik Mesleği

İnsanlar maddi ve manevi gereksinimlerini karşılamak için bir mesleğe gereksinim duymaktadır. Meslek kavramı Türk Dil Kurumu (2018) tarafından *‘belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş’* biçiminde tanımlanmaktadır. Tanımda da belirtildiği gibi bireyler maddi ve manevi gereksinimlerini karşılamak, para kazanabilmek için bir meslek seçimi yapmak durumundadır. Ancak meslek seçimi yapmak oldukça önemlidir. Çünkü bireyler meslek seçimi yaparken aynı zamanda ileriki yaşamlarını şekillendirecek bir karar da vermiş olurlar (Çakır, 2004). O halde meslek seçiminde bireylerin çeşitli meslekler arasından kendi karakterlerine, ilgi ve yeteneklerine en uygun olan işe yönelmeleri kısacası mutlu olacaklarına inandıkları meslekleri seçmeleri en doğru karar olacaktır (Baykan, 1998).

Tüm meslek grupları hakkıyla yapıldığı sürece değerlidir. Öğretmenlik mesleği ise tarih boyunca hemen her toplumda kendisine önemli bir yer edinmiş en eski meslek gruplarından biridir. Eski çağlarda eğitim, bilenlerin bilmeyenlere bilgi aktarması biçiminde olurken sonraları insan türünün çoğalmasıyla öğrenmeye ve öğretene gereksinim artmış ve okul adı verilen kurumlar oluşturulmuştur. Bu kurumlarda eğitilmiş uzman kişiler görev almaya başlamış, öğretmenlik bu süreçle birlikte bir meslek ve uzmanlık alanı olarak görülmeye başlamıştır (Hoşgörür, Kılıç ve Dündar, 2002).

Öğretmenlik bireysel, sosyal, bilimsel, kültürel ve teknolojik nitelikleri içine alan çok boyutlu bir çalışma alanı olarak görülmektedir (Uygun, 2008). İçinde bulunan toplumun yapısını, değerlerini, bilgi ve becerileri gelecek nesillere öğretmenler aktarmaktadır (Hoşgörür, Kılıç ve Dündar, 2002). Bu bağlamda, öğretmenlik mesleği oldukça önemli olmakla birlikte bazı yeterlikleri de barındırması gereken bir meslektir.

2.1.1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği günümüzde önemi her geçen gün biraz daha artan bir meslek haline gelmektedir. Hızla gelişen teknoloji ve beraberinde gelen sosyolojik değişimler toplumları sürekli yenilenen ve değişen bilgi çağına uyum sağlamak zorunda bırakmaktadır (MEB, 2017). Bu uyum sürecinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmen yeterlikleri kavramı öğretmenlik mesleğini seçecek bireylerin sahip olmaları öngörülen bilgi, beceri, davranış, tutum gibi birtakım özellikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2009). Öğretmenlik mesleğini seçecek bireylerin bu yeterliklere sahip olmaları gelecekteki öğrencilerinin bilgi ve becerilerinin artırılması ve kişisel gelişimlerinin tamamlanması açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili geçmişten günümüze birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar gelişen ve değişen çağın gereksinimlerine göre güncellenmiştir. Sonuçta MEB tarafından 2017 yılında belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	B1. Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	C2. Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	C3. İletişim ve İş Birliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri MEB (2017) tarafından “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere 3 yeterlik alanı şeklinde belirlenmiştir. Yeni nesillerin yetiştirilmesinde ve toplumun şekillenmesinde önemli bir etkiye sahip olan öğretmenlerin görevlerini hakkıyla yerine getirebilmesi için gerekli mesleki yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Her eğitim basamağında görev yapan öğretmenin sorumluluğu oldukça önemli olmakla birlikte okul öncesi dönemde görev yapan öğretmen sorumlulukları bir adım daha öne çıkmaktadır. Çünkü okul öncesi eğitim, çocuğun bir bütün olarak gelişiminde önemli bir yere sahiptir ve çocukların hem akranlarıyla hem de çevresinde bulunan yetişkinlerle iyi ilişkiler kurabilmesinde öğretmenin rolü oldukça büyüktür (Erden, 1998; Şahin, 2005). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri üzerinde durulması yararlı olacaktır.

2.1.2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri

Bir çocuğun hayata hazırlanmasında, değişen koşullara uyum sağlamasında en önemli görev aileye düşmekle birlikte eğitim kurumlarına düşen pay da küçümsenmeyecek kadar fazladır (MEB, 2013). Akademik ve sosyal gelişimin desteklenmesi, çocuklara eğitim verilirken aynı zamanda bakımlarının sağlanması, elverişsiz koşullarda yetişen çocukların eksik kalan yönlerinin tamamlanması gibi sorumluluklar okul öncesi eğitim kurumlarına düşen görevlerden bazılarıdır (http-1).

Milli Eğitim Temel Kanunu okul öncesi eğitimi: *“Zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsayan, çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini sağlayan, onları ilköğretime hazırlayan, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratan kurumlar”* olarak tanımlamıştır (http-2). Doğumdan ilkokul sürecine kadar olan dönemi kapsayan okul öncesi eğitim; çocuğun tüm gelişim alanlarını, toplumun gereksinimlerine ve kültürel değerlerine uygun bir biçimde desteklemeye çalışan, çocukların yaratıcılığını ve akıl yürütme gücünü destekleyen ve onların kendilerini ifade etme, bağımsız davranışlar sergileyebilme ve özdenetim sağlayabilme gibi yaşamsal becerilerini destekleyen sistemli bir süreçtir (Yılmaz, 2003).

Okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli bir eğitimden söz edebilmek için birden fazla değişken devreye girer. Kurumun konumu, sınıfların fiziksel koşulları, kurumdaki yönetim anlayışı, personeller arasındaki iletişim bu değişkenlerden bazılarıdır (Başaran,

2008; Bursalıoğlu, 2011). Bu değişkenlerden en önemlisi ise çocuklarla sürekli iletişim içerisinde olan öğretmendir. Çünkü farklı bireysel özelliklere sahip çocuklara zengin öğrenme ortamları sağlayarak onların kendilerini ve yaşadıkları çevreyi anlamalarına yardımcı olan, problem çözme becerilerini destekleyen, düşünme için gerekli bilgi ve becerileri sağlayan birey okul öncesi öğretmenidir (MEB, 2017).

Öğretmenlik esasında belli bir eğitimden geçilerek kazanılan bir meslek grubu olsa da belli bir özveri gerektiren oldukça önemli bir meslektir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin göstermeleri gereken özveri diğer branş öğretmenlerine oranla biraz daha fazladır denilebilir (Gürkan, 2005). Çünkü bu dönemde verilen eğitim, çocuğun ileriki yaşamının temelini oluşturacak bilgi, beceri ve alışkanlığı kazanmasında, kişiliğini oluşturmada çok önemli bir yere sahiptir (Oğuzkan ve Oral, 1997).

İlk defa okula başlayan çocukların aileden sonra uzun zaman geçireceği, sevgi gereksinimini karşılayacağı ve karşılaştığı problem durumlarında başvuracağı kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin taşıması gereken bazı yeterlikler bulunmaktadır (Oktay, 2000). Bu yeterlikler; mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere üç alanda ele alınmaktadır (Karademir, 2019).

2.1.2.1. Mesleki bilgi

Tüm branş öğretmenlerinde olduğu gibi okul öncesi öğretmenlerinin de sahip olması gereken yeterlik alanlarından biri olan mesleki bilgi; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi olmak üzere üç alt yeterlik alanını içermektedir (MEB, 2017). Bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve becerilerde ilk olarak alan bilgisine odaklanılmıştır (Shulman, 1986). Çünkü başarılı bir öğretmenden söz edebilmek için öncelikle öğretmenin kendi uzmanlık alanına ilişkin bilgilere hâkim olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin branşlarına ait kavramları, tartışmaları, belli başlı yöntemleri, varsayımları hem bilmesi hem de uygulayabilmesi gerekmektedir. Kısacası iyi bir okul öncesi öğretmenin alan bilgisine ve bu bilgiyi öğretebilme yeterliğine sahip olması gerekmektedir (Slavin, 2006).

Bir diğer alt yeterlik alanı olan alan eğitimi bilgisi, genel olarak öğretmenin sahip olduğu alan bilgisinin pedagojik bilgi ile kesiştiği, kuramsal ve uygulamalı bilginin bütünleştiği bir bilgi türü olarak tanımlanmaktadır. Alan eğitimi bilgisine sahip olan okul öncesi öğretmenleri, öğrettiği kavram ya da konularla ilgili problem durumu oluşturabilir, analogi yapabilir, farklı öğretme şekillerini deneyebilir, çocukların sorularına etkili

yanıtlar verebilir ve onların anladığını anlayabilir (Shulman, 1986). Kısacası yeterli alan bilgisine sahip okul öncesi öğretmeni programına hakimdir ve bunu diğer eğitim programlarıyla bütünleştirebilir (Karademir, 2019).

Mevzuat bilgisi yeterlik alanı ise öğretmenlik ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin yanında bireysel hak ve sorumlulukları, diğer bir ifadeyle öğretmenin anayasaya ilişkin sahip olması gereken bilgileri içermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin birey ve öğretmen olarak görev, sorumluluk ve haklarına ilişkin mevzuata uygun davranması mevzuat bilgisine ilişkin yeterlikler olarak benimsenmiştir (MEB, 2017).

2.1.2.2. Mesleki beceri

Mesleki beceri yeterlik alanı; eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamı oluşturma, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme ve ölçme-değerlendirme alt yeterlik alanlarını içermektedir (MEB, 2017). Eğitim-öğretimi planlama; eğitim ve öğretim sürecinin etkin bir şekilde planlanmasını içeren alt yeterlik alanıdır. Tüm branşlarda olduğu gibi okul öncesi öğretmenlerinin de eğitim ve öğretimi, okul öncesi eğitim programına, çevresel şartlar ve elde bulunan zamana, çocukların bireysel fark ve sosyo-kültürel yapılarına ve hatta milli ve manevi değerlere göre planlamaları gerekmektedir (MEB, 2017). Eğitim sürecinde planlama oldukça önemli görülmektedir. En başarılı programlar bile öğretmen tarafından sınıfa ve çocuklara göre iyi bir şekilde planlanmazsa amacına ulaşamamaktadır (Cemaloğlu, 2011). Okul öncesi eğitimde planlama aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planları yoluyla yapılmaktadır (MEB, 2013).

Öğrenme ortamı oluşturma alt yeterlik alanı; kaliteli bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğretmenlerin etkili materyal hazırlayabilmesi gibi yeterlikleri içermektedir (MEB, 2017). Okul öncesi eğitimde, iyi planlanmış eğitim ortamı hem çocuklar hem de eğitimciler için çok önemlidir. Öyle ki yapılan birçok araştırma okul öncesinde eğitim ortamı özelliklerinin çocukların öğrenmeleri ve birbirleriyle olumlu iletişim kurlmaları açısından oldukça önemli olduğunu ortaya koymuştur (Örn., Oğuzkan ve Oral, 2002). Özetle okul öncesi dönem çocukları için öğrenme ortamlarının onların gelişim özelliklerine uygun bir biçimde hazırlanması, çocukların aldıkları eğitimden maksimum düzeyde yararlanmalarını sağlayacaktır (Deretarla-Gül, 2013).

Ölçme ve değerlendirme alt yeterlik alanı ise ölçme değerlendirme için kullanılacak yöntem, teknik ve araçların amaca uygun bir biçimde doğru kullanılmasını içermektedir

(MEB, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerden çocukların gelişim özelliklerine uygun bir biçimde ölçme ve değerlendirme araçları hazırlamaları ve kullanmaları beklenmektedir. Buna bağlı olarak da öğretme ve öğrenme süreçlerini ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sonucuna göre yeniden düzenlemeleri gerekmektedir (MEB, 2017). Tüm branşlarda olduğu gibi okul öncesi eğitimde de değerlendirme, eğitim sürecinin temel öğelerinden biridir. Okul öncesi dönemde sonuç değil süreç önemli olduğundan hazırlanan ve uygulanan programın değerlendirilmesi, çocuğun değerlendirilmesi, öğretmenin değerlendirilmesi gibi çok yönlü değerlendirme ön plana çıkmaktadır (MEB, 2013).

2.1.2.3. Tutum ve değerler

Tutum ve değerler yeterlik alanı; öğretmenin öğrenciye yaklaşımını, milli, manevi ve evrensel değerleri, iş birliğini, iletişimi ve kişisel gelişim ve mesleki gelişim yeterliklerini ifade etmektedir. Bir okul öncesi öğretmeni, çocuk haklarını, bireysel ve kültürel farklılıkları, milli, manevi ve evrensel değerleri hem kendisi bilmeli hem de çocuklara etkili bir şekilde öğretmelidir (MEB, 2017). Tüm bu kavramların yaşamın en kritik döneminde çocuklara doğru bir şekilde öğretilerek benimsetilmesi sağlam bir toplumun temellerinin atılmasında önemli bir adımdır.

Öğretmenlerin mesleklerine olan olumlu ya da olumsuz tutumları sınıf iklimine ve öğretmen davranışlarına yansyarak çocukların kişilik gelişimine etki etmektedir (Semerci ve Semerci, 2004). Okul öncesi öğretmenleri, her çocuğun özel olduğunu, her çocuğun farklı yöntemlerle de olsa öğrenebileceğini bilmelidir. Birey ve insan olarak çocuklara saygı duymalı ve bu konudaki tutum ve davranışlarıyla onlara da model olmalıdır. Aynı zamanda hem meslektaşlarıyla hem de çocuklarla etkili bir iletişim kurarak daima kendisini güncellemeli ve iş birliğine açık olmalıdır (MEB, 2017).

Tüm branş öğretmenlerinde olduğu gibi okul öncesi öğretmenlerinin de kişisel ve mesleki açıdan kendisini geliştirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda bir okul öncesi öğretmeni mesleğine yönelik güncel gelişmeleri takip etmeli, çocukları çok yönlü geliştirebilmek adına tüm kaynakları değerlendirmelidir (Gürkan, 2008). Yine okul öncesi öğretmenlerinin sağlığına ve kişisel bakımına özen göstermesi, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılması ve mesleğini isteyerek yapması gibi tutum ve değerler yeterliği altındaki mesleki ve kişisel gelişim alt yeterliklerine özen göstermesi gerekmektedir (MEB, 2017).

2.2. Benlik, Benlik Saygısı ve Mesleki Benlik Saygısı

Kişilik psikolojisi alanyazını incelendiğinde “benlik” ile ilgili çalışma ve açıklamaların uzun bir geçmişe dayandığı görülmektedir. Benlik, daha çok çatı bir kavram olarak içerisinde pek çok farklı kavramı da barındırmaktadır. Benlik kavramı, ideal benlik, benlik imajı ve benlik saygısı gibi benlik ile ilişkili kavramlar alanyazında pek çok farklı kuramcı ve araştırmacı tarafından çalışma konusu olmaktadır.

Alanyazında benlik ve ilişkili kavramlar birbirleriyle örtüşen yanlarına rağmen çeşitli açılardan farklı özellikler olarak tanımlanmaktadır. “Benlik” tek başına bireyin algılamasına dayalı olamayan “gerçek benlik” olarak da nitelendirilmektedir. Carl Rogers’ın öncülük ettiği insancıl kuramlarda benlik kavramı organizmik benliğin dayandığı bir gerçek olarak tanımlanmaktadır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2016). Dolayısıyla benliğin bireyin kendisine ilişkin değerlendirmelerinden bağımsız olabileceği belirtilebilir.

“Benlik” ile “benlik kavramı” alanyazında sıkça birbirinin yerine kullanılabilmektedir. Benlik kavramı bireyin sahip olduğu zihinsel ve fiziksel nitelikler ile bu nitelikler hakkında hissettiklerine ilişkin bir algıdır (Lawrence, 2000). Dolayısıyla “benlik” bireyin algılama sürecinden etkilenmeyen bir yapı iken “benlik kavramı” bireyin kendini algılama biçimidir. Sonuç olarak bu iki kavram kişiliğin birbiri ile ilişkili ancak her zaman tutarlılık göstermeyen iki farklı yönünü temsil etmektedir. Bireyler her koşulda gerçek benliğinde sahip olduğu özelliklerin farkında olmadığı gibi farkında olduğu özellikleri de gerçek benliği ile örtüşmeyebilir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2016).

Araştırmacılar ve yazarlar tarafından “benlik kavramı” ile “benlik saygısı” kavramları arasındaki farklar da oldukça tartışma konusu olmaktadır. Bu konudaki en kapsayıcı açıklamayı Lawrence (2000), benlik kavramını benlik saygısını içeren çatı bir kavram olarak niteleyerek yapmıştır. Bu çatı kavram altında ayrıca “benlik imajı” ve “ideal benlik” kavramlarını da birbirleriyle ilişkileri bağlamında tartışmaktadır. Tüm bu benlik yapıları arasındaki ilişkiler Şekil 2.1’de görülmektedir.



Şekil 2.1. *Benlik Kavramı ve İlişkili Benlik Yapıları (Lawrence, 2000)*

Şekil 2.1’de de görüldüğü gibi benlik kavramı öncelikle benlik imajı ve ideal benlik olarak iki farklı yapıya ayrılmaktadır. Bu iki yapının etkileşimi ise benlik saygısını belirlemektedir.

2.2.1. Benlik imajı

Benlik imajı bireyi diğerlerinden ayıran fiziksel ve zihinsel özelliklerinin bir listesi olarak tanımlanır (Lawrence, 2000). Rogers’a göre insanlar dünyaya geldikleri andan itibaren çevreyle etkileşim kurarak hem kendisi hem de çevresi ile ilgili kavramlar oluşturmaya başlarlar (Corsini ve Wedding, 2012). Dolayısıyla bu etkileşim süreci benlik imajının da gelişmesine kaynaklık etmektedir. Birey ilk olarak anne ve babasının ardından da öğretmenlerin ve sosyal çevredeki diğer tüm önemli kişilerin söylemleri sayesinde kim olduğuna ilişkin bir algı geliştirir (Lawrence, 2000).

Benlik imajının gelişmesi sürecinde etkili olan temel faktör sosyal karşılaştırmadır. Birey kendisini etrafındakilerle karşılaştırarak kendi yeteneklerine, değerlerine, ilgilerine, dünya görüşüne ilişkin bir izlenim edinmektedir (Çakmak ve Sakarya, 2020). Ancak karşılaştırma sürecinde edinilen tüm bu izlenimlerin kişinin gerçek benliği ile tamamen uyumlu olacağı söylenemez. Bir başka deyişle birey edindiği izlenimlere dayalı olarak kendisi hakkında yanlış bir fikir geliştirip çarpık bir benlik imajına sahip olabilir. Örneğin gerçekte ortalama bir yeteneğe sahip olan bir birey kendisini etrafındaki ortalamanın üstündeki bireylerle kıyaslayıp kendi yeteneklerini ortalamanın altında olarak değerlendirebilir (Lawrence, 2000). Dolayısıyla bu bireyin çarpık bir benlik

imajına sahip olma olasılığı da yükselmektedir. Benlik imajı Şekil 2.1’de de görüldüğü gibi bir başka benlik yapısı olan “benlik saygısı” ile yakın ilişki içerisinde.

2.2.2. İdeal benlik

Bireyin kendi özelliklerini çevresindekilerle karşılaştırması sonucunda “ideal benlik” olarak adlandırılan bir yapı daha ortaya çıkmaktadır. Rogers’a göre ideal benlik bireyin kendisini nasıl görmek istediğine ilişkin bir algıdır ve genellikle sahip olmak istenilen olumlu özellikleri içermektedir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2016).

İdeal benliğin gelişmesinde de benlik imajında olduğu gibi ailenin önemli bir rolü bulunmaktadır. Birey dünyaya geldikten sonra çevresiyle kurduğu etkileşime dayalı olarak benlik imajını geliştirmeye başladığında artan farkındalığına bağlı olarak anne babanın ne tür davranışları ödüllendirdiğini keşfetmeye başlar. Büyüdükçe anne baba dışındaki bireylerin de etkisine girer ve böylelikle zihninde toplumsal açıdan ideal değerler, davranış standartları, beceriler oluşturur. Dolayısıyla bu sürecin sonunda birey elde etmek istediği özelliklerle ilgili zihinsel bir liste, bir başka deyişle ideal benlik oluşturur (Lawrence, 2000). Birey yaşamı boyunca ideal benliğindeki özellikleri kazanabilmek için çabalar ancak bu süreç herkes için olumlu geçmez. Çünkü bazı bireylerin ideal benliği ile benlik imajı arasındaki fark çok yüksek olabilmektedir. Bu durumdaki kişilerin ruh sağlığı sorunlarına daha yatkın olduğu belirtilebilir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2016). Benlik imajı ile ideal benlik arasındaki bu önemli ilişki bir başka benlik yapısı olan “benlik saygısı”nı biçimlendirmektedir.

2.2.3. Benlik saygısı

Benlik saygısı psikolojinin en eski yapılarından biridir ve tarih boyunca bireyin fenomenolojik deneyimi olarak kavramsallaştırılmıştır (Trzesniewski, Donnellan ve Robins, 2013). Benlik saygısı psikoloji alanyazınında çok fazla ilgi görmekte ve genelde birbirleriyle ilişkili iki farklı bakış açısı ile tanımlanmaktadır. Bu bakış açılarından ilki benlik saygısını bir yetenek değerlendirmesi ve diğeri de öz-değer algısı olarak görmektedir (Mruk, 2006).

İlk bakış açısına göre benlik saygısı, bireyin olmak istediklerine ne kadar ulaşabileceğine dair bir yetenek ve yeterlik değerlendirmesi yapması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu popüler bakış açısı bireyin benlik imajı ile ideal benliği arasındaki tutarlılığa odaklanmaktadır. Dolayısıyla bireyin gerçek benliği ile ideal benliği arasındaki

fark ne kadar az ise benlik saygısı da o kadar yüksek olacaktır (Mruk, 2006). Ruh sağığı açısından düşünöldüğünde bu iki benlik yapısı arasındaki farkın önemli bir etken olduğıu belirtilebilir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2016). Benlik saygısı konusunun araştırmacılar ve psikologlar arasında popölerliğini hiç kaybetmemesinin altında yatan temel faktörün bu olduğıu düşünölmektedir. Genellikle tüm insanlarda benlik imajı ile ideal benlik arasında belli oranlarda fark olması beklenmektedir. Bu oranın çok yüksek olmaması, diğeri bir ifadeyle bireyin yaşamını olumsuz etkileyecek düzeyde olmaması koşuluyla arada farkın olması normal karşılanmaktadır. Hatta sağııklı psikolojik yapıya sahip bir birey için aradaki fark daha güçlü bir benliğe ulaşmak açısından harekete geçirici ve motive edici bir güç olabilmektedir (Lawrence, 2000).

İkinci bakış açısı ise benlik saygısını bir öz-değer algısı olarak değerlendirmektedir. Bu bakış açısına göre bireyin kendine ilişkin tutumları ve kendisini ne kadar değerli gördüğü benlik saygısına işaret etmektedir (Mruk, 2006). Dolayısıyla benlik saygısı bireyin kendi değerine ilişkin öznel bir değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Trzesniewski, Donnellan ve Robins, 2013).

Benlik saygısını kişinin kendine yönelik tutumu olarak gören bakış açısının en popöler savunucularından birisi Rosenberg'dir. Dünyada en çok kullanılan benlik saygısı değerlendirme araçlarından birinin de geliştiricisi olan Rosenberg'e (1965) göre herkes dünyaya geldiğı andan itibaren hem çevresine hem de kendisine yönelik tutumlar geliştirir. Bireyin kendisine yönelik tutumları benlik saygısını oluşturur. Ruh sağıığı üzerinde kişinin kendisine yönelik tutumları çevresine yönelik tutumlarından daha etkili olmaktadır.

Hangi açıdan bakılırsa bakılsın benlik saygısını mutlaka doğru ya da yanlış olarak değerlendirmek mümkün değildir. Aksine, benlik saygısı bireyin nitelikleri ve başarıları ile yüksek düzeyde orantılı olabilir ya da bu öz-değer duygularının bireyin herhangi bir nesnel değerlendirmesi ile ilgisi olmayabilir. Bir başka deyişle benlik saygısı gerçeklikten daha çok algıyı yansıtır (Zeigler-Hill, 2013). Alanyazında bireyin kendisine yönelik algısının olumlu ya da olumsuz olma, bir anlamda benlik saygısının düşük ya da yüksek olma düzeyi pek çok düşünce, duygu ve davranışsal özellikler ve sorunlarla ilişkisi açısından değerlendirilmektedir.

2.2.3.1. Benlik saygısı gereksinimi

Benlik saygısı ile ilgili önemli tartışmalardan birisi benlik saygısının bir gereksinim olup olmadığıdır. Benlik saygısına neden gereksinim olduğu sorusu, benlik saygısının ne tür işlevleri olduğu belirlenerek yanıtlanabilir.

Öz-saygının pek çok işlevi bulunmaktadır. Bunlardan ilki, benlik saygısının bireyin yeni deneyimler elde etme ve kendini geliştirme konusunda harekete geçirici bir güç olduğudur. Sahip olunan benlik saygısı düzeyi bireylerin sosyal durumları nasıl algılayacağını ve yorumlayacağını etkilemektedir. Örneğin, özgüven düzeyi düşük bir çocuk yeni bir sporda iyi olmayacağını düşünebilir. Bu yorum muhtemelen bu yeni sporu öğrenmek için ne kadar çaba harcadığını, aksiliklerin ve ilk zorlukların nasıl yorumlandığını etkileyecektir. Sonuç olarak daha az çaba harcayacak ve aslında tahmin ettiği gibi bu sporu yeterince iyi öğrenemeyecektir. Bu durum onun düşük benlik saygısını daha da güçlendirebilecektir (Trzesniewski, Donnellan ve Robins, 2013). Bu bağlamda, benlik saygısının yüksek olması bireyin yeni deneyimlere daha açık olmasını ve daha yüksek bir motivasyonla harekete geçmesini sağlayabilecektir.

Benlik saygısının bir diğer olası işlevi ise bireyleri reddedilme, yargılanma ya da başarısızlık gibi potansiyel tehditlerden koruyan bir kaynak olarak kullanılabilmesidir. Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin düşük olanlara göre bu tür olumsuz deneyimlerden daha az etkilendiği ve bunlar karşısında çok daha hızlı toparlayabildiği düşünülmektedir. Benlik saygısının bu işlevinin nasıl gerçekleştiği, yüksek benlik saygısının nöroendokrin sistemi etkileyerek bireyi olumsuz deneyimlerin zararlı etkilerinden koruduğu biçiminde açıklanmaktadır (Zeigler-Hill, 2013).

Tüm bu tartışmalara rağmen, benlik saygısının temel bir gereksinim olduğu pek çok kişi tarafından kabul edilmektedir. Örneğin, Rogers ve Maslow'un başını çektiği insancıl psikoloji yaklaşımları bireyin kendisini değerli görmek istemesinin temel bir gereksinim olduğu varsayımı üzerine kuruludur (Sharf, 2014). Hatta gelişmiş toplumlarda açlık, susuzluk ve kendini koruma gibi gereksinimler kolaylıkla karşılanabildiği için benlik saygısının onlardan daha önemli bir gereksinim olduğu belirtilmektedir. Ancak herkesin bu gereksinimi yeterince doyurabildiğini belirtmek mümkün değildir (Lawrence, 2000). Bununla birlikte, bazı bireyler sahip olduğu özelliklerden dolayı kendini sevip değerli görebilirken bazıları çok düşük bir benlik saygısına sahip olmaktadır.

2.2.3.2. Düşük ve yüksek benlik saygısına sahip kişiler arasındaki farklar

Benlik saygısının bireyin temel bir gereksinimi olması bireylerin onu artırmak ve korumak için harekete geçmelerine ve bu amaçla çeşitli stratejiler geliştirmelerine neden olmaktadır. Benlik saygısı düzeyi yüksek ve düşük olanlar birbirlerinden farklı stratejiler benimseme eğilimindedirler. Yüksek benlik saygısına sahip bireyler benlik saygılarını daha yükseltmek amacıyla hareket ederken düşük olanlar var olan benlik saygılarını koruma yoluna gidebilmektedirler. Bir başka deyişle yüksek benlik saygısına sahip bireyler kendilerini daha çok geliştirmeye çalışırken düşük benlik saygısına sahip bireyler risk almaktan ve dikkat çekmekten kaçma hem kendisinin hem de çevresindekilerin ondan beklentilerini düşük tutma gibi stratejiler benimseme olasılıkları yüksektir (Zeigler-Hill, 2013).

Düşük benlik saygısına sahip bireylerin risk almaktan kaçmalarının altında temel olarak kendi yeteneklerine duydukları güvenin az olması yatmaktadır. Dolayısıyla bu bireylerin risk aldıklarında onu başarabileceklerinden yüksek endişe duydukları için bir anlamda başarısız olma ve onun yaratacağı olumsuz duygudan kaçma eğilimleri söz konusudur (Lawrence, 2000). Ancak bununla birlikte düşük benlik saygısına sahip bireylerin bu yapılarını doğrulama güdülerini söz konusudur. Örneğin romantik ilişki bağlamında düşünüldüğünde düşük benlik saygısına sahip bireylerin düşük ret riski olan ilişki bağlamlarında olumsuz geri bildirimi tercih etmeleri olasıdır. Bir başka deyişle benlik saygısı düşük bireyler kendisini reddetmeyecek ancak olumsuz eleştirecek romantik partnerleri tercih etmektedirler. Sonuç olarak benlik saygısı düşük bireyler olumsuz benlik algılarını doğrulama gereksinimi de hissedebilmektedirler (Trzesniewski, Donnellan ve Robins, 2013).

Rosenberg (1965) düşük ve yüksek benlik saygısına sahip bireylerin kendilerini ve çevresindekileri değerlendirme biçimlerinde önemli farklılıklar olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre yüksek benlik saygısına sahip bireyler kendini diğerlerinden daha iyi görmez ancak daha kötü olarak da değerlendirmez. Aynı zamanda benlik saygısı yüksek bireyler mükemmelliğin ulaşılabilir nihai bir hedef olduğunu düşünmezler. Bu bireyler kendilerine saygı duyarlar, kendilerinin değerli olduğunu düşünürler ama bir taraftan da sınırlarını tanırlar, büyümeyi ve gelişmeyi hedeflerler. Diğer taraftan düşük benlik saygısına sahip bireyler hissettikleri benliğe saygı duymazlar. Bu nedenle kendilerini reddetme ve hor görme eğilimindedirler (Rosenberg, 1965).

Benlik saygısı yüksek ya da düşük olanların çevrelerindeki bireylerin değerlendirmelerinden etkilenme düzeyleri de birbirinden farklılaşmaktadır. Eğer bir birey kendisinin değerli birisi olduğuna inanıyorsa, kendi değerlendirmesinin başkaları tarafından doğrulanmasına ya da dış ölçütlerle desteklenmesine gereksinim duymamaktadır (Trzesniewski, Donnellan ve Robins, 2013). Öte yandan düşük benlik saygısına sahip bireylerin çevresindekilerin değerlendirmelerine karşı daha duyarlı olduğu belirtilebilir. Özellikle olumsuz geribildirimler karşısında düşük öz-saygıya sahip bireylerin daha fazla duygusal sıkıntı yaşadığı belirtilebilir (Bernichon, Cook ve Brown, 2003). Yapılan bir çalışmada düşük benlik saygısına sahip bireylerin olumsuz geribildirimler karşısında yüksek olanlara göre kendilerini daha kötü hissettiklerini göstermiştir (Brown 2010).

Benlik saygısı düşük ve yüksek bireylerin ruhsal ve davranışsal bozukluklara yakalanma sıklıkları da değişmektedir. Düşük benlik saygısı ile depresyon, anksiyete, sosyal fobi, anoreksiya ve bulimia nervoza, alkol bağımlılığı, obsesif kompulsif bozukluk, şizofreni ve sınırda kişilik bozukluğu gibi ruhsal ve davranışsal bozukluklar arasında güçlü ilişkiler bulunmaktadır (Zeigler-Hill, 2013).

Benlik saygısı aynı zamanda kişiler arası ilişkiler ile duygusal ve davranışsal tepkileri de etkileyebilmektedir. Örneğin bir çalışmada düşük benlik saygısı ile saldırganlık gibi dışa yönelim sorunları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sonuçlar benlik saygısının gelecekteki dışa yönelim sorunlarının tahmin edilmesine katkı sağlayabileceğini göstermiştir (Donnellan vd., 2005). Duygusal tepkiler açısından düşünüldüğünde ise bir çalışmada benlik saygısının özellikle gurur ve utanç gibi kendini ilgilendiren duygularla gerginlik gibi benliğini ilgilendirmeyen duygulardan daha ilişkili bulunmuştur. Ayrıca benlik saygısının başarı ve başarısızlığa yönelik benliğe yöneltilen duyguların önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Brown ve Marshall, 2001).

Alanyazın incelendiğinde benlik saygısının daha pek çok kişisel özellik ve duygu-davranış sorunları ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu açıdan araştırmacılar ve gelişim psikologları arasında, benlik saygısının nasıl geliştiği, geliştirilebileceği ve yaşam boyunca ne düzeyde tutarlı olacağı konusunun oldukça popüler olduğu belirtilebilir.

2.2.3.3. Benlik saygısının gelişimi ve tutarlılığı

Benlik saygısı birey dünyaya geldikten sonra diğer benlik yapıları ile birlikte gelişmektedir. Bu süreçte daha önce de belirtildiği gibi bireyin kendi özellikleri ile

çevresindekilerin özelliklerini karşılaştırmasının ve çevrenin bireye yönelik söylemlerinin (Çakmak ve Sakarya, 2020; Lawrence, 2000; Sharf, 2014) önemli bir etkisi bulunmaktadır.

Benlik saygısını şekillendiren birincil ve en önemli çevresel etkenler anne babalardır. Yaşı ilerledikçe birey, öğretmen ve arkadaş gibi diğer bireylerin etkisine girmeye başlar. Çocuklar ve ergenler evde ve okulda bazı davranışlar için ödüllendirilir ya da cezalandırılır. Bu iki durum benlik saygısının şekillenmesine etki eder. Örneğin, bazı yaşam hedeflerinde başarısız olan bir çocuk eğer etrafındakiler tarafından sıklıkla olumsuz bir geri bildirim alırsa tüm bunları içselleştirebilir ve olumsuz bir benlik saygısı geliştirebilir (Trzesniewski, Donnellan ve Robins, 2013). İnsancıl kuramlara göre, bireyin benlik saygısı için etrafındakilerin ona ne kadar saygı gösterdiğinin önemli bir etkisi vardır. Sürekli yargılanan, hor görülen ve yeterince sevilmeyen bir çocuğun kendisini değerli görmesi de bir o kadar zor olacaktır (Corsini ve Wedding, 2012; Lawrence, 2000; Sharf, 2014).

Birey aynı zamanda yaşı ilerledikçe çevresinde hangi özelliklere ne kadar değer verildiğine ilişkin farkındalık kazanmaya başlar. Bir başka deyişle etrafındakiler için neyin değerli olduğuna ilişkin kafasında değer normları oluşturur. Sonrasında kendisi de bu özelliklere sahip olmak için çabalar. Bir anlamda ideal benliğine ulaşmak için harekete geçer ama ideal benliğindeki her özelliği kazanması mümkün olmayabilir. Dolayısıyla birey kafasındaki değer normlarının tamamına erişemeyebilir. Bu durum onun benlik saygısı düzeyini belirler. Bu şekilde çok erken yaşlardan itibaren birey yavaş yavaş benlik saygısını şekillendirir (Mruk, 2006).

Benlik saygısı, temel kişilik özellikleri gibi yaşam boyunca belli bir istikrar düzeyini korumaktadır. Ancak ortalama benlik saygısı düzeyinin yaşam dönemleri arasında bazı değişiklikler gösterdiğine ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Buna göre ergenlikten yetişkinliğe geçiş sırasında benlik saygısı artar, orta yaşta zirve yapar ve daha sonraki yaşam döneminde tekrar azalabilir. Bu küçük değişikliklere rağmen benlik saygısının durumdan duruma büyük ölçüde değişen geçici bir durum olmasının aksine nispeten tutarlı ve sürekli bir yapı olduğu belirtilebilir. Benlik saygısı ergenlikten yaşlılığa kadar yaşamın tüm aşamalarında kayda değer bir tutarlılık göstermesine rağmen orta yaşta en istikrarlı sürecini yaşamaktadır (Trzesniewski, Donnellan ve Robins, 2013).

Sonuç olarak benlik saygısı bireyin öznel değerlendirmelerine dayanan önemli bir algısal deneyimdir. Bu deneyim bireylerin hem motivasyon düzeyini hem de duygu ve

davranış sorunları gösterme olasılığını belirlemektedir. Bu nedenle kendini değerli görme arzusunun hemen hemen herkes tarafından benimsendiği belirtilebilir. Benlik saygısı öznel bir deneyim olmasına rağmen bu deneyim birey dünyaya geldiği andan itibaren çevrenin birey üzerindeki etkisiyle gelişmekte ve ilerleyen yıllarda kararlılık göstermektedir.

2.2.4. Mesleki benlik saygısı

Benlik saygısı genellikle bireyin kendisini bir bütün olarak ne kadar değerli gördüğü bağlamında tutarlı bir kişilik özelliği olarak kullanılmaktadır. Ancak benlik saygısı akademik ve mesleki gibi özel bir alana yönelik olarak da deneyimlenebilmektedir.

Benlik saygısını genel (küresel) ve alana özgü olarak ayırmıştıran araştırmacıların başında Brown ve arkadaşları gelmektedir (bkz. Brown, 2010; Bernicton vd., 2003; Brown vd., 2001). Küresel benlik saygısı, bireylerin kendileri hakkında ne hissettiklerini ifade ederken, özel bir alana özgü benlik saygısı ise bireyin o alandaki yeteneklerini, yeterliklerini ve özelliklerini değerlendirme biçimlerini ifade eder (Brown, Dutton ve Cook, 2001). Bir başka deyişle küresel benlik saygısı bireyin kendini bir birey olarak değerinin genel değerlendirmesine atıfta bulunur. Buna karşın alana özgü benlik saygısı örneğin bireyin akademik alanda kendini nasıl değerlendirdiği ya da fiziksel özelliklerini nasıl bulduğu gibi daha özel alanlara atıfta bulunur (Trzesniewski vd., 2013). Mesleki benlik saygısı kavramı da küresel benlik saygısından daha çok özel bir alana özgü benlik saygısı kapsamında değerlendirilebilir.

Mesleki benlik saygısı kavramı, Türkiye’de Arıçak’ın (1999a) ölçek geliştirme çalışması sayesinde daha çok tanınır ve kullanılır olmuştur. Arıçak (1999a) mesleki benlik saygısını “mesleki bir tercihe dönüştürülmüş, birey tarafından meslek ile ilgili olarak kabul edilen benlik yüklemelerine ilişkin bireyin oluşturduğu değerlilik yargısı” olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda bireyin yaşamının önemli bir parçası olan mesleğini ne kadar değerli gördüğü, sevdiği, mesleğinden ne kadar gurur duyduğu ve mesleğini benliğinin bir parçası olarak görüp görmediği mesleki benlik saygısının içeriği olarak değerlendirilmektedir.

Bilindiği gibi benlik saygısı bireyin yalnızca kendini ne kadar değerli gördüğü ile ilgili değildir. Aynı zamanda bireyin yeterlik değerlendirmesinin bir ürünü olan; ideal benliği ile gerçek benliği arasındaki farkın derecesine bağlı olarak yaşanan bir deneyimdir

(Mruk, 2006). Dolayısıyla mesleki benlik saygısı da yalnızca mesleğini ne kadar sevdiği ve değerli gördüğü ile sınırlandırılmamaktadır. Genel benlik saygısında olduğu gibi mesleki benlik saygısında da bireyin, kendi yeterliklerinin mesleğine ne kadar uygun olduğunun bir değerlendirmesini içermektedir (Tabassum ve Ali, 2012).

Mesleki benlik saygısı, özellikle öğretmenlik alanında kendine giderek daha fazla çalışma alanı bulmuş bir kavramdır. Bunun nedeni de mesleki benlik saygısının bireyin iş doyumunu, tükenmişlik ve depresyon gibi duygusal sorunlar yaşama olasılığını belirleyebilecek önemli bir kişilik yapısı olmasıdır (Beer ve Beer, 1992; Friedman ve Farber, 1992). Mesleki benlik saygısının aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerine sundukları öğretim etkinliklerinin kalitesini ve onların kimlik gelişimlerine olan katkılarını da etkilediği belirtilmektedir (Arıca, 1999b). Aynı zamanda, mesleki benlik saygısının bireyin mesleki ve kişisel yaşamındaki uyumunu ve başarısını ne denli etkilediği bu konuda yürütülmüş pek çok çalışmada da ortaya konulmaktadır (Aktaş, 2019; Çankıran, 2019; Zoroğlu, 2014).

2.2.5. Okul öncesi öğretmenlerinde mesleki benlik saygısı ile ilgili ulusal çalışmalar

Bu bölümde öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları ile ilgili ulusal yayınlar sentezlenmiştir. Ardından, alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin dahil edildiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlandığı için farklı branşlardan öğretmenlerle yürütülmüş çalışmalara da yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile ilgili çalışmalardan biri Bozali (2017) tarafından yürütülmüştür. Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 320 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilen bu çalışmada mesleki benlik saygısının hem rol fazlası davranışları hem de mesleki haz düzeyini olumlu yönde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışma da Sarı (2016) tarafından 332 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının mesleki kıdem, kurumun düzenlediği etkinliklere katılma sıklığı, kurum dışında düzenlenen eğitimlere katılma sıklığı, düzenli makale okuma şeklindeki profesyonellik değişkenleri ile yaş, yıllık ortalama gelir ve kurum tipi gibi demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Buna karşın mezuniyet düzeyi açısından bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak yüksek okul mezunu öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puanlarının dört yıllık fakülte mezunu öğretmenlerinkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi

öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile ilgili bir başka çalışma Zoroğlu (2014) tarafından 281 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları mesleki benlik saygısının diğer bazı değişkenlerle birlikte iş doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarını inceleyen çalışmaların yanında okul öncesi öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu konuda yürütülen çalışmalardan biri okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Girgin ve arkadaşları (2010) tarafından 95 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öz-yetkinlik, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygısı değişkenleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Yine bir başka çalışma Körükçü ve Oğuz (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkiye'nin farklı üniversitelerinde okul öncesi öğretmenliği eğitimi alan 212 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada mezun olunan lise türünün, ailede öğretmen olma durumunun, yükseköğretim programı tercih sırasının ve sınıf düzeyi açısından mesleki benlik saygısı puanlarının anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışma Aslan ve Köksal-Akyol (2006) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları ile mesleğe yönelik tutumlarını incelemek amacıyla 120 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrenim görülen sınıf düzeyinin mesleki benlik saygısı üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı bulunmuştur. Ailede öğretmen olma durumunun ve üniversite tercih nedenlerinin ise mesleki benlik saygısı üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Buna göre ailesinde öğretmen olanların ve öğretmen olmak istediği için bu programı tercih ettiğini belirtenlerin mesleki benlik saygıları diğerlerine göre daha yüksektir. Öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları ile ilgili bir çalışma da Demir, Gürsoy ve Ada (2011) tarafından 103 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada doğum sırası, mezun olunan lise, üniversite tercihi yaparken yardım alınan kişi ya da kurumlar açısından mesleki benlik saygısı puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak cinsiyet ve bölüme ilişkin memnuniyet açısından puanlarda farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Buna göre bölümünden memnun olanların olmayanlara göre ve kızların erkeklere göre mesleki benlik saygısı puanları daha yüksektir.

Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarını inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki benlik saygısı

düzeylerinin daha ayrıntılı değerlendirilebilmesi için diğer tüm öğretmenlerin dahil edildiği çalışmalar da incelenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan çalışmalardan biri Öztürk (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ilköğretim okulunda görev yapan 506 sınıf ve branş öğretmenlerinin çalışma koşulları, öz-yeterlik inançları ve mesleki benlik saygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda değişkenler arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmasına rağmen öğretmenlerin çalışma koşulları ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkide öz-yeterlik inancının aracılık etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer bir çalışma Irmak (2015) tarafından İstanbul'da çeşitli ilk ve ortaokullarda görev yapan 313 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda mesleki benlik saygısının cinsiyete, yaşa, öğrenim durumuna, öğretmenlikteki kıdem yılına, bulundukları kurumdaki çalışma sürelerine ve branş ya da sınıf öğretmeni olup olmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu ancak çalışma kapsamındaki hiçbir değişken açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki benlik saygısı ile ilgili bir başka çalışma Deniz (2017) tarafından farklı branştan 257 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının genel olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda mesleki benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, mezuniyet düzeyi, görev yapılan okul kademesi ve üstlerinden takdir görme değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kadınların, yaşları 35 ve üzerinde olanların, mesleki deneyimleri daha yüksek olanların, lisansüstü mezuniyete sahip olanların, ortaokulda görev yapanların ve üstlerinden takdir görenlerin mesleki benlik saygılarının diğerlerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak çalışmada duygusal zekanın öğretmenlerin mesleki benlik saygılarını olumlu yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Farklı branş öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile ilgili bir çalışma da Harmankaya (2018) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada 228 özel eğitim öğretmenin mesleki benlik saygısı ile umut düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada mesleki benlik saygısının mesleki deneyime göre farklılaşırken medeni durum, yaş ve çalışılan kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna

ulaşılmıştır. Ayrıca umut ile mesleki benlik saygısı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile ilgili bir çalışma Çankıran (2019) tarafından 276 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin düşük, iş doyumu ve mesleki benlik saygısı düzeylerinin ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile mesleki tükenmişlikleri arasında olumsuz ve iş doyumları arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Farklı branş öğretmenlerinin benlik saygılarının değerlendirildiği bir çalışma da Biroğul ve Deniz (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ortaokul ve liselerde görev yapan 303 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının cinsiyetlerine, mesleki kıdem ve mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Buna karşın öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne, okul ortamından memnuniyet duyma ve üstlerinden takdir görme durumlarına göre mesleki benlik saygılarının farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapanlara, okul ortamından memnuniyet duyanların duymayanlara ve üstlerinden takdir görenlerin görmeyenlere göre mesleki benlik saygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde mesleki benlik saygısı konusunda okul öncesi öğretmen adaylarında olduğu gibi diğer öğretmenlik alanlarında öğrenimlerini devam ettiren öğretmen adayları ile de çalışmalar yürütüldüğü görülmüştür. Bu kapsamda çalışmalardan birisi Altunay (2018) tarafından 200 sosyal bilgiler öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında mesleki benlik saygısının üniversitede öğrenim görülen sınıf düzeyi ile öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak cinsiyete, yaşa, aile gelir durumuna, sosyal bilgiler öğretmenlik alanını isteyerek seçme durumuna, öğretmenlik mesleğini sevip sevmeme durumuna ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki benlik saygısı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların incelendiği bir çalışma da Dilmaç, Çıkılı, Işık ve Sungur (2009) tarafından 285 teknik öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları daha önceki çalışmalarla benzer bir biçimde mesleki benlik saygısı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Aynı

zamanda öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından sevgi ve uyumun mesleki benlik saygısının yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır. Bir diğer çalışma 66 fen bilgisi öğretmen adayının katılımıyla Aktaç (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada katılımcıların mesleki benlik saygısının yaşam doyumunun pozitif yönde güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin kendisine uygun olduğunu düşündüğü için bu bölümü tercih ettiklerini belirten öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı puanları anlamlı olarak diğerlerinden daha yüksek çıkarken ailede öğretmen olup olmama ve anne baba eğitim durumuna göre mesleki benlik saygısının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bir başka çalışmada Canpolat ve Özasker (2013) tarafından 346 beden eğitimi öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrenmenin çabaya ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu epistemolojik inançlarının mesleki benlik saygısının olumsuz yönde birer yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Bir çalışmada Gençtanırım-Kurt ve Gürlen (2016) tarafından farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören 301 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının okudukları bölümden memnuniyet duyma düzeyleri ile öğretmenlik öz-yeterlik inançlarının mesleki benlik saygılarının önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Mesleki benlik saygısı ile ilgili ulusal çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde doğrudan okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Bunun yanında mesleki benlik saygısının genellikle yaş cnsiyet gibi daha çok demografik değişkenler bağlamında incelendiği görülmektedir. Mesleki benlik saygısını psiko-sosyal faktörler bağlamında inceleyen çalışmalarda ise bu algısal deneyimin öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel yaşamını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek bir öneme sahip olduğu ortaya koyulmuştur.

2.2.6. Okul öncesi öğretmenlerinde mesleki benlik saygısı ile ilgili uluslararası çalışmalar

Çalışmada hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin mesleki benlik saygısını inceleyen uluslararası çalışmalar taranmıştır. Çalışmalar incelendiğinde yalnızca okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle tarama işlemi diğer tüm öğretmenlik branşları için gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte de doğrudan öğretmenlerin mesleki benlik saygısını inceleyen az sayıda çalışmaya ulaşılrken; daha çok öğretmenlerin genel benlik saygısının

incelendiği çalışmaya rastlanmıştır. Bu bölümde öncelikle mesleki benlik saygısına yönelik yürütülmüş çalışmalar ardından genel benlik saygısının incelendiği çalışmalara yer verilmiştir.

Uluslararası alanyazında öğretmenlerin mesleki benlik saygısı konusunda yürütülmüş kültürlerarası bir çalışma dikkati çekmektedir. Khezerlou (2017) tarafından İranlı (n=230) ve Türk (n=156) öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada iki değişken arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mesleki benlik saygısının her iki kültürde de tükenmişliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak mesleki benlik saygısı alt boyutları tarafından iki kültürde mesleki tükenmişlik düzeylerinin açıklanma gücünün değiştiği ortaya çıkmıştır. Buna göre mesleki benlik saygısının İranlı öğretmenlerde tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarı ve duygusal tükenmeyi, Türk öğretmenlerde ise duyarsızlaşmayı daha çok açıkladığı belirlenmiştir. İran’da yürütülen bir diğer çalışma öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile mesleki kimlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Motallebzadeh ve Kazemi (2018) tarafından 224 İngilizce öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada mesleki benlik saygısının dört alt boyutunun da mesleki kimliği olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ile ilgili bir diğer çalışma Pakistan’da Tabassum ve Ali (2012) tarafından 203 ortaokul öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bulgular öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının branşlarına ya da çalıştıkları bölgeye göre anlamlı bir farklılık göstermezken; cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaştığını ortaya koymuştur. Buna göre kadın öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puanları erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Mesleki benlik saygısı ile ilgili sınırlı sayıdaki çalışmalardan birinde ise öğretmenlerin benlik saygısı ile öz-yeterlik algıları ve yardım arama yönelimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Huang, Liu ve Shiomi (2007) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın katılımcıları 151 öğretmen adayı ve 67 öğretmenden oluşmuştur. Çalışmanın bulguları öğretmen mesleki benlik saygısı ile öğretmen öz-yeterlik inancı ve yardım arama yönelimi arasında olumlu yönde ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Alanyazında öğretmenlerin doğrudan mesleki benlik saygısını inceleyen sınırlı sayıdaki çalışmaya rağmen genel benlik saygısının incelendiği çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri Tunde ve Oladipo (2013) tarafından 200 Nijeryalı öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre benlik saygısı düşük olan

öğretmenlerin yüksek olanlara göre tükenmişliğe daha yatkın olduğu belirlenmiştir. Bir başka çalışma Stewart (2015) tarafından Amerika’da 59 ilkokul öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin benlik saygıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular iki değişken arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Başka bir çalışma ise Sahay (2019) tarafından Hindistan’da benlik saygısı, çoklu zekâ ve öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 500 ortaokul öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Çalışma sonucunda benlik saygısının hem çoklu zekâ hem de öz-yeterlik inancı ile olumlu yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. Reilly, Dhingra ve Boduszek (2014) tarafından İrlanda’da öğretmenlerin benlik saygıları, öz-yeterlik inançları, algıladıkları stres ve mesleki doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada 121 ilkokul öğretmenine ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları, benlik saygısının öz-yeterlik inancı ve algılanan stres ile olumsuz, mesleki doyum ile olumlu yönde anlamlı ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benlik saygısı ile öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelendiği bir diğer çalışma da Khan, Fleva ve Qazi (2015) tarafından 200 ilkokul öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada benlik saygısının hem genel hem de öğretmen öz-yeterlik inancı ile olumlu yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında mesleki benlik saygısının aracılık etkisinin incelendiği bir çalışmaya da rastlanmaktadır. Fu, Tang, Xue, Li ve Shan (2019) tarafından Çin’de özel eğitim öğretmenleri (n=329) üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada öz-yeterlik inancı ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkide benlik saygısının kısmi aracılığının bulunduğu belirlenmiştir.

Alanyazında profesyonel öğretmenlerin yanında mesleki eğitime devam eden öğretmen adaylarının benlik saygısını inceleyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan biri Victoria ve Subramonian (2017) tarafından Hindistan’da farklı öğretmen eğitimi kurumlarında öğrenim gören 665 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları taşra enstitülerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının benlik saygısı puanlarının şehir üniversitelerinde öğrenim görenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında karma eğitim veren enstitülerde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının kız enstitülerinde öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyetler açısından ise mesleki benlik saygısının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ile ilgili yürütölmüş uluslararası çalışmalar genel olarak değerdendirildiğinde yalnızca okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanılmaması oldukça dikkat çekicidir. Bunun yanında ululararası alanyazında, öğretmenlerin mesleki benlik saygısını doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu ve daha çok genel benlik saygısını inceleyen çalışmalar yürütöldüğü anlaşılmaktadır. Bu çalışmalarda da benlik saygısının algılanan stres, tükenmişlik ve öz-yeterlik gibi değışkenlerle ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur.

2.3. Öz-Yeterlik İnancı

Öz-yeterlik, bireylerin mesleki yeterlikleri ve performansları ile ilişkili temel bir faktör olarak uzun yıllardır alanyazında güncelliğini korumaktadır. Kavramsallaştırma açısından bakıldığında öz-yeterlik, her ne kadar yakından ilişkili de olsa yeterlikten ayrılmaktadır. Yeterlik kavramı, bireylerin bir rolü oynayabilmek için gereken bilgi, beceri ve tutuma sahip olma derecesini ifade etmektedir (Balcı, 2005). Öz-yeterlik ise bir işi yapabilme inancına sahip olmak ve buna bağılı olarak yeteneklerin farkında olmak anlamı taşımaktadır (Zusho ve Pintrich, 2003). Dolayısıyla öz-yeterlik, bireyin bir işe yönelik sahip olduğu becerilerin bir göstergesi değil, o işi yapabilme konusunda kendisini ne kadar yeterli gördüğüne ilişkin algılarını ifade etmektedir (Senemoğlu, 2013).

Öz-yeterlik, Sosyal Bilişsel Kuramın temel kavramlarından birisi olarak ilk olarak Bandura tarafından ortaya atılmıştır (Baleghizadeh ve Shakouri, 2015). Bu kurama göre bireylerin öz-yeterlik inancını şekillendiren sosyal ilişkiler, davranışlar ve çevre gibi pek çok faktör bulunmaktadır (Bandura, 1986).

Bandura (1977)'nın öz-yeterlik kavramını ortaya attığı günden bugüne kadar bu kavram birçok farklı branşta farklı değışkenlerle ilişkilendirilerek incelemeye alınmıştır. Bugün ise öz-yeterlik inancı birçok örgütte önemli bir değışken olarak görölmektedir. Öyle ki birçok araştırmada öz-yeterliğin örgütsel süreci nasıl ve ne yönden etkilediği incelenmektedir (Basım, Korkmaztürk ve Tokat, 2008; Eker, 2014; Demir, 2015; Ghaith ve Shabaan, 1999; Eroğlu ve Ünlü, 2015; Klassen ve Chiu, 2010).

Öz-yeterlik, insanların zorluklar karşısındaki mücadele süreçlerini ve zorluklar karşısındaki davranış tercihlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Buna bağılı olarak öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin zorluklar karşısındaki çabalarının daha fazla olduğu vurgulanmaktadır (Bandura ve Adams, 1977).

Bandura (1977)'ya göre bir etkinliği yerine getirmek için bazen bireyin bilgi ve becerileri tek başına yeterli gelmemektedir. Öyle ki benzer bilgi ve beceriye sahip farklı bireyler aynı etkinlik karşısında kişisel inançlarına bağlı olarak farklı performanslar sergileyebilmektedir. Bu durum bireylerin bilgi, beceri ve yeterlik algılarıyla neler yapabileceklerine yönelik öz-yeterlik inancının önemiyle açıklanabilmektedir (Pajares, 1996).

Öz-yeterlik inancı düşük olan bireylerle öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler karşılaştırıldığında bu iki bireyi birbirinden ayıran temel özellik, öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin herhangi bir yenilgi karşısında hızlı bir şekilde toparlanıp, kolay kolay pes etmemeleri göze çarpmaktadır (Bandura, 1977). Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, üstlendikleri bir görev karşısında öz-yeterlik inancı düşük olan bireylere göre daha çok çaba göstermektedir ve daha sabırlı davranmaktadır. Aynı zamanda yeni deneyimler konusunda da daha cesaretlidirler (Senemoğlu, 2013). Yine öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin bir görev karşısında güdülenme düzeyleri ve sorumluluk bilinçleri daha yüksek olmaktadır. Bu sayede belirlenen hedefe ulaşma noktasındaki odaklanma düzeyleri de öz-yeterlik düzeyi düşük olan bireylere oranla daha yüksek olmaktadır (Toy, 2015).

Tüm bu bilgiler ışığında, öz-yeterlik inancının bireylerin probleme odaklanma, problemi çözme, girişimde bulunma, çaba gösterme gibi birçok davranışta önemli bir belirleyici rol üstlendiği söylenebilir.

2.3.1. Öğretmenlerde öz-yeterlik

Her bireyde olduğu gibi eğitim sürecinin en önemli uygulayıcılarından biri olan öğretmenlerin de kendilerine özgü yetenekleri ve kişisel özellikleri bulunmaktadır. Bu yetenek ve kişisel özellikler öğretmen davranışlarını etkilemektedir. Öğretmen davranışlarının en önemli açıklayıcılarından biri öğretmen öz-yeterliğidir (Bandura, 1977). Genel bir tanımlama yapacak olursak öz-yeterlik, iyi bir öğretmen olabilme yolunda ve etkili bir öğretim yapabilme konusunda öğretmenlerin kendilerine güven duymaları olarak ifade edilebilir (Guskey ve Passaro, 1994). Diğer bir tanıma göre ise öğretmenlerin öğrenci performans ve davranışları üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğine ilişkin algılarıdır (Hoa ve Hau, 2004).

Öz-yeterlik inancının öğretmenlerin mesleki başarılarının güçlü bir açıklayıcısı olduğu belirtilmektedir (Kurt, 2012; Chacon, 2005). Daha açık bir ifadeyle öğretmenlerin

sınıf içerisindeki etkililiklerinin ve performanslarının farkında olmaları öğretimin etkililiğinin önemli belirleyicilerinden biridir. Yapılan çalışmalar öğretimin verimliliğinin artırılmasında öğretmen öz-yeterliğinin büyük bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmalardan biri Ashton ve Webb (1986) tarafından yürütülmüştür. Çalışmaya göre öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırmak için farklı yöntem ve teknikleri kullanma yönünde istekli oldukları, öğrencilerin öğrenmesine yönelik engelleri önceden görerek gerekli tedbirleri aldıkları ve bu doğrultuda geride kalan ya da önde giden öğrencilere yönelik farklı yöntemler uygulayarak sınıfta tam bir öğrenmeyi sağlamada başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bir başka araştırmaya göre ise öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken çocuklara daha fazla katkıda bulunabildikleri, farklı yöntem ve teknikleri kullanarak öğretimi zenginleştirebildikleri, sınıf içinde karşılaştığı problemlerle daha kolay baş edebildikleri, farklı zeka türüne sahip çocuklara yönelik zengin öğrenme ortamları hazırlayabildikleri, kendilerini geliştirmeye daha açık oldukları, çocuklara ve okulda karşılaştıkları problemlere karşı daha sabırlı oldukları belirtilmiştir. Öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin ise öğretmen merkezli ders işlemeye eğilimli oldukları, öğrenme motivasyonunu artırma yönünde yetersiz kaldıkları, yenilikler karşısında dirençli oldukları ve karşılaştıkları olumsuzluklar karşısında daha karamsar davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bir diğer çalışmaya göre öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin yenilikleri ve değişiklikleri takip etme ve algılama konusunda daha başarılı oldukları buna benzer olarak öğrendiklerini eğitim yaklaşımlarına yansıtarak kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağlamada öz-yeterlik inancı düşük öğretmenlere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Soodak ve Podell, 1996). Farklı bir bakış açısından bakıldığında öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin kendilerine olan faydalarının dışında öğrencilerinin de motivasyonlarını, benlik saygılarını etkileme konusunda olumlu yönde etkileri olduğu bilinmektedir (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989).

Okul öncesi eğitim, çocuğun gelecekteki yaşamını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu dönem çocuğun merak ve öğrenme duygusunun geliştiği, çevresiyle iletişim kurmaya ve yaşadığı toplumun değerlerini öğrenmeye en açık olduğu zaman dilimidir. Aynı zamanda çocuğun kişiliğinin şekillenmeye başladığı kritik bir dönemdir (Oğuzkan ve Oral, 1997). Model almanın önemli olduğu bu dönemde okul öncesi öğretmenin önemi oldukça

büyüktür. Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenin öğrencilerine olumlu model olacağı da yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının öğretmenlik becerilerine olan etkilerini inceleyen araştırmaları ele almak faydalı olacaktır.

Kesgin (2006)'in yaptığı araştırmaya göre, öz-yeterlik inancı yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Demirtaş, Cömert ve Özer (2011)'in yaptığı çalışmaya göre, öz-yeterlik algısı yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının da yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, (2011)'in yaptığı çalışmaya göre okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile çocukların etkinliklere katılımı ve diğer öğretmenlerle iş birliği yapma durumları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Yapılan bir diğer araştırmada ise öz-yeterlik inancı yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin öz denetimlerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şubaş, 2018).

Genel olarak yapılan çalışmalara bakıldığında öz-yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni oluşturma becerisinde, öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerde, yeniliklere karşı açık olmada, öğrenme güçlüğü olan çocuklara karşı tutum ve davranışlarda, karşılaşılan problemler karşısında verilen tepkilerde önemli ölçüde farklılıklar gözlenmiştir. Dolayısıyla öz-yeterlik inancının öğretmenlerin mesleki performansını ve başarısını etkileyen temel niteliklerden biri olduğu söylenebilir.

2.3.2. Okul öncesi öğretmenlerinde öz-yeterlik inancı ile ilgili ulusal çalışmalar

Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının değerlendirildiği çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bu bölümde öncelikle bu çalışmaların bulguları değerlendirilmiştir. Daha sonra öz-yeterliğin ilişkili olduğu değişkenleri daha kapsamlı ele alabilmek için diğer branş öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile ilgili bir çalışma 98 okul öncesi öğretmenin katılımıyla Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu ancak cinsiyetlerine, görev yaptıkları kurum türüne, kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye ve hizmet sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bir başka çalışma 184 katılımcıyla Kesgin (2006) tarafından

gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öz-yeterlik ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Buna karşın öz-yeterlik düzeyinin medeni durum, aylık gelir, mezuniyet düzeyi ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Diğer bir çalışma Şenel (2014) tarafından 236 okul öncesi öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada hem genel hem de alt boyutlar bağlamında öz-yeterliğin tükenmişliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öz-yeterlik inancının tükenmişliğin alt boyutları arasında aracılık etkilerinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir çalışma Teltik (2009) tarafından 258 okul öncesi öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öz-yeterlik algısının iş doyumu ile olumlu, tükenmişlikle olumsuz yönde ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Şenol-Ulu (2012) tarafından 181 okul öncesi öğretmeni ve 164 okul öncesi öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları karşılaştırılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin henüz mesleğe başlamamış öğretmen adaylarına göre öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bir diğer çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, sınıf yönetimi stratejileri ve çocuk öğretmen ilişkileri değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Demir (2015) tarafından 98 katılımcıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öz-yeterliğin öğrenci katılımı, öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi alt boyutları ve toplam puanları ile sınıf yönetimi stratejileri toplam puanları arasında pozitif ve güçlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocuk öğretmen ilişkileri alt boyutlarından çatışma davranış örüntüsünün öğretmen öz-yeterlik algısı toplam ve alt ölçek puanları ile olumsuz yönde anlamlı ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerine ilişkin bir başka çalışma Özçelik (2019) tarafından 329 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz-yeterlikleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, en son çalışılan okuldaki görev süresine, öğrenim düzeyine ve sınıf mevcuduna göre değişmezken mesleki kıdeme, hizmet içi eğitime katılma durumuna ve çalışılan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olanlara, hizmet içi eğitim alanların almayanlara ve ilkokulda çalışanların ortaokulda çalışanlara göre öz-yeterlikleri daha yüksek bulunmuştur.

Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin dışındaki branş öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının incelendiği çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan birinde öğretmenlerin benlik saygıları ile mesleki motivasyonlarının ilişkisinde öz-yeterliğin aracılığı incelenmiştir. Çalışma Danişman, Çiftçi, Tosuntaş ve Karadağ (2016) tarafından 139 matematik öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bulgular benlik saygısının öz-yeterliği olumlu olarak yordadığını ve öz-yeterliğin benlik saygısı ile mesleki motivasyon arasında kısmi aracılık etkisinin bulunduğunu göstermiştir. Bir başka çalışma Gençtürk (2008) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan 705 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, mezun olunan okul ve mezuniyet düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmazken mesleki kıdem, öğretmenlik branşı ve çalışılan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre mesleki deneyimi yüksek olanların düşük olanlara, sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine ve özel okullarda çalışanların devlet okullarında çalışanlara göre öz-yeterlik inançları daha yüksektir. Bunun yanında öz-yeterlik inancı ile iş doyumu arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterliklerine ilişkin bir başka çalışma Erdoğan (2013) tarafından 600 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada akademik iyimserlik, başarı algısı, mesleki hazzın ve umudun öz yeterliğin anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeylerinin öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Son olarak mesleki haz, umut ve akademik iyimserlik ile öz-yeterlik ilişkisinde başarı algısının aracılık etkisinin bulunduğu belirlenmiştir.

Tüm bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde öz-yeterlik inancının yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenler yanında tükenmişlik, iş doyumu ve mesleki motivasyon gibi psiko-sosyal faktörlerle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öz-yeterlik inancının öğretmenlerin özellikle mesleki başarı ve doyumlarını etkileyebilecek nitelikte bir kişisel ve algısal etmen olduğu belirtilebilir.

2.3.3. Okul öncesi öğretmenlerinde öz-yeterlik inancı ile ilgili uluslararası çalışmalar

Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile ilgili yurt dışında gerçekleştirilmiş çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri Infurna, Riter ve

Schultz (2018) tarafından 83 Amerikalı okul öncesi öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının ve mesleki deneyimlerinin öz-yeterlik inançlarının önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Meslekte deneyimin okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını nasıl etkilediğini incelemek amacıyla kapsamlı bir çalışma Tschannen-Moran ve Hoy (2007) tarafından 255 Amerikalı okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deneyimsiz okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde öğretim kaynaklarının varlığı deneyimli öğretmenlerinkinden daha önemli olduğu görülmüştür. Bunun yanında deneyimsiz öğretmenlerin öz-yeterlik inançları meslektaşlarından ve toplumdan aldıkları destekten deneyimli öğrenmelerinkinden daha çok etkilendiği anlaşılmıştır. Yönetici desteği her iki grupta da öz-yeterliği açıklayan bir faktör olmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile algıladıkları mesleki stres arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışma Hu, Li, Wang, Reynolds ve Wang (2019) tarafından Çin’de 180 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada okul iklimi ile stres arasındaki ilişkide öz-yeterliğin aracılık rolleri incelenmiş ve hem okuldaki öğretmenlerin işlerini profesyonelce yürütme düzeylerinin hem de okul müdürünün eşitlikçi liderlik anlayışının öz-yeterlik üzerinden okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeylerini olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Bir başka deyişle okul öncesi öğretmenleri okul iklimini ne kadar destekleyici ve profesyonel algıarlarsa öz-yeterlikleri o kadar yükselmektedir. Böylelikle de mesleklerinde daha az stres yaşamaktadırlar. Smidt, Kammermeyer, Roux, Theisen ve Weber’in (2018) 560 Alman okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirdikleri çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmada öz-yeterlik inancı ile öznel mesleki başarı değişkenleri arasında önemli ilişkiler bulunmuştur. Bir başka deyişle öz-yeterlik inancı yükseldikçe okul öncesi öğretmenlerinin algılanan mesleki stres düzeylerinin düştüğü; buna karşın mesleki doyum düzeylerinin yükseldiği bulunmuştur.

Son olarak başka bir çalışma öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye devam etmelerinin öz-yeterlik inançlarını etkilemede ne kadar etkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışma Múñez, Bautista, Khuu, Keh ve Bull (2017) tarafından 97 Singapur’lu okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya göre öğretmenlerin işbirlikli informal mesleki gelişim faaliyetlerine katılmasının öz-yeterlik inançlarının önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkça öz-yeterlikleri de yükselmektedir.

Sonuç olarak öz-yeterlik inancı ile ilgili uluslararası alanyazında yürütülen çalışmalar, ulusal çalışmalarda olduğu gibi öğretmenlerin mesleki performanslarını, doyumlarını ve stres algılarını belirleyen önemli bir etmen olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öz-yeterlik ile ilgili kuramsal açıklamalar ile bu konuda yürütülmüş çalışmalardan elde edilen bulguların tutarlılık gösterdiği belirtilebilir.

2.4. Algılanan Örgütsel Destek

Bir örgütün çalışanları davranışlarını örgütün motive edicileri tarafından düzenlemektedir. Ancak bu tamamen algıya dayalı bir süreçtir. Algılama ise çevreden gelen bilgilerin birey tarafından alınması, düzenlenmesi ve yorumlanması sürecidir (Erdoğan, 1996). Bireyler algıladıkları olayları kişilik özelliklerine, yaşam biçimlerine, yetiştikleri kültüre, inançlarına, değerlerine göre yorumlayacaklardır. Başka bir ifadeyle algılamayı bireylerin çevresel ve fiziksel özellikleri belirler denilebilir. O halde örgütte yaşanan olaylar, alınan dönütler bireyler tarafından farklı algılanıp yorumlanabilmektedir. Örgütte uygulanan bir uygulama bazı çalışanlar için olumlu algılanabilirken bazıları tarafından olumsuz algılanabilmektedir (Özdevecioğlu, 2003).

Algılanan örgütsel destek; bireylerin üyesi olduğu örgütteki diğer üyelerden değer gördüğü ve mutluluğunun önemsendiğine dair olan algısı olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg vd., 1986). Çalışanların ortaya koydukları çabaların kurum tarafından destek ve değer görmesi ve bu değer de çalışanlar tarafından algılanıyor olması hem çalışan bireylerin memnuniyeti hem de çalışılan kurumun geleceği açısından büyük önem taşımaktadır (Eisenberg vd. 1986; Wang ve Netemeyer, 2002). O halde algılanan örgütsel destek örgütün, çalışanların mutluluğunu ve refahını artırıcı uygulamalar ortaya koyması ve çalışanların da bu uygulamaları algılaması olarak tanımlanabilir.

Algılanan örgütsel destek kavramı bazı araştırmacılar tarafından sosyal bir etkileşim süreci olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin kendi aralarında, bireylerle gruplar arasında ya da grupların kendi aralarında bu etkileşim gerçekleşebilmektedir (Kambu, Troena, Surachman ve Setiawan, 2012).

Aselage ve Eisenberger (2003)' e göre algılanan örgütsel destek esasında örgütte çalışan bireylerle örgüt arasında imzalanan psikolojik bir sözleşme olarak tanımlanmaktadır. Bu sözleşmeye göre eğer bireylerin beklentileri çalıştıkları kurum tarafından karşılanırsa çalışma performanslarında da o düzeyde artış görülecektir. Çoğu zaman yazılı metinlerde yer almayan bu sözleşmede, bireylerin beklentilerinin

karşılanmadığı durumlarda performans düzeylerindeki düşüş beklendik bir durum olacaktır.

Algılanan Örgütsel Destek kavramı uyum, kariyer desteği ve finansal destek şeklinde üç boyut altında incelenmektedir (Kraimer ve Wayne, 2004). Uyum desteği, çalışanın işine odaklanabilmesi adına kurumun gerekli olanakları sağlayabilmesini kapsamaktadır (Erkoç, 2015). Kariyer desteği, çalışılan kurumun bireyin kariyer gereksinimine ne kadar önem verdiği ve bu noktada bireye nasıl destek verdiğiyle ilgili boyuttur. Finansal destek ise, çalışılan örgütün çalışanın finansal beklentisine yanıt vermesi ve çalışanın örgüte her türlü katkısının terfi ve tazminat olarak ödüllendirilmesi boyutunu kapsamaktadır (Kraimer ve Wayne, 2004).

Yapılan birçok çalışmaya bakıldığında örgüt olarak desteklendiğini algılayan bireylerin işe devam konusunda sorumlu davrandıkları, işteki verimliliklerinin yüksek olduğu ve örgütsel destek algısı düşük olan bireylere göre çok daha bilinçli oldukları sonuçları ortaya çıkmıştır (Eisenberger vd., 1986; Eisenberger, Fasolo ve DavisLaMastro, 1990).

2.4.1. Algılanan örgütsel desteğin öncülleri

Algılanan örgütsel destek kavramının birçok belirleyicisi olmakla birlikte Rhoades ve Eisenberger (2002)'e göre çalışanların algıladıkları örgütsel destek dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar; örgütsel adalet, yönetici desteği, örgütsel ödüller ve iş koşulları ve işgören özellikleridir.

2.4.1.1. Örgütsel adalet

Örgütsel adalet, adalet teriminin işyerindeki rolünü tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Greenberg, 1987). Örgütsel adalet genel anlamıyla işyerindeki ödüllerin ve cezaların nasıl dağıtılacağına yönelik kurallar olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle, çalışanlar arasındaki kazanç dağılımı ve kullanılan işlemler, kişiler arası uygulamalara yönelik geliştirilen kurallardır (Folger ve Cronpanzano, 1998).

Örgütsel adalet, terfi, ücret, ödül ve ceza kararlarının nasıl alındığı, alınan kararların çalışanlara nasıl anlatıldığı ve çalışanların bu kararı nasıl algıladığıyla ilgili bir kavramdır (İçerli, 2009). Kısacası, örgütteki eşit ve adil uygulamalar örgütsel adalet olarak tanımlanmaktadır (Çağ, 2001).

Okullar, birçok örgütsel değişkenden etkilendikleri gibi örgütsel adalet algısından da etkilenmektedir. Özellikle karar verici durumunda olan yöneticilerin öğretmenlere karşı davranışları ne kadar adil algılanırsa, okul ortamındaki öğretmenlerin hem birbirleriyle hem de yönetimle kurdukları ilişkiler o oranda olumlu olacaktır (Titrek, 2009). Okul yöneticileri okulda bulunan kaynakları dağıtan kişi olarak tanımlanabilir (Çelik ve Gürsel, 2017). O halde okul yöneticileri okul ortamında adaletin dağıtıcısı olarak da tanımlanabilir.

2.4.1.2. Yönetici desteği

Çalışanlar açısından bakıldığında örgütsel desteğin en önemli bileşenlerinden biri yönetici desteğidir (Kottke ve Sharafinski, 1988). Yönetici desteği, çalışanların mutluluğunun yönetici tarafından önemsenmesi ve örgüte bulundukları katkıların değer görmesidir (Rhoades ve Eisenberger, 2002).

Çalışanların örgüt tarafından destek görüp görmedikleriyle ilgili olumlu algı geliştirmelerindeki ön koşullardan biri yönetici tarafından desteklendiğini bilmesiyle ilgilidir. Yönetici tarafından destek ve değer gördüğünü düşünen bireylerin örgüte olumlu katkılar sağladığı söylenebilir (Rhoades ve Eisenberger, 2002).

2.4.1.3. İşgören özellikleri

Örgütlerde, örgütün çalışana destek amacıyla yaptığı uygulamalar her birey için aynı anlamı taşımayabilir. Başka bir ifadeyle, örgütlerde yapılan uygulamalar bazı çalışanlar tarafından olumlu olarak algılanırken bazıları tarafından olumsuz algılanabilir. Buna bağlı olarak, iyi niyetli olan tutumlar örgütsel destek algısını olumlu yönde etkilerken kötü niyetli tutumlar algılanan örgütsel desteği olumsuz yönde etkilemektedir (Aquino ve Griffeth, 1999).

Güvenilirlik, sorumluluk sahibi olma, dikkatli olma, azimlilik gibi bazı kişisel özellikler de iş performansını artırmakta ve buna bağlı olarak örgütsel destek algısı da artmaktadır. Diğer taraftan yaş, eğitim durumu, cinsiyet gibi birtakım demografik özellikler de algılanan örgütsel desteği olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir (Rhoades ve Eisenberger, 2002).

2.4.1.4. Örgütsel Ödüller ve İş Koşulları

Ödül kavramı, kişinin üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi ve beklenen hizmeti sunması sonucunda elde edeceği kazanımlardır (Pitts, 1995). Örgütsel desteğe etki eden öncüllerden biri olan ödül ve iş koşulları; ücret, takdir edilme, terfi, otonomi, iş güvencesi, eğitim gibi olanakları kapsamaktadır (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Bir örgütteki çalışanların örgüte olan katkılarının takdir edilip ödüllendirilmesi çalışanlarda oluşan örgütsel destek algısına katkıda bulunmaktadır (Shore ve Shore, 1995).

Yine Eisenberger vd. (1997) örgüt tarafından çalışanlara sağlanan iyi fiziksel şartlar, sunulan eğitim olanakları gibi imkanların algılanan örgütsel desteği olumlu yönde etkilediği ancak örgütün elinde olmadan meydana gelen (grev, yasal yaptırım gibi) olayların örgütsel destek algısını herhangi bir biçimde etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

2.4.2. Eğitim kurumlarında algılanan örgütsel destek

Eğitim kurumları öğretme ve öğrenmeye adanmış hizmet örgütleridir ve eğitim kurumlarının en önemli amacı öğrencilerin öğrenmesidir (Hoy ve Miskel, 2010). Bu amaç doğrultusunda en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin görevlerini yaparken algıladıkları örgütsel destekten etkilendikleri görülmektedir (Nayır, 2011).

Yapılan araştırmalarda bireylerin algıladıkları örgütsel destek ve yönetim desteği arasında pozitif yönde korelasyon olduğu görülmüştür (Eisenberg vd., 2001). Yönetici ve öğretmenler arasında pozitif ilişki kurulduğunda, öğretmenlerin eğitimle ilgili karar süreçlerine katılmaları yönetim tarafından desteklendiğinde ve gayretleri takdir edildiğinde öğretmenlerin daha yüksek performans gösterdikleri ve etkinliklere katılma konusunda daha istekli davrandıkları görülmüştür (Korkmaz, 2006). Okul müdürünün destekleyici bir okul atmosferi oluşturması hem öğretmenlerin öğrenme isteğini ve çalışmalarını etkilemekte hem de okulun başarısını artırmada önemli bir faktör haline gelmektedir (Tindle, 2012).

Yine yöneticileri tarafından desteklenen öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha başarılı olduğu ve etkili öğretmen olma yolunda daha istekli oldukları yapılan çalışmalarda görülmüştür (Can, 2014). Yöneticilerin olumlu tutumları ile örgüt bireylerinin sağlık ve refahıyla ilgilenmesinin çalışanların örgütsel destek algılarını desteklediği görülmüştür (Rhoades ve Eisenberger, 2002).

Köse (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre, çabalarına değer verilen, örgütteki diğer üyelerle aralarında saygı, sevgi ve hoşgörü bağı oluşan, başarıları ödüllendirilen ve pozitif iletişime dayalı yardımlaşma ve dayanışmanın bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel destek algılarının da yüksek olacağına dair bulgular elde edilmiştir.

Sonuç olarak, eğitim kurumlarında örgütsel destek algısını arttırmak için, yönetici ve iş arkadaşı desteğinin sağlanması, fiziksel koşulların iyileştirilmesi, örgütsel adaletin sağlanması ve finansal desteğin sağlanması önemli görülmektedir.

2.4.3. Okul öncesi öğretmenlerinde algılanan örgütsel destek ile ilgili ulusal çalışmalar

Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel destek düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelendiği az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri Karaca (2019) tarafından 178 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları örgütsel destek algılarının cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Bunun yanında örgütsel destek algısı ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bir çalışma da Eser ve Bedel (2017) tarafından 138 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular idareci desteği ile meslektaş ilişkileri algısının iş doyumunun önemli birer yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin algılanan örgütsel destek düzeylerini inceleyen çalışmaların yanında onların da içinde bulunabileceği tüm ilköğretim okullarında görev yapan bütün öğretmenlerle ilgili de çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalardan biri Derinbay (2011) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan 2924 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler örgütsel desteği en çok öğretimsel destek boyutunda algılarken en düşük örgütsel desteği yönetsel destek boyutunda algılamaktadırlar. Öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, branşlarına ve aldıkları mesleki başarı ödülleri göre algıladıkları örgütsel destek düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Yaş değişkenine göre öğretimsel ve yönetsel destek boyutlarında öğretmenlerin örgütsel destek düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Her iki boyutta da yaş düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre algıladıkları örgütsel destek düşmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre de

öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri değişmektedir. Buna göre öğretmenlerin kıdemi arttıkça algıladıkları örgütsel destek düzeyleri düşmektedir ancak 29 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde yeniden yükselmektedir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bir başka çalışma ise 295 öğretmenin katılımıyla Doğan (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları özel okullarda görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bunun yanında medeni durumu bekar olan, 1000 ve altı öğrencinin bulunduğu okullarda görev yapan, lisans mezunu öğretmenlerin ve branş öğretmenlerinin daha yüksek bir örgütsel destek algıladıkları belirlenmiştir. Bir başka çalışmada da ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel destek düzeyleri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yakut-Özek (2016) tarafından 513 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada algılanan örgütsel destek ile örgütsel güven arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Bir başka çalışma Ergül (2019) tarafından tüm okul kademelerinden 310 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda örgütsel destek ile iş doyumu arasında olumlu yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel destek algıları benzer bir başka kavram olan algılanan örgüt ya da okul iklimi ile de incelenmiştir. Bu çalışmalardan birisi Bayat (2015) tarafından 786 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Algılanan örgüt ikliminin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, sınıf mevcudu gibi değişkenler açısından değişip değişmediği incelenmiştir. Bulgular algılanan örgüt ikliminin alt boyutlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Bunun yanında örgüt iklimi ile tükenmişlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular örgüt iklimi ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın olumsuz yönde; kişisel başarının ise olumlu yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Başka bir çalışma Demir-Polat (2018) tarafından 581 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları örgütsel iklimin psikolojik dayanıklılık, örgütsel bağlılık ve mesleki tükenmişlikle olumlu yönde, mesleki tükenmişlikle olumsuz yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Aydoğan (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da öğretmenlerin örgütsel destek algılarının psikolojik iyi oluş düzeylerini yordayıp yordadığı incelenmiştir. Ortaokullarda görev yapan 897 öğretmenin katıldığı çalışmada algılanan okul iklimi puanı yükseldikçe psikolojik iyi oluş puanlarının da yükseldiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca okul ikliminin psikolojik iyi oluştaki varyansın %15'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Algılanan örgütsel destek ile ilgili ulusal çalışmalar incelendiğinde yalnızca okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmektedir. Çalışma bulgularından yola çıkıldığında algılanan örgütsel desteğin, yaş, mesleki kıdem, medeni durum gibi değişkenlerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Ancak en dikkat çeken bulgu, algılanan örgütsel destek arttıkça öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin düşmesi ve iş doyumlarının artmasıdır.

2.4.4. Okul öncesi öğretmenlerinde algılanan örgütsel destek ile ilgili uluslararası çalışmalar

Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel destek ile ilgili uluslararası çalışmalar incelenmiş ve daha çok tüm öğretmenleri içeren çalışmalara rastlanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile ilgili bir çalışma Hu ve arkadaşları (2019) tarafından 180 katılımcı ile Çin’de gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmen okul iklimi ile stres arasındaki ilişki belirlenmiştir. Bu kapsamda hem okul müdüründen algılanan iş birliğine dayalı tutumun hem de öğretmenlerden algılanan profesyonelliğin algılanan stres üzerinde olumsuz etkisinin bulunduğunu ve öğretmen öz-yeterliğinin bu değişkenler arasındaki ilişkide aracılık etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bir başka aracılık analizi de Jiang ve arkadaşları (2019) tarafından Çin’de görev yapan 206 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada örgüt ikliminin öğretmenlerin hem iş doyumlarını hem de öğretmen olarak güçlenme algısı düzeylerini etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca iş doyumunun örgüt iklimi ile öğretmen olarak güçlenme algısı arasındaki ilişkide aracılık etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Alanyazında okul öncesi öğretmenlerini de kapsayan örgütsel destek konusunda yürütülmüş çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri Bernarto ve arkadaşları (2020) tarafından 127 Endonezyalı öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada dönüşümcü liderliğin algılanan örgütsel destek üzerinde ve algılanan örgütsel desteğin de iş memnuniyeti ve yaşam memnuniyeti üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışma Yao ve arkadaşları (2015) tarafından Çinli öğretmenlerle yürütülmüştür. Çalışmanın bulgularına göre okul iklimini olumlu algılama düzeyi arttıkça duygusal tükenme düzeyi düşmektedir. Ayrıca okul iklimi ile duygusal tükenme arasındaki ilişkide duygusal emeğin aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bir çalışmada Finlandiya da görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Malinen ve Savolainen (2016) tarafından 642 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada

okul ikliminin öz-yeterliğin kısmi aracılığı ile iş doyumu üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bir başka aracılık analizi Bogler ve Nir (2012) tarafından 153 İsraili öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular algılanan örgütsel destek ile iş doyumu arasındaki ilişkide öğretmen olarak güçlenme algısının aracılık ettiğini göstermiştir. Bir çalışma da Ingusci ve arkadaşları (2016) tarafından 263 İtalyan öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada iş becerikliliği ile iş doyumu arasındaki ilişkide algılanan örgütsel desteğin tam aracı bir rolü olduğu belirlenmiştir. Son olarak Pakistan’da 192 öğretmenin katılımıyla Farooqi, Ahmed ve Ashiq (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerin performansları ile anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Algılanan örgütsel destek ile ilgili uluslararası çalışmaların ulusal çalışmalar ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, algılanan örgütsel destek arttıkça öğretmenlerin mesleki performans ve doyum düzeylerinin arttığı, buna karşın algılanan stres ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin düştüğü belirtilebilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Bu kapsamda sırasıyla araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada temel olarak, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile algılanan örgütsel destek, öz-yeterlik düzeyleri ve mesleki deneyimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında çalışma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir ili merkez ilçelerinde (Tepebaşı ve Odunpazarı) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Bu kapsamda il merkezindeki bağımsız anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 192 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Verilerin toplanmasının ardından ölçek setini eksik ve hatalı doldurduğu belirlenen sekiz katılımcının verileri çalışma dışında bırakılmıştır. Daha sonra gerçekleştirilen analizlerde bir katılımcıdan elde edilen veriler uç değer olduğu için analize bu veri olmadan devam edilmesine karar verilmiştir. Sonuç olarak yaşları 22 ile 52 ($\bar{x}=34.78$, $s=6.17$) arasında değişen toplam 183 (iki erkek, 181 kadın) katılımcıdan elde edilen verilerle araştırma yürütülmüştür.

Katılımcıların 111'i (%61) bağımsız anaokullarında, 68'i (%37) ilkokul bünyesindeki anasınıflarında ve 4'ü (%2) ortaokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapmaktadır. Araştırmada lise bünyesindeki anasınıflarında görev yapan hiçbir okul öncesi öğretmenine ulaşılamamıştır. Katılımcıların okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptıkları süre bir ile 30 yıl ($\bar{x}=11$, $s=5.79$) arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada değişkenlere ilişkin veri toplamak amacıyla çeşitli ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan mesleki benlik saygısını değerlendirmeye yönelik veriler “Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği” (Arıcak, 1999)

ile toplanmıştır. Bağımsız değişkenler olan algılanan örgütsel destek ile öz-yeterlik inancına yönelik veriler ise sırasıyla “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” (Çobanoğlu ve Derinbay, 2016) ve “Öz-Yeterlik Ölçeği” (Kesgin, 2006) aracılığı ile toplanmıştır. Ayrıca katılımcıların kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği

Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği (AMBSÖ), Arıcak (1999a) tarafından, 17 yaş üstünde yer alan, herhangi bir mesleği tercih ederek ona ilişkin eğitim alan ya da mesleğini yürüten bireylerin mesleklerine yönelik saygı düzeylerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Ölçek 14 olumlu, 16 olumsuz ifadesi bulunan 30 maddeden oluşmaktadır (EK-1). AMBSÖ “Tamamen Katılıyorum” ile “Kesinlikle Katılmıyorum” arasında değişen beşli likert tipinde derecelendirmeye sahip olan bir ölçme aracıdır. Ölçekten 30 ile 150 arasında puanlar alınabilmektedir. Puanların yükselmesi kişinin mesleki benlik saygısı düzeyinin yükseldiğine işaret etmektedir.

Ölçeğin geçerliği de kapsam ve yapı geçerliği şeklinde iki yöntemle test edilmiştir. Bu bağlamda ölçekte yer alacak maddeler belirlenirken bir uzman grubun görüşleri alınmıştır. Ölçeğe son şekli verilirken uzman grubun %75’inin uygun gördüğü maddelerin ölçekte kalmasına dikkat edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı aracılığıyla belirlenmiştir. Analizler sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .93 ve Test-tekrar test güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır (Arıcak, 1999a). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa içtutarlık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği

Çobanoğlu ve Derinbay (2016) tarafından geliştirilen “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” (AÖDÖ), üç alt boyut (öğretimsel destek, yönetsel destek, adalet) ve 29 maddeden oluşmaktadır (EK-3). Ölçek, “Tamamen Katılıyorum” ile “Hiç Katılmıyorum” arasında derecelendirilen beşli likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçekten 29 ile 145 arasında puanlar alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumunda algıladıkları örgütsel destek düzeylerinin yükseldiğine işaret etmektedir.

Kuramsal olarak üç faktörlü olarak hazırlanan ölçeğin toplam varyansın %52.69'unu açıkladığı görülmüştür. AÖDÖ'nün Cronbach Alfa içtutarlık katsayılarının .83 ile .95 arasında değiştiği gözlenmiştir (toplam ölçek için .95, öğretimsel destek alt boyutu için .83, yönetsel destek alt boyutu için .89, adalet alt boyutu için .92). Tüm bu sonuçlar AÖDÖ'nün öğretmenlerin algılanan örgütsel destek düzeylerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Çobanoğlu ve Derinbay, 2016). Yapılan bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa içtutarlık katsayısının .97 olduğu belirlenmiştir.

3.3.3. Öz-Yeterlik Ölçeği

Öz-yeterlik Ölçeği, Kesgin (2006) tarafından Gibson ve Dembo (1984)'nın geliştirdiği öğretmenler için öz-yeterlik ölçeğinin Woolfolk ve Hoy (1990) tarafından 22 maddeye dönüştürülen formu uyarlanarak geliştirilmiştir. Ölçekte okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilmiş dokuz madde yer almaktadır (EK-5). Ölçek “hiç katılmıyorum” ile “tamamen katılıyorum” arasında değişen beşli Likert tipi derecelendirme ile puanlanmaktadır. Ölçekten 9 ile 45 arasında puan elde edilebilmektedir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi öz-yeterlik inanç düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın %32.9'unu açıklayan tek faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Uyarlama çalışmasında ölçekten elde edilen Cronbach Alfa içtutarlık katsayısının .74 olduğu belirlenmiştir (Kesgin, 2006). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa içtutarlık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, çalıştıkları eğitim kurumu ve mesleki deneyimlerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Bu form katılımcıların istenilen bilgiyi yazabilecekleri ya da verilen seçenekler arasından kendilerine uygun olanı işaretleyebilecekleri sorulardan oluşmaktadır (EK-7).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama sürecine başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu onayı (EK-8) ve Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni (EK-9) alınmıştır. Bu aşamada ayrıca Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden il merkezindeki okullarda kaç tane okul öncesi öğretmeninin görev yaptığına ilişkin bilgi istenmiştir. Daha sonra okullar telefonla aranarak okul yöneticilerine çalışmanın amacından ve gerekli izinlerin alındığından bahsedilmiş ve onların da uygun görmeleri halinde okullarında görevli okul öncesi öğretmenlerinden araştırmacının kendisi tarafından yüz yüze veri toplanacağı belirtilmiştir. Bu süreçte bazı okul yöneticileri okullarındaki öğretmenlerden veri toplanmasını uygun görmemiştir. Uygun gören okul yöneticileri ile verilerin toplanacağı gün ve saatlere karar verilmiştir.

Araştırmacı tarafından okul yöneticileri ile belirlenen gün ve saatte okullara gidilmiş, okul öncesi öğretmenlerine “araştırma gönüllü katılım formu” (EK-10) aracılığı ile çalışmanın amacı ve veri toplama süreci ile ilgili ayrıntılı bir açıklama yapılmıştır. Öğretmenlere çalışmanın herhangi bir aşamasında kimlik bilgilerine gereksinim duyulmadığı, verilerin hangi okuldan toplandığına ilişkin bilgilerin çalışmada yer almayacağı, okul yöneticilerine ya da herhangi birine elde edilen verilerin hangi öğretmene ait olduğuna ilişkin hiçbir bilgi verilmeyeceği belirtilmiştir. Açıklamalara rağmen bazı okul öncesi öğretmenleri çalışmaya katılmaya gönüllü olmamıştır. Sonuç olarak çalışmaya katılmaya gönüllü olan 192 okul öncesi öğretmenine ölçek seti verilmiş ve her bir katılımcı ölçek setini doldurana kadar okulda beklenmiştir. Katılımcılar veri setini yaklaşık 20 dakikada tamamlamışlardır. Veri toplama süreci 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasından sonra araştırmacı tarafından ölçek setleri incelenmiş ve sekiz verinin eksik ve hatalı doldurulduğu belirlenmiş, geriye kalan 184 veri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Veriler “IBM SPSS Statistics 22” paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir.

Katılımcıların çalıştıkları kurum türüne göre mesleki benlik saygısı düzeylerinde farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Çalışmanın başlangıcında cinsiyetin de bir değişken olarak analizlere dahil edilmesi planlansa da veri toplama sürecinde yalnızca iki erkek okul öncesi öğretmenine

ulaşılabildiği için cinsiyete göre mesleki benlik saygısının farklılaşıp farklılaşmadığına bakılamamıştır.

Okul ncesi ğretmenlerinin mesleki benlik saygısı, algılanan örgütsel destek, öz-yeterlik düzeyleri ve mesleki deneyimleri arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler arpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Mesleki deneyimin, algılanan örgütsel desteğin ve öz-yeterlik inancının mesleki benlik saygısı üzerindeki yordayıcılığı ise aşamalı regresyon analizi ile belirlenmiştir. Analizlerde anlamlılık değer .05 olarak kabul edilmiştir.



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmektedir. Bu kapsamda öncelikle değişkenlere ilişkin betimsel istatistik sonuçlarına, ardından çalışılan kurum türüne göre mesleki benlik saygısı düzeylerine ilişkin bulgulara, daha sonra değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarına ilişkin bulgulara ve son olarak mesleki benlik saygısının yordanmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Araştırmada diğer analizler gerçekleştirilmeden önce tüm bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu kapsamda ulaşılan bulgular Tablo 4.1’de görülmektedir.

Tablo 4.1. *Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler (n=183)*

	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	s	Çarpıklık	Basıklık
Mesleki Benlik Saygısı	73	150	125.15	17.45	-.83	.05
Örgütsel Destek	43	145	111.73	20.48	-.68	.58
Öz-Yeterlik	27	45	36.57	3.90	.31	-.27
Mesleki Deneyim	1	30	11	5.79	.61	.20

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi bağımlı değişken olan mesleki benlik saygısına ilişkin araştırmada elde edilen en düşük ölçek puanı 73, en yüksek ölçek puanı 150’dir. Bağımsız değişkenlerden örgütsel desteğe ilişkin elde edilen en düşük ölçek puanı 43 ve en yüksek ölçek puanı 145’tir. Araştırmada öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen en düşük puan 27 ve en yüksek puan 45’tir. Son olarak katılımcıların okul öncesi öğretmeni olarak çalıştıkları sürenin en düşük 1 ve en yüksek 30 olduğu görülmektedir. Ayrıca değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -.83 ile 61 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Elde edilen bu değerler, Huck’ın (2008) belirttiği ölçütlere göre verilerinin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeylerinin, çalıştıkları kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada katılımcılardan yalnızca dördü ortaokul bünyesindeki anasınıflarında çalıştığı ve lise bünyesindeki anasınıflarında çalışan hiçbir öğretmen bulunmadığı için analizler “bağımsız anaokulunda çalışan” ve “ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarında çalışan” şeklinde iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kuruma Göre Mesleki Benlik Saygısı Puanları Arasındaki Farklara İlişkin İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Kurum Türü	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Mesleki Benlik Saygısı	Bağımsız anaokulunda çalışan	111	126.03	16.82	.90	181	.372
	İlkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarında çalışan	72	123.72	18.31			

Tablo 4.2’de çalışılan kurum türü açısından okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde bağımsız anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı puan ortalamaları ($\bar{X}$ =126.03), ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarına ($\bar{X}$ =123.72) göre yüksek olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında, çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik, örgütsel destek düzeylerinin ve mesleki deneyimlerinin onların mesleki benlik saygısı düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olup olmadıkları aşamalı regresyon analizi ile incelenmiştir. Analiz gerçekleştirilmeden önce gerekli bazı sayıtların sağlanıp sağlanmadığının kontrolü gerçekleştirilmiştir.

Regresyon analizinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öncelikle Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış ve ölçüt değerinin ($\chi^2_{(3)}=16.27$, $p=.001$) üzerinde değere sahip olan bir veri ($\chi^2_{(3)}=21.23$, $p=.001$) uç değer olduğu için çalışmadan çıkarılmıştır. Daha sonra değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Korelasyon Katsayıları ($n=183$)

	1	2	3	4
1. Mesleki Benlik Saygısı	-			
2. Örgütsel Destek	.33**	-		
3. Öz-Yeterlik	.25**	.32**	-	
4. Mesleki Deneyim	.02	.00	.11	-

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, mesleki benlik saygısı ile örgütsel destek ($r=.33$, $p<.01$) ve öz-yeterlik ($r=.25$, $p<.01$) arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ancak mesleki deneyim ile hiçbir değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo incelendiğinde ayrıca tüm değişkenler arasındaki ilişkilerin .80'in üzerinde olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığına bir işareti olarak değerlendirilmektedir. Korelasyon katsayılarının dışında araştırmada varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri incelenmiş ve bu değerlerin 1.01 ile 1.13 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler 10'un altında olma

ölçütünün (Field, 2005) karşılandığını göstermiştir. Araştırmada ayrıca tolerans değerleri incelenmiş ve bunların da .89 ile .99 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değere göre de .10'un üzerinde olma ölçütünün (Field, 2005) karşılandığı anlaşılmıştır. Araştırmada son olarak Durbin-Watson değeri hesaplanmış ve bu değerin de (1.71) ölçüt olarak kabul edilen 1 ile 3 arasında olma şartını karşıladığı görülmüştür. Tüm bu sonuçlar değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığına ve regresyon için gerekli sayıtların karşılandığına işaret etmektedir.

Regresyon için gerekli sayıtların karşılandığı anlaşıldıktan sonra okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının yordayıcılarının incelenmesi için aşamalı regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerden mesleki deneyim, mesleki benlik saygısı ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı için regresyon analizine dahil edilmemiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.4'te görülmektedir.

Tablo 4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	t	R	R ²	ΔR^2	F
1	Sabit	93.59	6.79		13.79***	.33	.11	.11	22.36***
	Örgütsel destek	.28	.06	.33	4.73***				
2	Sabit	72.03	11.84		6.08***	.37	.13	.02	13.86***
	Örgütsel destek	.24	.06	.28	3.82***				
	Öz-yeterlik	.73	.33	.16	2.21*				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 4.4 incelendiğinde örgütsel desteğin tek başına mesleki benlik saygısının %11'ini açıkladığı görülmektedir. Öz-yeterliğin ise toplam varyansa %2'lik bir katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Son modele göre örgütsel desteğin ($\beta = .28$) ve öz-yeterliğin ($\beta = .16$) birlikte mesleki benlik saygısının %13'ünü anlamlı bir şekilde yordadığı ($F(2, 180) = 13.86, p < .001$) ve örgütsel desteğin en önemli yordayıcı olduğu görülmektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türüne göre mesleki benlik saygılarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Aynı zamanda mesleki deneyim ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgulara rağmen çalışmada büyük oranda beklendik bulgulara ulaşılmıştır. Bu kapsamda mesleki benlik saygısı ile örgütsel destek ve öz-yeterlik inancı arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın en önemli bulgusuna göre mesleki benlik saygısı ile örgütsel destek arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Analizler örgütsel desteğin tek başına %11'lik varyans açıklama gücü ile öz-yeterlik inancından daha güçlü bir şekilde mesleki benlik saygısını yordadığını göstermiştir. Bu bulgu mesleki benlik saygısının belirleyicilerini ortaya koyma bağlamında oldukça anlamlıdır. Kişinin yaşamının önemli bir parçası olan mesleğine yönelik olarak sahip olduğu kişisel tutum ve duyguları, bir başka deyişle mesleki benlik saygısı kişisel ve çevresel pek çok faktör tarafından şekillenmektedir. Çevresel faktörler arasında özellikle bireyin önem verdiği kişilerin onun mesleğine yönelik tutum ve davranışları önemli yer tutmaktadır (Demir, Gürsoy ve Ada, 2011). Bu bağlamda, iş gereği bir arada olunan kişilerin, özellikle yöneticilerin tutum ve davranışlarının kişinin mesleki benlik saygısını olumlu ya da olumsuz yönde etkileme gücüne sahip olduğu belirtilebilir.

Örgütsel destek, mesleki benlik saygısının önemli bir yordayıcısı olmasına rağmen alanyazında bu iki değişkeni inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda genel olarak hem doğrudan okul öncesi öğretmenlerinin hedeflenmediği hem de örgütsel desteğin kapsamlı bir şekilde incelenmediği görülmektedir. Bu çalışmalarda daha çok üstlerinden takdir görme ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, üstlerinden takdir gören öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeylerinin görmeyenlere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir (Biroğul ve Deniz, 2017; Deniz, 2017). Alanyazında ayrıca örgütsel desteğe yakın bir kavram olan algılanan okul iklimi ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmıştır. Bulgular bu iki değişken arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bir başka deyişle öğretmenlerin okul iklimini olumlu olarak algılama düzeyleri arttıkça benlik saygıları da yükselmektedir (Stewart, 2015). Bu bağlamda, daha önceki çalışmalarla yapılan bu araştırmanın bulgularının tutarlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik, tarihi çok eskilere dayanan ve önemi her geçen gün artan özel ama bir o kadar da stresli bir meslektir. Özellikle okul öncesi öğretmenleri diğer branşlardan daha farklı stres faktörlerine maruz kalmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri okulda destekleyici bir okul ortamına çok daha fazla gereksinim duymaktadır (Hu vd., 2019). Çalışmalar göstermektedir ki hem okul yöneticilerinden hem de meslektaşlarından destek gören öğretmenler kendilerine daha çok saygı duymakta, mesleki becerilerine daha çok güvenmekte ve kendisini çok daha güçlü hissetmektedir. Ayrıca bu öğretmenler strese ve tükenmişliğe karşı daha dayanıklıdırlar, çok daha yüksek bir mesleki performans ortaya koymaktadırlar, işlerinden ve yaşamlarından daha çok doyum almaktadırlar (Aydoğan, 2019; Bernarto vd., 2020; Farooqi, Ahmed ve Ashiq, 2019; Ingusci vd., 2016; Jiang vd., 2019; Ergül, 2019; Malinen ve Savolainen, 2016; Yao vd., 2015). Tüm bu psikolojik değişkenlerin yürütülen çeşitli çalışmalarda da (bkz. Çankıran, 2019; Girgin vd., 2010; Harmankaya, 2018; Zoroğlu, 2014) mesleki benlik saygısı ile yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde örgütsel destekle mesleki benlik saygısı arasındaki ilişki daha anlaşılır olabilmektedir. Bir başka deyişle çalışma alanı ile ilgili konularda üstlerinden saygı gören, fikirleri ve gereksinimleri önemsenen, hem mesleki hem de kişisel yaşamı ile ilgili konularda destek alabilen, başarıları ve çabaları takdir edilen öğretmenlerin mesleği ile ilgili kendisine daha çok güvendiği, saygı duyduğu, mesleğini önemseydiği ve işlerini daha keyifle yaptığı belirtilebilir.

Çalışmada öz-yeterlik ile mesleki benlik saygısı arasında da olumlu yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca öz-yeterliğin mesleki benlik saygısındaki varyansın %2'sini açıkladığı görülmüştür. Alanyazında mesleki benlik saygısı ile öz-yeterlik arasındaki ilişkinin örgütsel desteğe göre daha çok çalışıldığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda mesleki benlik saygısı ile öz-yeterlik arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Gençtanırım-Kurt ve Gürlen, 2016; Girgin vd., 2010; Huang, Liu ve Shiomi, 2007). Dolayısıyla yapılan bu çalışmanın bulgularının önceki çalışmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğrencilerinin davranışlarında ve başarılarında arzu edilen değişiklikleri sağlayabileceklerine dair inançlarını ifade eder (Guo vd., 2011). Albert Bandura'ya (1990) göre öz-yeterlik inancı bireyin işlevselliğini bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreçleri bağlamında etkileyerek şekillendirmektedir. Bir başka deyişle bir kişinin bir işte ne kadar başarılı olabileceğine ilişkin sahip olduğu inancı onun işe giriştiğinde olabileceklere ilişkin kafasında

oluşturduğu senaryoları, işe girişme konusundaki istekliliğini, işle ilgili duyduğu kaygı ve stresi, aynı zamanda yapacağı seçimleri etkileyerek kişinin o işteki performansını ve işlevselliğini şekillendirmektedir. Bu kapsamda öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenin meslekte ortaya koyacağı performansı da düşük olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerine yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek olması, eğitim-öğretim süreçlerinin işlevselliğini artıran önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Tersinden düşünüldüğünde bir öğretmenin öğrencilerin davranışlarında arzu edilen değişiklikleri sağlayabileceğine ilişkin inancı düşükse bu konuda çok fazla çaba harcamaya da gerek duymayacaktır. Dolayısıyla bu durum öğretmenin mesleğine duyduğu saygıyı, mesleki etkinliklere verdiği önemi, kendi özellikleri ile mesleği arasındaki uyumun düzeyini, kısacası mesleki benlik saygısını da etkileyecektir (Gençtanırım-Kurt ve Gürlen, 2016). Bu bağlamda, yapılan bu çalışmada elde edilen öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının mesleki benlik saygısının anlamlı bir yordayıcısı olması bulgusu alanyazınla tutarlılık göstermektedir.

Çalışmanın diğer bulgusu okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin mesleki benlik saygılarının anlamlı bir yordayıcısı olmamasıdır. Alanyazında çalışmanın bulgusu ile benzer ya da zıt çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Biroğul ve Deniz (2017), Sarı (2016) ve Irmak (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Buna karşın Deniz (2017) tarafından yürütülen bir çalışmaya göre farklı branşlardan öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının mesleki deneyime göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Buna göre mesleki deneyimi daha yüksek olan öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının da yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak bazı çalışma bulguları, yapılan bu çalışmanın bulgularını desteklerken bazıları desteklememektedir.

Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre arttıkça okul iklimini olumlu hale getirebilmek için gerekli içsel ve dışsal kaynakları kullanabilme konusunda daha çok beceri kazanmaları beklenmektedir. Bunun da onların daha çok örgütsel destek ve daha olumlu bir okul iklimi algısı yaşamalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan bir çalışmada mesleki kıdemi en yüksek olan öğretmenlerin okul iklimini diğerlerinden daha olumlu algıladığı belirlenmiştir (Aydoğan, 2019). Aynı zamanda öğretmenlikle ilgili artan deneyimlerine bağlı olarak öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yükseleceği düşünülmüştür. Ancak, bazı çalışmalarda öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça öz-yeterlik inançlarının da arttığı belirlenmiştir (bkz. Gençtürk, 2008; Özçelik, 2019). Tüm

bunlar sayesinde öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının da yükselmesi beklenmiştir. Ancak çalışmada bu hipotez doğrulanmamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki benlik saygılarını açıklamada mesleki kıdemin dışındaki içsel ve dışsal faktörlerin incelenmesine gereksinim olduğu belirtilebilir.

Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre Bir başka deyişle bağımsız anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenleri ile ilkökul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarında çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu beklenmedik bir bulgudur. Çalışmada bağımsız anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, çoğunlukla aynı branştan oldukları yöneticiler ve öğretmenlerle çalıştıkları için daha çok örgütsel destek alabilecekleri, bu sayede öz-yeterlik inançlarını artıracabilecekleri ve sonuçta mesleki benlik saygılarının da diğer kurumlarda çalışanlara göre daha yüksek olacağı öngörülmüştür. Ancak çalışmada iki farklı kurumda çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür.

Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile çalışılan okul türü arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak mesleki benlik saygısı ile ilişkili başka kavramlarla ilgili çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan birinde okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının okul türüne göre değişmediği belirlenmiştir (Zoroğlu, 2014). Buna karşın bir başka çalışmada bağımsız anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının anasınıflarında çalışanlara göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Teltik, 2009). Bir başka çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının anaokulunda ya da ilkökulda çalışma durumuna göre değişmediği bulunmuştur (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Dolayısıyla daha önce gerçekleştirilen çalışmaların mevcut çalışmanın bulguları ile hem benzerlik hem de zıtlık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Farklı kurumlarda çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeylerinin birbirinden farklı çıkmaması, tamamıyla olumsuz bir durum olarak değerlendirilemez. Çünkü bu bulgu her iki kurumdan öğretmenin daha düşük örgütsel destek aldığı ve öz-yeterlik inancına sahip olduğu ve bu nedenle mesleki benlik saygılarının düşük olduğu anlamına gelmemektedir. Tam tersi olarak her iki kurumda da öğretmenlerin yeterince destek alabildiği ve bu nedenle mesleki benlik saygılarının birbirine yakın olduğu anlamına da gelebilir. Dolayısıyla bu iki değişken arasındaki ilişkinin daha derinlemesine incelenmesine gereksinim olduğu belirtilebilir.

5.1. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri ile öz-yeterlik inançlarının mesleki benlik saygılarını yordadığı belirlenmiştir. Buna karşın mesleki deneyimlerinin mesleki benlik saygılarının önemli bir yordayıcısı olmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının bağımsız anaokullarında ya da ilkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarında çalışma durumlarına bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerine, okul yöneticilerine, okul öncesi öğretmenliği eğitim programlarına ve araştırmacılara şu öneriler getirilebilir:

5.1.1. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik öneriler

1. Mesleki benlik saygısı, öğretmenlerin hem işlerinden hem de yaşamlarından aldıkları doyumunu etkileyen önemli bir bilişsel ve duygusal özelliktir. Yapılan bu çalışmada da öğretmenlerin örgütsel destek algılarının mesleki benlik saygılarını etkileyebilecek önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerine görev yaptıkları okullardaki ortamı kendilerine destek sağlayacak bir şekle dönüştürmeleri konusunda çabalamaları önerilebilir. Çalışılan kurumdaki yöneticilerin desteğini almak pek çok faktöre bağlı olabilir. Bu faktörlerin bir bölümü yöneticiye ait olmakla birlikte önemli bir bölümü de öğretmenlerin kendi becerileri ile ilgilidir. Bu faktörlerin en önemlileri de etkili iletişim becerileri ve çatışma çözme stilleridir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul yöneticilerinden gerekli desteği alabilme konusunda duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilmeleri, duygularını yönetebilmeleri, karşı tarafla empati kurabilmeleri, yaşanan çatışmaları etkili bir şekilde çözüme kavuşturacak stratejiler belirleyebilmeleri gibi konularda beceri kazanmaları önemlidir. Bu becerileri kazanma konusunda eğitimlere katılma; kitap, makale gibi yazılı kaynakları takip etme şeklindeki çeşitli profesyonel gelişim olanaklarından yararlanmaları önerilebilir.
2. Çalışmanın ikinci bulgusuna göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının diğer bir yordayıcısı, algıladıkları öz-yeterlik inançlarıdır. Buna göre mesleki benlik saygısını yükseltmenin bir diğer yolu öğretmenlerin mesleki becerilerine yönelik hissettikleri yeterlik algılarını yükseltmektir. Mesleki öz-yeterlik, hem kişisel hem de çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Bu bağlamda

hem kişinin kendi düşünce, duygu ve davranışları hem de çevredekilerin kişinin yeterliğine yönelik tutum ve eylemleri kişinin öz-yeterlik inancını şekillendirmektedir. Öncelikle öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda yeterli hissetmeleri için profesyonel gelişimlerini devam ettirme konusunda çaba harcamaları önerilebilir. Bunun yanında kendi yeterliklerini değerlendirirken olabildiğince objektif, gerçekçi ve ulaşılabilir ölçütler belirlemeleri önerilebilir. Çünkü bazı bireyler kendilerini gerçekte olduğundan daha olumsuz görebilmekte ve bazen de kendilerini değerlendirme konusunda oldukça acımasız olabilmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin öz-yeterliklerine ilişkin bakış açılarını gözden geçirmeleri önemli görülmektedir.

5.1.2. Okul yöneticilerine yönelik öneriler

1. Bu çalışmada okul yöneticilerinden algılanan desteğin, öğretmenlerin mesleki benlik saygılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek bir potansiyele sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini sahip oldukları meslek açısından değerli hissetmeleri, kendilerine saygı duymaları ve işlerini severek yapmaları açısından okul yöneticilerinin destekleyici tutum ve davranışlarına gereksinimleri olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin demokratik, adil ve empatik bir örgüt lideri stiline sahip olmaları önemlidir. Daha açık bir ifadeyle, yöneticilerin öğretmenlerin hem iş hem de kişisel yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara duyarlı olmaları, eğitim süreçlerine yönelik öğretmenlerin görüş ve gereksinimlerini önemsemeleri, stresi artıran değil azaltan bir iletişim biçimi benimsemeleri, sorun çözücü olmaları, okuldaki tüm öğretmenlere yaklaşımlarında eşitliği ve adaleti ön planda tutmaları, öğretmenlerin başarılarını görmeleri, takdir etmeleri ve sonuç olarak öğretmenlerin yaptıkları işin önemli olduğunu tutum ve davranışları ile onlara hissettirmeleri gerekli görülmektedir.
2. Araştırmanın bir diğer bulgusu olan mesleki benlik saygısı ile öz-yeterlik inancı arasındaki ilişki konusunda da okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının kişisel özellikler kadar çevresel faktörlerden de etkilendiği daha önce belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını destekleyecek bir liderlik anlayışı benimsemeleri önemlidir. Bu kapsamda yöneticiler öğretmenlerin mesleki

alışmalarını değerlendirirken onların yalnızca başarısızlıklarına odaklanmamalı, yargılayıcı ve küçümseyici bir tavırdan kaçınmalıdır. Onları değerlendirirken olabildiğince objektif, olumluya odaklı, somut ve ulaşılabilir ölçütler belirlemelerinin ve olumsuz bir eleştirmede bile öz-saygı geliştirici bir dil kullanmalarının işlevsel olacağı düşünölmektedir.

5.1.3. Okul öncesi öğretmenliği eğitim programlarına öneriler

1. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmeni yetiştiren eğitim programlarına önemli görevler düştüğü belirtilebilir. İlk olarak okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında, öğretmen adaylarına mesleki bilgi ve beceri kazandırma hedefinin yanında onların mesleki benlik saygılarını artıracak tutum, değer ve kişisel beceriler kazandırmayı da hedefleyen bir eğitim müfredatı oluşturulması önerilebilir. Bu kapsamda hem ders içi hem de ders dışı aktiviteler yoluyla okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları artırılmaya çalışılabilir. Bunun yanında mesleki yaşamlarına başladıklarında çalıştıkları kurumlarda yöneticilerinden ve meslektaşlarından gereken sosyal desteği alabilmeleri için henüz öğrenci iken iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir.

5.1.4. Araştırmacılara öneriler

1. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları örgötsel destek ve öz-yeterlik inancı bağlamında değerlendirilmiştir. Bu iki değişkenin de beklendiği gibi mesleki benlik saygısının birer yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bu iki değişkenin mesleki benlik saygısındaki varyansın yalnızca %13'ünü açıkladığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla mesleki benlik saygısını açıklayabilecek daha pek çok faktör olabileceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda araştırmacılara okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile ilişkili olabilecek başka faktörleri araştırmaları önerilebilir.
2. Bu alışma, Eskişehir'de görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulgular yalnızca Eskişehir ilindeki öğretmenlerle sınırlıdır. Bu bağlamda Türkiye'deki tüm okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarını anlamaya yönelik geniş kapsamlı çalışmalar yürütölebilir.

3. Bu çalışma devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeylerini karşılaştırmalı olarak inceleyen yeni çalışmalar yürütülebilir.
4. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları, nicel araştırma yöntemleri kapsamında ilişkisel tarama modelinde incelenmiştir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları konusunda derinlemesine bilgi elde edebilmek için nitel araştırma yöntemlerinin de işe koşulduğu, yöntemsel olarak çeşitlendirilmiş derinlemesine çalışmalar yürütülebilir.



KAYNAKÇA

- Aktaç, V. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları ile yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ordu: Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Altunay, F. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve mesleki benlik saygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aquino, K. and Griffeth, R. W. (1999). *An exploration of the antecedents and consequences of perceived organizational support: A longitudinal study*. Unpublished Manuscript, University of Delaware, Newark; and Georgia State University, Atlanta.
- Arıca, O. T. (1999a). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıca, T. (1999b). Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve mesleki benlik saygılarının geliştirilmesine yönelik bir grupla psikolojik danışma uygulaması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 11-22.
- Aselage, J. and Eisenberger, R. (2003). Percived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration. *Journal of Organizational Behaviour*, 24, 491-509.
- Ashton, P. T. and Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aslan, D. ve Köksal-Akyol, A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.

- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetim terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım, Dağıtım.
- Baleghizadeh, S. and Shakouri, M. (2015). Writing by numbers. *English Teaching Professional*, 97, 28-29.
- Balıkçı-Ergül, S. (2019). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behaioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(29), 128-163.
- Bandura, A. and Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287-308.
- Basım, H. N., Korkmazyürek, H. ve Tokat, A. O. (2006). Çalışanların öz yeterlik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 121-130.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bayat, S. (2015). *Okulların örgüt ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baykan, Ö. (1998). *Lise öğrencilerinin mesleki yönelimleri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Beer, J. and Beer, J. (1992). Burnout and stress, depresyon, and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71, 1331-1336.
- Bernarto, I., Bachtiar, D. Sudibjo, N., Suryawan, I. N., Purwanto, A. and Asbari, M. (2020). Effect of transformational leadership, perceived organizational support, job satisfaction toward life satisfaction: Evidences from Indonesian teacher. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29 (03), 5495-5503.
- Bernicton, T., Cook, K. E. and Brown, J. D. (2003). Seeking self-evaluative feedback: The interactive role of global self-esteem and specific self-views. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(19), 194–204.
- Biroğul, H. K. ve Deniz, M. E. (2017). Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 814-825, 2017. doi: 10.17051/ilkonline.2017.304737
- Bogler, R. and Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306. doi: 10.1108/09578231211223310
- Bozali, S. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki haz düzeylerinin açıklanmasında mesleki benlik saygısı ve rol fazlası davranışların rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brown, J. D. (2010). High self-esteem buffers negative feedback: Once more with feeling. *Cognition and Emotion*, 24(8), 1389-1404. doi:10.1080/02699930903504405
- Brown, J. D., Dutton, K. A. and Cook, K. E. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15, 615–631.
- Brown, J. D. and Marshall, M. A. (2001). Self-Esteem and emotion: Some thoughts about feelings. *PSPB*, 27(5), 575-584.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 103-119.

- Canpolat, A. M. and Özasker, M. (2013). Physical education candidate teachers' beliefs about vocational self-esteem. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 15(2), 94-99.
- Cemaloğlu, N., (2011). Eğitim Sisteminde Öğretmenliğin Rolü ve Özellikleri. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 229-252). Ankara: Pegem.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Corsini, R. J. ve Wedding, D. (2012). *Modern psikoterapiler* (E. Güzelyazıcı, S. Darcan-Çiftçi ve M. Türkoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Çağ, A. (2001). *Algılanan örgütsel adaletin, örgütsel sinizme ve işten ayrılma niyetine etkisinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 1-14.
- Çakmak, A., ve Sakarya, S. (2020). Farklı türde liselere devam eden öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları ile sosyal karşılaştırma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(74), 680-691.
- Çankıran, S. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumlarının mesleki benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, O. T. ve Gürsel, M. (2017). The relationship between elementary school teachers' perceptions of organizational justice and job satisfaction. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 47-56.
- Danışman, D. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin görev ve yetkinlikleri hakkında yönetici ve öğretmen algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.

- Danişman, ř., ifti, ř. K., Tosuntaş, ř. B. ve Karadağ, E. (2016). Benlik saygısının öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisi: z-yeterlik aracılığının yapısal eşitlik modeliyle test edilmesi. *Psikoloji alışmaları / Studies in Psychology* 36(1), 21-40.
- Demir, T. (2015). *Okul ncesi ğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin ocuk-ğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, V., Gürsoy, F. ve Ada, ř. (2011). Okulöncesi ğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 597-614.
- Demir-Polat, D. (2018). *ğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve zer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36, 96-111.
- Deniz, . (2017). *Farklı branş ğretmenlerinin duygusal zekâ özelliğİ ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deretarla-Göl, E. (2013). Okul ncesi eğitim ortamları. Zembat, R. (Ed). *Okul ncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* içinde (s. 81-101). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Derinbay, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dikmen-Ada, B. (2019). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişim süreci. (A. Yıldırım, Edt.), *Okul ncesi Eğitim Programları* içinde (20-47). Ankara: Pegem Akademi.

- Dilmaç, B., Çıkılı, Y., Işık, H. ve Sungur, C. (2009). Teknik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleklerine ilişkin tutumlarının yordayıcısı olarak mesleki benlik saygısı. *Selçuk-Teknik Dergisi*, 8(2), 127-143.
- Doğan, S. (2014). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algısı (Polatlı İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological science*, 16(4), 328-335.
- Dönük, O. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yordayıcısı olarak okul iklimi ve örgütsel bağlılık (Malatya ili örneği). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P. D. and Rhoades, L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86, 42-51.
- Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S., and Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 812-820.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. and Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L. and Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of applied psychology*, 87(3), 565-573.
- Eisenberger, R., Fasolo, P. and Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of Applied Psychology*, 75(1), 51-59.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını.
- Ergül, G. (2019). *Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkoç, İ. Ç. (2015). *Algılanan örgütsel destek ve iş performansı arasındaki ilişkide öz-yeterlik faktörünün düzenleyici rolü: Bankacılık sektöründe bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eroğlu, C. and Ünlü, H. (2015). Self-efficacy: Its effects on physical education teacher candidates' attitudes toward the teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 201-212.
- Eser, Ş., ve Bedel, E. F. (2017). İş doyum, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği: Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 72-79.
- Farooqi, M. T. K., Ahmed, S. and Ashiq, I. (2019). Relationship of Perceived Organizational Support with Secondary School Teachers' Performance. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 141-152.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Folger, R. and Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. London, UK: Sage.
- Friedman, I. A. and Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Fu, W., Tang, W., Xue, E., Li, J. and Shan, C. (2019). The mediation effect of self-esteem on job-burnout and self-efficacy of special education teachers in Western China,

- Gençtanırım-Kurt, D. and Gürlen, E. (2017). Predicting vocational self-esteem of prospective teachers. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 207-221.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ghaith, G. and Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Girgin, G., Özyılmaz-Akamca, G., Ellez, A. M. ve Oğuz, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-15.
- Göksal, S. (2018). *Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies: International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12, 9-22.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B. and Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27, 961-968. doi: 0.1016/j.tate.2011.03.008
- Guskey, T. R. and Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.

- Gürkan, T. (2005). *Öğretmen nitelikleri görev ve sorumlulukları. Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa.
- Gürkan, T. (2008) Erken Çocukluk Dönemi ve Okul öncesi Eğitim (Yaşar, R. Ed.). *Okul öncesi Eğitime Giriş* içinde (s.1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Harmankaya, S. H. (2018). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ve umut düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hoa, I. T. and Hau K. T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: Similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 313-323.
- Hoşgörür, V., Kılıç, Ç. ve Dünder, H. (2002). Kırıkkale üniversitesi sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (16). 91-100.
- Hoy, W. K. ve Miskel. C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, Araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çeviri Ed.). Ankara: Nobel.
- Hu, B. Y., Li, Y., Wang, C., Reynolds, B. L. and Wang, S. (2019). The relation between school climate and preschool teacher stress: The mediating role of teachers' self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 748-767. doi:10.1108/JEA-08-2018-0146
- Huang, X., Liu, M. and Shiomi, K. (2007). An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self-esteem and orientations to seeking help. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(5), 707-716. Doi:10.2224/sbp.2007.35.5.707
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research (5th ed.)*. New York: Addison Wesley Longman.
- Infurna, C. J., Riter, D. and Schultz, S. (2018). Factors That Determine Preschool Teacher Self-Efficacy in an Urban School District. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(1), 1-7.

- Ingusci, E., Callea, A., Chirumbolo, A. and Urbini, F. (2016). Job crafting and job satisfaction in a sample of Italian teachers: The mediating role of perceived organizational support. *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis*, 9(4), 675-687.
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahatin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İçerli, L. (2009). *Örgüt yapısı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jiang, Y., Li, P., Wang, J. and Li, H. (2019). Relationships between kindergarten teachers' empowerment, job satisfaction, and organizational climate: A Chinese model. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 257-270. doi: 10.1080/02568543.2019.1577773
- Kaçamak, N. (2019). Devlet ve özel okul öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel destek düzeylerinin duygusal emeklerini yordama durumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kambu, A., Troena, E. A., Surachman, T. and Setiawan, M. (2012). Influence of leader-member exchange, perceived organizational support, papua ethnic culture and organizational citizenship behavior toward employee performance of workers in papua provincial secretary office. *IOSR Journal of Business and Management*, 5(4), 31-38.
- Karaca, M. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algıları ile iş tatminlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karademir, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin özellikleri. Yıldırım, A. (Ed.). *Erken çocuk eğitime giriş*, içinde (s.164-186). Ankara: Pegem.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli*

- ili örneği*). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Khan, A., Fleva, E. and Qazi, T. (2015). Role of self-esteem and general self-efficacy in teachers' efficacy in primary schools. *Psychology*, 6, 117-125. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.61010>
- Khezerlou, E. (2017). Professional self-esteem as a predictor of teacher burnout across Iranian and Turkish EFL teachers. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 113-130.
- Klassen, R. M. and Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 503-529.
- Kottke, J. L., and Sharafinski, C. E. (1988). "Measuring Perceived Supervisor Support and Organizational Support". *Education and Psychological Measurement*, 48(4), 1075-1079.
- Körükçü, Ö. ve Oğuz, V. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 77-85.
- Köse, A. (2015). *İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki (Kahramanmaraş ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kraimer, M. and Wayne S.J. (2004). An examination of perceived organizational support as a multidimensional construct in the context of an expatriate assignment. *Journal of Management*, 30(2), 209-237.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Lawrence, D. (2000). *Building self-esteem with adult learners*. UK: Paul Chapman Publishing.

- Malinen, O. P. and Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. and Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Motallebzadeh, K. and Kazemi, B. (2018). The relationship between EFL teachers' Professional identity and their self-esteem. *Cogent Education*, 5, 1-9. Doi:10.1080/2331186X.2018.1443374
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem* (3rd edn). NY, USA: Springer Publishing Company
- Múñez, D., Bautista, A., Khui, E., Keh, J. S. and Bull, R. (2017). Preschool teachers' engagement in professional development: Frequency, perceived usefulness, and relationship with self-efficacy beliefs. *Psychology, Society & Education*, 9(2), 181-199. Doi: 10.25115/psyse.v9i2.655
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf (Erişme Tarihi: 22.06.2020).
- Nayır, F. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğe ilişkin görüşleri, öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okulöncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2000). Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme. Ş. Yaşar (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri* içinde (s.120-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Özçelik, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdevecioğlu, M., (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-130.
- Öztürk, G. (2008). *The relationships among public primary school teachers' working conditions, self-efficacy and professional self-esteem*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 533-578.
- Pitts, C. (1995). *Motivating your organization: Achieving business success through reward and recognition*. McGraw-Hill Book Company. England.
- Reilly, E., Dhingra, K. and Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 365-378. doi:10.1108/IJEM-04-2013-0053
- Rhoades, L. and Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87, 698-714.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- Sahay, M., (2019). Relationship between Multiple Intelligence, Self-Esteem and Teacher Competency among Secondary School Teachers. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 5(1), 460-475. doi: 10.20319/pijss.2019.51.460475
- Sarı, K. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgilerinin ve mesleki benlik saygılarının profesyonellik değişkenleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıkaya, Ş. (2019). *Öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcısı olarak örgütsel güven ve örgütsel destek algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara

Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.

Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1): 137-146.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları: Kavramlar ve örnek olaylar* (N. Voltan-Acar, Çev. Edt.). Ankara: Nobel.

Shore, L. M., and Shore, T. H. (1995). Perceived organizational support and organizational justice. R. S. Cropanzano & K. M. Kacmar (Eds.), *Organizational politics, justice, and support: Managing the social climate of the workplace* içinde (149–164, ss.). Westport, CT: Quorum.

Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology theory and practice (Eighth Edition)*. Boston: Pearson.

Smidt, W., Kammermeyer, G., Roux, S., Theisen, C., and Weber, C. (2018). Career success of preschool teachers in Germany—the significance of the Big Five personality traits, locus of control, and occupational self-efficacy. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1340-1353.

Soodak, L. C. and Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.

Stewart, K. D. (2015). *The Elementary School Climate and Teacher Self-Esteem: A Study of Potential Relationship*. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: https://sophia.stkate.edu/msw_papers/540

Şahin, E. (2005). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şenel, E. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinde öz-yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücü (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenol-Ulu, F. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3).
- Şubaş, R. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öz denetimleri ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlerle incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabassum, F. and Ali, M. A. (2012). Professional self-esteem of secondary school teachers. *Asian Social Science*, 8(2), 206-210.
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tindle, J. A. (2012). *Dimensions of principal support behaviors and their relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement in high schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. Virginia, USA: The College of William and Mary.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B. and Robins, R. W. (2013). Development of self-esteem. (V. Zeigler-Hill ed.) *Self-esteem* içinde (ss. 60-79). NY/USA: Psychology Press.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tunde, A. O. and Oladipo C, O. (2013). Influence of personality and self-esteem on teachers' proness to burnout syndrome in Lagos Metropolis. *American Journal of Applied Psychology*, 1(1), 7-13. doi:10.12691/ajap-1-1-2.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Uygun, S. (2008). Ortaöğretim sosyal alanlar bölümünde okuyan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik duyarlılıkları. Sözlü bildiri, *I. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Wang, G. and Netemeyer, R. G. (2002). The effects of job autonomy, customer demandingness, and trait competitiveness on salesperson learning, self-efficacy, and performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 30(3), 217-228.
- Victoria, A. D. J. and Subramonian, G. (2017). Self esteem of prospective secondary teachers. *International Journal of Current Research and Modern Education*, 2(2), 247-251.
- Yakut-Özek, B. (2016). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F., Cui, G. (2015). How school climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International journal of environmental research and public health*, 12(10), 12505-12517.

- Yazgan-İnanç, B. & Yerlikaya, E. E. (2016). *Kişilik kuramları* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, N. (2003). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim, M. Sevinç (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 12-17). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Zeigler-Hill, V. (2013). The importance of self-esteem. (V. Zeigler-Hill ed.) *Self-esteem içinde* (ss. 1-20). NY/USA: Psychology Press.
- Zoroğlu, Ö. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zusho, A., Pintrich, P. R. (2003). Skill and will: the role of motivation and cognition in the learning of college chemistry, *International Journal Of Science Education*, 25(9), 1081-1094.
- http-1:https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-103_tr (Erişme Tarihi: 18.06.2020).
- http-2: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (Erişme Tarihi: 20.04.2020).

EKLER

- EK-1** Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Örnek Maddeler
- EK-2** Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Kullanım İzni
- EK-3** Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği Örnek Maddeler
- EK-4** Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği Kullanım İzni
- EK-5** Öz-Yeterlik Ölçeği Örnek Maddeler
- EK-6** Öz-Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni
- EK-7** Kişisel Bilgi Formu
- EK-8** Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu Onayı
- EK-9** Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Uygulama İzni
- EK-10** Araştırma Gönüllü Katılım Formu

EK-1: Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Örnek Maddeler

Yönerge: Bu ölçek, yaptığınız ya da yapacağınız mesleğiniz ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi almak amacıyla düzenlemiştir. Bu yüzden tüm cevaplama işlemlerinizi mesleğinizi düşünerek yapınız. Lütfen her cümleyi dikkatli bir şekilde okuyarak ilgili ifadeye ilişkin görüşünüzü, karşısında yer alan sizin için en uygun boşluğa X işareti ile belirtiniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1						
2	Mesleğim benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
3		1	2	3	4	5
4						
5	Mesleğimde üretken ve verimli olabileceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6		1	2	3	4	5
7		1	2	3	4	5
8						
9	Mesleğime çok saygı duyuyorum.	1	2	3	4	5
10						
11						
12	Mesleğimin değerlerini hala benimseyebilmiş değilim.	1	2	3	4	5
13		1	2	3	4	5
14						
15	Mesleğimi küçümsüyorum.	1	2	3	4	5
16		1	2	3	4	5
17		1	2	3	4	5
18						
19	Yeteneklerimin mesleğime uygun olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
20		1	2	3	4	5
21		1	2	3	4	5
22						
23						
24	Mesleğimi kendim istediğim için yapacağım.	1	2	3	4	5
25						
26		1	2	3	4	5
27		1	2	3	4	5
28	Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
29						
30						

EK-2: Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Kullanım İzni

Re: Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanım izni

TA

Tolga Arıcak <tolga.aricak@hku.edu.tr>

1.12 (Cmt) , 16:46

Ayşegül GÜLER ✉



Tümünü yanıtla | ✓

Gelen Kutusu

Bu iletiyi 9.12.2018 19:26 tarihinde gördünüz

mesleki benlik saygısı bi...
65 KB

mesleki benlik saygısı öl...
71 KB

✓ 2 ekin (136 KB) tümünü göster Tümünü indir Tümünü OneDrive - Anadolu Üniversitesi konumuna kaydet

Ayşegül Hanım,

Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ektedir. Çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Prof.Dr.Tolga ARICAK
Department of Psychology
Hasan Kalyoncu University

Ayşegül GÜLER <aysegulguler@anadolu.edu.tr>, 1 Ara 2018 Cmt, 13:52 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Hocam,

Ben Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yüksek lisans yapıyorum. Yüksek lisans tezimde, geliştirmiş olduğunuz Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. Eğer uygun görüyorsanız ölçek maddelerini ve puanlama anahtarını benimle paylaşabilir misiniz?

Kolaylıklar

İyi çalışmalar

EK-3: Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği Örnek Maddeler

Yönerge: Aşağıda, mesleğinizi yürütürken kurumunuzda gördüğünüz desteğin düzeyini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatli bir şekilde okuyarak ilgili ifadeye ilişkin görüşünüzü, karşısında yer alan sizin için en uygun boşluğa X işareti ile belirtiniz.

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	İşimi etkileyen kararları kendim alabilirim.	1	2	3	4	5
2		1	2	3	4	5
3	Okul yönetimi, mesleki gelişimim için hiçbir çaba göstermez.	1	2	3	4	5
4		1	2	3	4	5
5		1	2	3	4	5
6	Okul yönetimi, fikirlerimi ve önerilerimi dikkate almaz.	1	2	3	4	5
7		1	2	3	4	5
8		1	2	3	4	5
9		1	2	3	4	5
10	Herhangi bir problemim nedeniyle (hastalık, aile vb.) işe gelemediğimde, okul yönetimi bu durumu anlayışla karşılar.	1	2	3	4	5
11		1	2	3	4	5
12		1	2	3	4	5
13		1	2	3	4	5
14		1	2	3	4	5
15	Okul yönetimi, çevrenin/velilerin haksız talepleri karşısında beni savunur.	1	2	3	4	5
16		1	2	3	4	5
17		1	2	3	4	5
18		1	2	3	4	5
19		1	2	3	4	5
20	Okul yönetimi, başarılı öğretmen davranışlarının farkındadır.	1	2	3	4	5
21		1	2	3	4	5
22	Okul yönetimi, öğretmenlere güvenir.	1	2	3	4	5
23		1	2	3	4	5
24		1	2	3	4	5
25	Okulun kaynaklarından herkes eşit düzeyde faydalanır.	1	2	3	4	5
26		1	2	3	4	5
27		1	2	3	4	5
28	Bu okulda, sadece hak edenler ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
29		1	2	3	4	5

EK-4: Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği Kullanım İzni

DG

Deniz Gülmez <derinbaydeniz@hotmail.com>

Bugün, 06:59

Ayşegül GÜLER ✉

Tümünü yanıtla | v

Gelen Kutusu

Bu iletiyi 10.12.2018 18:43 tarihinde ilettiniz.

Merhaba hocam,

"Algılanan örgütsel destek ölçeği"ni çalışmanızda atıf yaparak kullanabilirsiniz.

Ölçek ve ilgili bilgiler tezimde ve aşağıda linki verilen makalede yer almaktadır.

http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/224008713_2.%20makale.pdf

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları
Örgütsel Destek Düzeyleri - pauegitimdergi.pau.edu.tr

pauegitimdergi.pau.edu.tr

177 Pamukkale University Journal of Education, Number 40 (July 2016/II) F. Çobanoğlu, D.

Derinbay Giriş Örgütlerin amaçlarına ulaşması için işgörenlerin fizyolojik, psikolojik, ekonomik ve toplumsal ihtiyaç ve beklentilerinin

İyi çalışmalar dilerim.

Dr. Deniz GÜLMEZ

Gönderen: Ayşegül GÜLER <aysegulguler@anadolu.edu.tr>

Gönderildi: 10 Aralık 2018 Pazartesi 00:13

Kime: derinbaydeniz@hotmail.com

Konu: Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği

Merhaba Hocam,

Ben Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yüksek lisans yapıyorum. Yüksek lisans tezimde, geliştirmiş olduğunuz Algılanan Örgütsel Desteği Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. Eğer uygun görüyorsanız ölçek maddelerini ve puanlama anahtarını benimle paylaşabilir misiniz?

EK-5: Öz-Yeterlik Ölçeği Örnek Maddeler

Yönerge: Aşağıda, yürüttüğünüz eğitim-öğretim süreçlerine yönelik görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmış ifadeler yer almaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatli bir şekilde okuyarak ilgili ifadeye ilişkin görüşünüzü, karşısında yer alan sizin için en uygun boşluğa X işareti ile belirtiniz.

		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Eğer bir öğrenci genelde sergilediğinden daha iyi davranışlar sergiliyorsa, bu benim daha uygun bir yaklaşım kullanmış olmamdandır.	1	2	3	4	5
2		1	2	3	4	5
3		1	2	3	4	5
4		1	2	3	4	5
5		1	2	3	4	5
6	Eğer öğrencilerimden biri bir etkinliği yapamıyorsa, etkinliğin uygun güçlükte olup olmadığını doğru olarak değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
7		1	2	3	4	5
8		1	2	3	4	5
9	Eğer bir öğrenci önceki gün kazandırdığım davranışı sergileyemezse, sonraki gün öğrencinin davranışı sergilemesini nasıl sağlayacağımı bilirim.	1	2	3	4	5

EK-6: Öz-Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni

Tümünü yanıtla | Sil Gereksiz | ...

Re: Öz Yeterlilik Ölçeği izin isteği

MB

MUSTAFA BULUŞ <mbulus@pau.edu.tr>

2.12 (Paz) , 05:08

Ayşegül GÜLER ✉



Tümünü yanıtla | ...

Gelen Kutusu

Bu iletiyi 9.12.2018 19:26 tarihinde iletiniz

emine kesgin tez.pdf

2 MB



1 ek (2 MB) tümünü göster İndir OneDrive – Anadolu Üniversitesi konumuna kaydet

merhaba ayşegül,

istediğin ölçek ekte tezdendir. kullanabilirsin elbette. sevgiler iyi çalışmalar prof.dr.mustafa buluş

2018-12-01 14:06, Ayşegül GÜLER yazmış:

Merhaba Hocam,

Ben Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Programında yüksek lisans yapıyorum. Yüksek lisans tezimde, öğrenciniz Emine Kesgin'in tezinde geliştirmiş olduğunuz Öz Yeterlik Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. Kendisine ulaşabileceğim bir iletişim bilgisine rastlamadım. Ölçeği kullanmak için iznine ihtiyaç duymaktayım. Kendisine nasıl ulaşabilirim ya da kullanım iznini nasıl alabilirim? Yardımcı olabilirsiniz çok sevinirim.

Kolaylıklar

İyi çalışmalar

Ayşegül GÜLER

EK-7: Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı bir okul öncesi öğretmeni olarak mesleğinize ilişkin değerlendirmelerinizi belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada, sizinle ilgili bazı bilgilere gereksinim duyulmaktadır. Lütfen kimliğinizi belli edecek bilgilere (örneğin ad-soyad) yer vermeden aşağıdaki formu doldurunuz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

- a. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
- b. **Yaşınız:**
- c. **Çalıştığınız eğitim kurumu:**
1. Bağımsız Anaokulu ()
 2. İlkokul Bünyesinde Anasınıfı ()
 3. Ortaokul Bünyesinde Anasınıfı ()
 4. Lise Bünyesinde Anasınıfı ()
- d. **Çalıştığınız eğitim kurumunun türü:**
1. Özel Okul ()
 2. Devlet Okulu ()
- e. **Okul öncesi öğretmeni olarak çalıştığınız toplam süre (ortalama yıl olarak):**

EK-8: Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu Onayı

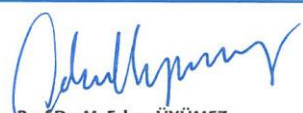
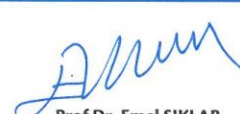
Evrak Kayıt Tarihi: 17.12.2018

Protokol No: 116119

Tarih: 23.01.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Algılanan Örgütsel Destek ve Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişki
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM POLAT
TEZ YAZARI:	Ayşegül GÜLER
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	KATILMADI Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-9: Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Uygulama İzni

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 27/02/2019-E.14335



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.3846338
Konu : Araştırma İzni

21.02.2019

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi: 04/02/2019 tarih ve 20000 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim* Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşegül GÜLER'e ait Araştırma Projesi Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve Valiliğimizce uygun görülmüş olup, Araştırma Değerlendirme Formu ile Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Valilik Oluru

**BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR**
Tarih: 25.02.2019
Önder ÖLKE
Müdür

Büyükdere Mah. Atatürk Bld. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özel Büro
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 72 72

EK-10: Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Değerli katılımcı;

Bir yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilmekte olan bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin değerlendirmelerini belirlemek amacıyla düzenlenmektedir. Çalışmaya katılmanızın, okul öncesi öğretmenliği alanının gelişimine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Aşağıda çalışmaya ve veri toplama sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

- Çalışma, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'nda yürütölen bir yüksek lisans tezi kapsamında düzenlenmektedir.
- Çalışmada sizden tek seferde ve ölçme araçları yardımıyla veri toplanacaktır.
- Çalışmanın hiçbir aşamasında kimlik bilgileriniz istenmemektedir.
- Araştırma kapsamında sizden toplanan veriler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda yalnızca bu araştırmada kullanılacaktır. Sizden toplanan verileri, isterseniz inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan verilerin gizliliği korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenip sonrasında imha edilecektir.
- Araştırmaya gönüllü katılımınız önemsenmektedir. Bu nedenle veri toplama süreci başlamış dahi olsa istemeniz halinde çalışmadan ayrılmanızda herhangi bir engel bulunmamaktadır.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma ile ilgili görüşlerinizi okul öncesi öğretmeni Ayşegöl GÜLER'e e posta aracılığıyla iletebilirsiniz. (e posta adresi: a.gul_gnydn@hotmail.com)

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı

İmza:

Tarih:

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Ayşegül GÜLER

Yabancı Dil: İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı: Isparta, Eğirdir/1986

E-Posta: a.gul_gnydn@hotmail.com

İş Adresi: Cemal Ererdi Anaokulu, Batıkent Mah. Bağ Sok. No16
Tepebaşı/Eskişehir.

EĞİTİM

- 2015-2020 / Yüksek Lisans / Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- 2012-2015 / Lisans / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- 2005-2009 / Lisans / Biyoloji Bölümü / Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.

İŞ DENEYİMİ

- Kasım 2009-Aralık 2011 / Biyolog / Süleyman Demirel Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesi, Isparta, Türkiye.
- Şubat 2016- Haziran 2016 / Okul Öncesi Öğretmeni / Barbaros İlkokulu, Eskişehir, Türkiye.
- Haziran 2016- Ağustos 2017 / Okul Öncesi Öğretmeni / Nasrettin Hoca Anaokulu / Düzce, Türkiye
- Eylül 2017- Şubat 2018 / Okul Öncesi Öğretmeni / Cemal Ererdi Anaokulu, Eskişehir, Türkiye.
- Şubat 2018- Ağustos 2018 / Okul Öncesi Öğretmeni / Cevat Ünügür İlkokulu, Eskişehir, Türkiye.
- Eylül 2018-... / Okul Öncesi Öğretmeni / Cemal Ererdi Anaokulu